

Alexsandro Rodrigues
André Luiz Zanão Tosta
Carlos Eduardo Ferrazo
Catarina Dallapicula
Daniel Arruda Martins
Darcy Anderson Daltio
Fernando Pocahy
Hiran Pinel
Hugo Souza Garcia Ramos
Jésio Zamboni
José Agostinho Correia Junior
Juliana Perucchi
Leonardo Ferreira Peixoto
Luciano Oliveira

CURRÍCULOS, GÊNEROS E SEXUALIDADES

Experiências Misturadas e Compartilhadas

• • • •

Alexsandro Rodrigues
Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto
organização

• • • •



Luiz Claudio Kleiam
Luiz Egidio da Silva Junior
Luma Nogueira de Andrade
Marcio Caetano
Marco Antonio Oliva Gomes
Marco Aurélio Máximo Prado
Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto
Maria da Conceição Silva Soares
Mateus Dias Pedrini
Paulo Henrique de Queiroz Nogueira
Rodrigo Rocha Balduci
Roger Vital França de Andrade
Ronan Barreto Rangel da Silva
Sergio Rodrigo da Silva Ferreira



CURRÍCULOS, GÊNEROS E SEXUALIDADES
Experiências Misturadas e Compartilhadas

Editora filiada à Associação Brasileira das Editoras Universitárias (Abeu)

Av. Fernando Ferrari · 514 · Campus de Goiabeiras

CEP 29 075 910 · Vitória – Espírito Santo, Brasil

Tel.: +55 (27) 4009-7852 · E-mail: edufes@ufes.br

www.edufes.ufes.br

Reitor | Reinaldo Centoducatte

Vice-Reitora | Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto

Superintendente de Cultura e Comunicação | Ruth de Cássia dos Reis

Secretário de Cultura | Orlando Lopes Albertino

Coordenador da Edufes | Washington Romão dos Santos

Conselho Editorial

Cleonara Maria Schwartz, Eneida Maria Souza Mendonça, Giancarlo Guizzardi, Gilvan Ventura da Silva, Glícia Vieira dos Santos, José Armínio Ferreira, Maria Helena Costa Amorim, Sandra Soares Della Fonte, Wilberth Claython Ferreira Salgueiro.

Comitê Científico de Letras

Antônio Pires, Evando Nascimento, Flávio Carneiro, Goiandira Camargo, Jaime Ginzburg, Luiz Carlos Simon, Marcelo Paiva de Souza, Márcio Seligmann-Silva, Marcus Vinicius de Freitas, Marília Rother, Paulo Roberto Sodrê, Rosani Umbach.

Revisão de Texto | Dos autores

Projeto Gráfico, Diagramação e Capa | Sergio Rodrigo da S. Ferreira

Revisão Final | Alessandro Rodrigues, Catarina Dallapicula e Luiz Cláudio Kleaim

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Rodrigues Alessandro, Barreto Maria Aparecida Santos Corrêa,
c976 Currículos, gêneros e sexualidades : experiências misturadas e compartilhadas./

Alessandro Rodrigues, Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto, organizadores. - Vitória,
ES : Edufes, 2013.

291 p. : il.

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-85-7772-154-2

1. Currículos. 2. Identidade de gênero na educação. 3. Sexo (Psicologia).
4. Psicologia educacional. I. Rodrigues, Alessandro, 1970-. II. Barreto, Maria Aparecida Santos Corrêa.

CDU: 37.016:159.922.1

CURRÍCULOS, GÊNEROS E SEXUALIDADES

Experiências Misturadas e Compartilhadas

Alexsandro Rodrigues
Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto
organizadores



Vitória 2013



SUMÁRIO

- 11 Prefácio
- 15 Apresentação
- 23 Escola e política do armário na produção e re-
produção das hierarquias sexuais no Brasil.
Marco Aurélio Máximo Prado
Paulo Henrique de Queiroz Nogueira
Daniel Arruda Martins
- 47 Hierarquia, disciplina e panoptismo: uma
cartografia do espaço escolar
Luma Nogueira de Andrade
- 63 Movimentos curriculares e a construção da
heteronormatividade
Marcio Caetano
- 83 A produção da diferença no cotidiano das
escolas: currículo, representação, significação e
dever
Maria da Conceição Silva Soares
- 103 Teorias e práticas: encontros, desencontros e
misturas
Leonardo Ferreira Peixoto

- 115 Gênero e lesbianidades: apontamentos para o campo da educação e da saúde
Juliana Perucchi
- 131 Pedagogias da sexualidade e contestações gênero-geracionais nas tramas do envelhecimento
Fernando Pocahy
- 149 Expressão de sujeitos e efeitos de poder nas marcas culturais e nas políticas da vida
Alexsandro Rodrigues
Catarina Dallapicula
Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto
- 165 Gênero e sexualidade nas escolas: leituras que nos aproximam do campo dos direitos humanos, de alunos e professores
Alexsandro Rodrigues
Hugo Souza Garcia Ramos
Ronan Barreto Rangel da Silva
- 183 Sexualidades e fabulação: sobre currículo, clichê e cotidiano escolar
Marco Antonio Oliva Gomes
Carlos Eduardo Ferraço
- 197 A experiência de ser (sendo) gay masculino na escola: por uma pedagogia dos direitos humanos
Hiran Pinel

- 217 O corpo educado e os corpos abandonados:
gênero, educação, currículo e exclusão dos cor-
pos sem consistência.
André Luiz Zanao Tosta
Darcy Anderson Daltio
- 231 Corpos, currículos e sexualidades em trânsito
Luiz Egidio da Silva Junior
Roger Vital França de Andrade
- 245 Corpos em trans-formação: identidade e gênero
em diálogo com travestis, transexuais, drag
queens e transformistas
José Agostinho Correia Junior
Mateus Dias Pedrini
- 263 Mídia televisiva sensacionalista e travestis: breve
estudo cartográfico
Luiz Claudio Kleiam
Luciano Oliveira
Sérgio Rodrigo da Silva Ferreira
- 283 Uma filosofia da diferença bicha
Jésio Zamboni
Rodrigo Rocha Balduci



PREFÁCIO

“Currículos, Gêneros, Sexualidades: experiências misturadas e compartilhadas” é um livro que nos leva inevitavelmente a mergulhar em nosso baú de memórias e dele puxar nossas lembranças de escola, seja como aluna, seja como professora, seja como orientadora educacional, que o fui por muitos anos de minha vida profissional. A primeira lembrança que me vem é na condição de orientadora educacional de uma escola no Rio de Janeiro, em Botafogo, tendo criado um Núcleo de Arte, em que duas vezes por semana recebia as crianças que me eram encaminhadas pelas professoras. E com elas desenvolvia atividades de música, teatro, contação de histórias, desenho, pintura, modelagem, recorte e colagem.

O que me veio do meu baú de memórias foi um menino, cuja professora me enviou por ele estar convidando colegas para práticas homossexuais no banheiro e ela não sabia como lidar com o que para ela era um sério problema. Em geral, os trabalhos que aquele menino fazia em nosso Núcleo de Arte eram meras cópias do que algum colega fizera e a ele parecera bonito. Ele era sempre o último a se despedir de mim ao ir-se embora. Até que um dia ele fez um belo e significativo trabalho. Estava ali a sua problemática recriada, história que eu conhecia por ter-me sido contada por sua mãe e pela professora, cada uma sabendo uma parte da história.

O pai estava morrendo de câncer e a mãe, para tirá-lo do sofrimento da perda do pai, resolvera mandá-lo para a casa de sua tia, a qual tinha um filho adolescente, quem o iniciara em práticas homossexuais,

único momento de prazer que ele vivia. O menino em pauta se valeu de barro, quatro pedaços de giz, algodão, pano, tintas e pincéis. Pela primeira vez ele se manteve absolutamente concentrado no que fazia. E, ao acabar o seu trabalho, levantou-se e se despediu de mim. Eu lhe perguntei se ele queria fazer mais algum trabalho. Ele respondeu que não e saiu.

Tivesse ele uma professora que houvesse lido este livro, e ela teria condições de melhor compreender o que aquele menino estava vivendo, sofrendo e descobrindo – o prazer... E, ao invés de querer re-colocá-lo na norma, ou seja, na matriz da masculinidade hegemônica, impondo-lhe as proibições e imposições de uma heterossexualidade, que têm valor de verdade na escola, quem sabe chegasse a criar um currículo que incorporasse as questões referentes a gêneros, sexualidades e corpos carregados de desejos.

Este livro, a meu juízo, deveria ser distribuído e discutido nas escolas, dada a importância de tratar de algo que em geral é silenciado no ensino fundamental, pois desde a infância é ensinado às crianças que “isso é de menina e isso é de menino”. Conforme Simone de Beauvoir, citada num dos textos deste livro, ninguém nasce mulher, mas faz-se mulher; parece que assim também acontece com os homens.

Lendo e discutindo este livro, as professoras iriam compreender o corpo como a base em que o conhecimento é significado e se tornariam mais atentas à rebeldia do cotidiano, cheio de astúcias e de artimanhas em que se dá a potência da vida.

O livro é muito bem escrito e bem fundamentado, partindo cada texto da prática à qual é confrontada no que há de melhor em termos de teoria, trazida em seu sentido explicativo. É denunciada a contradição da defesa de uma política de direitos humanos quanto o

direito de ser gay é interdito. E o “ser mais” de Paulo Freire, como fica, com as interdições em relação ao direito à diferença, se nem iguais a nós mesmos somos?

Os textos nos ajudam a melhor compreender as consequências das temáticas silenciadas na escola e o falso moralismo no qual se baseiam as interdições, negadas por corpos que falam, apesar do que acreditam negar as palavras pronunciadas por bocas controladas. Só posso defender que este livro há que ser lido por todos e todas que lutam por uma qualidade-outra na escola. Lê-lo há de nos levar a refletir sobre quem somos e o que diz ou esconde o corpo de cada um e cada uma de nós.

Regina Leite Garcia



APRESENTAÇÃO

“Currículos, gêneros, sexualidades: experiências misturadas e compartilhadas” amplia na cena da vida com a educação conversas endereçadas e comprometidas com a expansão da vida, no entrecruzamento entre gêneros, identidades sexuais e sexualidades. Militantes e praticantes com os discursos e as políticas das sexualidades misturam nas páginas deste livro experiências de vida com a escola, com a academia, com a mídia, com a saúde e com o campo dos direitos humanos, trançando discursos e práticas que nos ajudam a suspeitar dos processos civilizatórios/subjetivantes que tomam a identidade heteronormativa e as hierarquias de gêneros por medida e padrão.

Juntos, misturados e com o compromisso de construção de um mundo mais justo e igualitário onde caibam todas as nossas diferenças, os autores compartilham no comum escritas de vidas sobre currículo, gênero e sexualidades como forma possível de colocar em suspensão a desconstrução de uma sociedade desenhada e rascunhada em relações desiguais de poder. “Currículo, gênero, sexualidades: experiências misturadas e compartilhadas” junta dezesseis trabalhos escritos e pensados de forma compartilhada que, de modo singular, nos apresentam a complexidade da temática nos contextos culturais.

Ainda que tenhamos desenhado uma ordem para dispor os trabalhos neste livro, é apenas pró-forme. Eles podem ser lidos aos modos desejantes do leitor. Cada texto tem vida própria, razões específicas e, em cada um deles, fios discursivos, práticos, políticos, vão se prendendo uns aos outros e nos mostrando um tecido complexo e instigante de experiências vividas, sentidas, politizadas e publicizadas entre currículos, gêneros, identidades de gênero e sexualidades.

No primeiro capítulo deste livro, Marco Aurélio Máximo Prado, Paulo Henrique de Queiroz Nogueira e Daniel Arruda Martins nos dizem que a sexualidade é um elemento determinante na constituição dos sujeitos, bastante necessário. Como eles nos falam, a sexualidade é o comportamento menos natural dos seres humanos, pois sendo um caminho a percorrer por meio da sexualidade se explicitam formas de expressão, de prazer, de visibilidade e de relações sociais que, obviamente, estão por demais recobertas de símbolos, rituais e valores que estruturam e dão coesão às práticas e às instituições sociais. Em outras palavras, as práticas sexuais dependem exclusivamente da construção social das relações entre/pelos seres humanos, relações estas que por sua vez não existem em contextos abstratos, mas estão sempre amalgamadas pela concretude de contextos culturais, geopolíticos, padrões morais e posições sociais. Nesse sentido, não se pode perder de vista que ter determinada prática sexual carrega mais elementos do que simplesmente os comportamentos individuais em si. As diversas práticas sexuais estão historicamente entrelaçadas por relações sociais, identidades sociais e formas de inserção no mundo público.

Ampliando esta conversa e trazendo outras questões, Luma Nogueira de Andrade diz que a escola, como a maioria das instituições sociais, é um constructo de cimento e de sonhos, mistura de materiais de construção, como cal, tijolo, água e mãos hábeis e/ou cérebros ágeis. Como é o caso de um pedreiro, de um servente ou de um professor, que são experts na arte e na técnica de construção, especialistas em fazer paredes e construir portas, em levantar e/ou derrubar monumentos, em escrever cartografias em mapear os desejos mais íntimos; mestres de obras e, principalmente, de pessoas, construtores e construtoras de identidades, “acimentadores” e “acimentadoras” de subjetividades.

Marcio Caetano nos faz refletir sobre os dispositivos curriculares, fala-nos que os currículos vigentes hegemonicamente em nossas escolas nos ensinam a heteronormatividade e o androcentrismo. Esses dispositivos são constituídos por regras discursivas, que produzidas nas sociedades, atravessam suas tecnologias educativas e interpelam nossas subjetividades, permitindo, com isso, o controle ou a mediação da forma como vivemos nossos gêneros, nossas sexualidades e, ainda, nos posicionamos nos espaços sociais. Para

tanto, estes discursos e interpelações precisam ser constantemente repetidos e reiterados nas práticas educativas cotidianas para darem o efeito de substância e de algo natural.

Valendo-se do exercício da pergunta parturiente de possíveis, Maria da Conceição Silva Soares persegue em seu texto a seguinte questão: como pensar a diferença para além da dialética da identidade e do discurso liberal da diversidade, inscrevendo-a no contexto dos deslocamentos, das diásporas, das traduções, das negociações e das hibridizações que engendram, constantemente, novas significações e novas posições de sujeitos nos espaçotempos intersticiais, ou seja, em zonas de assimilação, tensão e conflito que, cada vez mais, caracterizam as sociedades contemporâneas?

Assumindo a condição de professor-pesquisador-militante Leonardo Ferreira Peixoto busca responder as seguintes interrogações: como desnaturalizar normas e condutas de controle sobre os corpos desde a infância e possibilitar uma constante reflexão sobre a prática docente e possíveis atitudes reguladoras? Como desenvolver uma experiência pedagógica por meio de caminhos que possibilitem o rompimento com práticas docentes tradicionais? Como valorizar práticas que apostam na superação de binarismos e da heteronormatividade?

Juliana Perucchi problematiza em seu texto diferentes tensões que envolvem as posições de sujeito no debate acerca da educação e da saúde a partir da análise dos marcadores de sexualidade e de gênero, considerando sua articulação com o debate mais amplo em torno dos direitos humanos. O gênero é o que instaura a ilusória, mas necessária, estabilidade para que a matriz heterossexual seja assegurada por dois sexos falaciosamente fixos, coerentes, antagônicos e complementares, que se opõem binária e hierarquicamente como diversos outros marcadores sociais de classe, raça, geração ou território.

O texto de Fernando Pocahy se constitui como uma análise sobre formas de regulação do gênero e da sexualidade em sua articulação com os discursos normativos acionados na produção discursiva do “envelhecimento”. Trata-se de compreender como algo em torno de uma forma que o corpo toma é fabricado e descrito como verdade, produzindo materialidade

(discursiva) e suposta “evidência”. O artigo busca uma problematização – cuja única certeza é de que é inacabada – sobre jogos de verdade que cercam as experimentações de homens idosos em práticas homo/eróticas como uma dentre outras formas de contestação diante dos discursos que objetificam o corpo e a sexualidade na forma da abjeção.

Alexsandro Rodrigues, Catarina Dallapicula e Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto buscam problematizar sexualidade, gênero e racialidades como domínios de saber-poder em que são tramadas as biopolíticas de forma sorrateira e invisibilizante num projeto purificador/homogeneizador/colonizador. Segundo eles, nesta empreitada em que o pensamento não se espreguiça e encoraja, vale perguntar: quem são os sujeitos que têm perdido o direito de vida e à vida? E sem grandes esforços, dizem ser os sem cidadania negros, índios, mulheres, crianças, pobres, sem terras, sem documentos, sem tetos, sem seguridade, em condição de rua, gays, lésbicas, transexuais, transgêneros e uma massa da população que não compartilha o consumismo ideológico e certa forma de capital.

Nos rastros das pesquisas com a escola, Alexsandro Rodrigues, Hugo Souza Garcia Ramos e Ronan Barreto Rangel da Silva nos fazem lembrar que a sexualidade está na escola, faz parte dos sujeitos que a constituem, não é algo que possa se desligar ou algo de que alguém possa se distanciar. E reforçam o fato de que, embora a diversidade sexual esteja na escola como enunciado e política da vida, as políticas públicas de formação de professores não dão conta de satisfazer a fragilidade do vivido pelos mesmos.

Marco Antonio Oliva Gomes e Carlos Eduardo Ferraço, voltando à questão que tem movido suas pesquisas, de forma literaturizada, misturam cenas do cotidiano e do cinema e se dão conta da importância de colocar em análise sistematicamente os múltiplos processos que se constituem como agenciamentos que produzem clichês sobre as sexualidades vividas nos cotidianos escolares. Segundo os autores faz-se necessário considerar a necessidade de problematizar a visão de currículo que o reduz à proposta curricular oficial, com seus programas e projetos instituídos.

Refletindo sobre uma Pedagogia dos Direitos Humanos, Hiran Pinel

e seus orientandos pontuam o valor de uma educação democrática vivida numa nova dimensão coletiva. Para ele a democracia não está pronta, ela se faz aí no mundo em coletividade. Proteger os Direitos Humanos, cuidar deles (e dos discentes que no processo aprenderão), eis um dos possíveis papéis do pedagogo, educador e professor – e de todo profissional da área psicopedagógica, social e da saúde que demanda voltar-se para o tema.

Plugados nas (com as) questões que gravitam ao nosso redor, mergulhados no mundo, enquanto sujeitos ordinários Luiz Egidio da Silva Junior e Roger Vital França de Andrade nos dizem que um novo tipo de subjetividade está se formando por meio dos nexos entre cultura juvenil e os processos de globalizações - a expansão das mídias (de uma suposta sociedade de consumo) emergindo nesse atravessamento novas possibilidades de pensar/sentir/olhar. São sujeitos/jovens que produzem um novo tipo de sensibilidade e de sexualidade; modo e estilo de vida, valores e conflitos.

André Luiz Zanao Tosta e Darcy Anderson Daltio ponderam a escola como mais um meio capaz de fixar gêneros masculinos e femininos ou de legitimar uma dada visão da sexualidade em detrimento de outros arranjos sexuais e conjugais possíveis. A escola é responsável por criar discursos que, muitas vezes contraditórios, moldam nossas concepções do que seria apropriado para homens e mulheres, quais as relações possíveis de serem vividas e quais devem ser abolidas. Da mesma forma, os meios de comunicação (jornais, revistas e principalmente a televisão), os discursos religiosos, a nossa moderna cultura de massas (em que predomina a figura da música como um meio poderoso de transmitir ideias e estilos de vida) e mesmo os lugares comuns que nos são ensinados a cada esquina

Valendo-se da famosa frase de Simone de Beauvoir “ninguém nasce mulher, torna-se mulher” José Agostinho Correia Junior e Mateus Dias Pedrini apontam para uma importante questão sobre a sexualidade humana: tornar-se homem ou mulher não decorre de um processo biologicamente pré-determinado, mas da relação do indivíduo com o mundo. Estar no mundo e interagir com a linguagem, as leis e o universo de signos permite que nos identifiquemos com diferentes gêneros e exerçamos de maneiras diversas as várias interfaces da sexualidade. *Drag queens*, transformistas, travestis e

transexuais são exemplos de pessoas que subvertem, criam e transformam um corpo e uma identidade, fugindo da lógica da correspondência entre o sexo biológico (determinado pela anatomia) e o sexo social (gênero).

Para Luiz Cladio Kleaim, Luciano de Oliveira e Sergio Rodrigo da Silva Ferreira os meios de comunicação desempenham importante papel em mediar a relação entre os fatos e as sociedades, abrangendo e entrelaçando diferentes e distantes grupos sociais, e a televisão, como um desses meios, no trajeto da história da(s) sociedade(s) brasileira(s), possui amplo alcance social, abarcando um público gigantesco, heterogêneo e anônimo ao longo desses últimos anos. Focando na descrição dos discursos proferidos tanto pelo veículo (matérias de telejornais brasileiros), quanto pelas personagens envolvidas, procurou-se desvelar os temas, as representações e as estratégias discursivas abordadas e de que maneira nas diferentes produções há similaridades que evidenciam conceitos e práticas preestabelecidos acerca desses temas.

Arteiramente, Jésio Zamboni e Rodrigo Rocha Balducci em “Uma filosofia da diferença bicha” “tiram um sarro” de nós, leitores. Em seu texto, de modo subversivo tanto da escrita quanto no pensar, a filosofia se traveste e se transexualiza com conceitos. Apontam que embora haja quem veja nesses objetos conceituais enfeites para contemplar, espelhos para refletir ou cacarecos para expressar, a bicha filosofia passeia alheia a tais pretensões e os utiliza apenas via jogos de sedução. Um texto potente que incomoda e faz pensar sobre como nos vestimos de conceitos que não nos dizem de quem somos e de outros possíveis para viver o pensado, o impensado e o pensável.

E é assim que este livro se apresenta aos leitores, como experiências misturadas que ao serem compartilhadas podem nos ajudar na produção de uma sociedade mais justa e igualitária, porque possível. Desafio da vida! De forma irrequieta, na condição de trabalhadores culturais, propomos essas leituras como potências na problematização do que temos feito de nós mesmos por dentro de tudo isso que nos interpela e nos agencia em nossos processos de subjetivações.

Alexsandro Rodrigues

Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto





ESCOLA E POLÍTICA DO ARMÁRIO NA PRODUÇÃO E REPRODUÇÃO DAS HIERARQUIAS SEXUAIS NO BRASIL

*Marco Aurélio Máximo Prado*¹

*Paulo Henrique de Queiroz Nogueira*²

*Daniel Arruda Martins*³

Introdução

A intenção desse texto é apresentar a dinâmica de circulação das normas de gênero e o seu processo de coerção inerente às hierarquias sexuais no interior das escolas.

Por se tratar de um debate recente no campo educacional, elegeram-se como pontos de partida algumas abordagens da desigualdade já consolidadas entre os educadores. Essas se atêm, em um primeiro momento, às desigualdades clássicas relativas ao nível sócio-econômico dos educandos e suas trajetórias escolares, e, em um segundo momento, às outras desigualdades relativas à raça-etnia e gênero.

Caracterizar essas duas abordagens da questão da desigualdade no campo educacional servirá para localizar o seu aspecto lacunar na tematização das hierarquias sexuais e a sua insuficiência, apesar da importância da

¹ Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBT/Universidade Federal de Minas Gerais. Programa de Pós Graduação em Psicologia. Bolsista CNPq e Fapemig.

² Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBT/Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação.

³ Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBT/Universidade Federal de Minas Gerais.

sua contribuição, para teorizar a questão das hierarquias sexuais e sua coercitividade sobre os sujeitos no interior da escola.

O que se passa é um ocultamento dessa dimensão fulcral das regulações presentes no sistema sexo-gênero e que escapa à própria crítica já consolidada das desigualdades escolares que terminam por reiterar sua opacidade ao não dar relevo aos mecanismos escolares de homogeneização das diferenças sexuais. Buscar-se-á, portanto, aportar ao campo novos elementos conceituais que melhor operacionalizem a análise da escola sob o prisma das hierarquias sexuais dispostas pelas normas de gênero.

Conforme os estudos foucaultianos (FOUCAULT, 2009; 1976), podemos identificar a sexualidade como um dispositivo histórico do poder que se desenvolveu desde fins do século XVIII nas sociedades ocidentais modernas e se baseou na inserção do sexo em sistemas de utilidade e regulação social (MISKOLCI, 2007). Vivenciamos esta regulação social conforme os ditames de uma sociedade heteronormativa calcada na inferiorização de todos aqueles que destoam ou questionam os padrões/normas heterossexuais vigentes (KIMMEL, 1994; LOURO, 2001; MISKOLCI, 2007; PRADO e MACHADO, 2008).

Esta norma atua de modo a conferir privilégios a alguns às custas de privações impostas a outros. Os processos de naturalização, inerentes a sua dinâmica de ação, os tornam invisível e, por isso mesmo, inquestionável. “Os processos que conferem o privilégio a um grupo e não a outro grupo são frequentemente invisíveis àqueles que são, deste modo, privilegiados” (KIMMEL, 1998), e estes processos são, por si mesmos, uma questão política. A emergência dos privilegiados e dos subalternos é simultânea, em uma mútua e desigual interação. O hegemônico se estabelece por meio da construção de um feixe de “outros” desvalorizados.

De tal modo, nossa sociedade, que de forma compulsória se afirma majoritariamente heterossexual e, portanto, legítima, estaria alheia aos processos históricos e sociais de diferenciação e inferiorização das homossexualidades. O resultado de tais processos é percebido pelos privilegiados apenas como um dado natural, um fato a se constatar na

ordem do universo. Ainda assim, tal constatação só se lhes apresenta quando são externamente questionados. As homossexualidades seriam assim naturalmente inferiores, por constituírem um desvio da natureza saudável da humanidade.

Aplicado ao contexto em que nos propomos a analisar, isso significa revelar qual a relação existente entre a manutenção das hierarquias sexuais e as expressões subalternas da sexualidade que se invisibilizariam no cotidiano escolar a partir de processos coercitivos e violentos que ainda não possuem este tipo de reconhecimento.

Escola e desigualdade social

A escola, na tradição do pensamento educacional na modernidade, é reconhecida como uma das principais agências sociais responsáveis por equacionar as tensões advindas da luta pela conquista e ampliação universal da cidadania lastreada nos princípios republicanos da igualdade de todos perante a lei.

Assim, questões como a intensificação da participação política e a garantia da igualdade social são muitas vezes articuladas à necessidade imperiosa de prover acesso e permanência dos indivíduos a uma educação básica de qualidade em que o uso da escolarização dar-se-ia como estratégia política de universalização do direito à vida cidadã.

Esses princípios republicanos fundearam a expansão do ensino primário público, laico e gratuito nos países europeus e no pós-guerra, década de 50, serviram para lastrear a ampliação da educação pública para níveis mais elevados que conformariam os atuais sistemas de ensino superior e a diversificação das carreiras acadêmicas em suas diferentes modalidades de pós-graduação.

É nesse ambiente de otimismo pedagógico que a expansão da escolarização torna-se uma estratégia ímpar na consolidação do acesso a bens culturais e materiais relevantes capazes de consolidar uma sociedade

democrática e de bem-estar social. Esse otimismo vinha na esteira das exigências do pós-guerra para a superação da xenofobia, da intolerância e da necessária reorganização social imposta pelos conflitos

Coincidindo, portanto, com os denominados “anos dourados” do capitalismo, o otimismo pedagógico se insere em um cenário mais amplo de pleno emprego e da industrialização crescente do período em que mantinha a escola como eixo fulcral de desenvolvimento postulado, por exemplo, pelas teorias do Capital Humano.

Esses princípios, entretanto, sofrem de uma inflexão decisiva e que aqui pode ser analisada sob dois pontos de vistas. O primeiro é resultante da complexificação dos usos e fins sociais que se atribuem às escolas e ao se constatar que, no interior do próprio sistema, ocorrem formas próprias de regulação das trajetórias discentes que não apenas reiteram a desigualdade social, mas a legitimam e a ampliam ao se naturalizarem as competências atestadas por suas certificações. O segundo ponto de vista é decorrente desse primeiro aspecto, o retroalimenta e se anuncia como um desdobramento da ampliação do espectro das desigualdades sociais ao se multiplicar e diversificar ainda mais o corpus do capital cultural considerado relevante na aquisição de bens simbolicamente valorados — capitais nem sempre passíveis de tradução em certificações escolares.

Gerador de novas tensões e desafios do ponto de vista da universalização do ensino e de sua democratização, as desigualdades escolares protagonizam novas condicionalidades sistêmicas para o acesso à cidadania.

Ou seja, o princípio republicano de garantia de entrada no mundo público da cidadania se vê posto em questão ao se perceber a insuficiência da escola básica na aquisição dos critérios individuais de igualitarismo social. Num mundo em que as desigualdades sociais são cada vez mais de acesso a bens e recursos materiais e simbólicos de alto valor educacional, não basta mais ter acesso aos rudimentos das aprendizagens escolares para desfrutar o banquete público do direito à vida cidadã.

A posição crítica aqui esboçada, também fortemente presente na história das idéias acerca da educação escolar, constituiu-se no debate

educacional ao se difundirem os postulados consolidados pelas análises e críticas dos teóricos denominados de reprodutivistas à escola⁴.

Bourdieu é um desses autores que se dedicam ao estudo dos processos internos à escola e que advogam a influência de sua cultura na seletividade social que, ao priorizar determinados mecanismos inerentes a sua organização, distingue e valora hierarquicamente os estoques simbólicos incorporados pelos alunos ao longo da vida.

Bourdieu, assim como os outros autores reprodutivistas, centram suas análises nas (im)possibilidades dos sistemas escolares romper as desigualdades estruturais mantidas pelas assimetrias de classe. E através de estudos longitudinais apontam uma estreita relação entre a distribuição dos indivíduos nas hierarquias sociais e seu desempenho escolar.

Caberá aos autores críticos das teorias reprodutivistas, inclusive são eles que lhe dão essa alcunha por focar suas análises apenas na dimensão de reprodução estrutural da desigualdade social, buscar na análise interna à escola os mecanismos de seletividade que se apresentam nas interações mantidas por alunos e professores quando em relação face a face.

De maneira geral, esses autores se encontram agrupados sob a denominação de Nova Sociologia da Educação e são eles que, ao desvendarem as micro-interações na escola, darão ênfase as questões relativas à constituição das desigualdades entre meninos e meninas.

A Nova Sociologia da Educação: a questão das diferenças entre os sexos

Mesmo que alguns autores vinculados aos reprodutivistas, tenham observado a diferença nos percursos acadêmicos entre os sexos, serão os autores vinculados a Nova Sociologia da Educação/NSE que se debruçarão sobre os aspectos relativos ao gênero na tematização das diferenças entre os

⁴ O termo “reprodutivista” engloba um conjunto de autores tradicionalmente reunidos “Idéologie et Appareil Idéologique d’Etat” de Althusser, “Schooling in capitalist America” de Bowles e Gintis, “Les héritiers” e “La reproduction” de Passeron e Bourdieu, “L’école capitaliste en France” de Baudelot e Establer.

sexos no cotidiano escolar.

O trabalho pioneiro de Willis, *Learning to labour*, foi um marco na introdução das dimensões de gênero no interior da escola e de como a questão da masculinidade rivaliza com a dimensão de classe na composição de um viés capaz de seletivamente orientar a carreira escolar dos alunos em seu processo de escolarização.

Para Willis, as crianças e jovens viris da classe trabalhadora se indispõem com a escola por atribuir a ela um *ethos* feminilizante claramente associado ao bom desempenho acadêmico mais afeito aos alunos das classes médias e os trânsfugas que rompem com as condicionalidades impostas pelas hierarquias de classe e gênero.

Outros dois autores também buscam compreender a produção das desigualdades de gênero na escola: Delamont e Connel enfatizaram, em suas pesquisas, os processos sociais nos quais meninos e meninas vão se reconhecendo, no interior das salas de aula, como portadores de signos condicionantes de maior ou menor prestígio que os qualificariam hierarquicamente em um gradiente de gênero.

Seguindo esse veio, outros autores também se incorporam ao debate e desenvolvem reflexões acerca às desigualdades entre meninos e meninas no interior da escola e de como essas diferenças se encontram naturalizadas. Podem ser citados aqui os trabalhos de Mac An Ghail, MacDonald, Martino.

Como já apontado por Willis, a questão da constituição da masculinidade é um dos vieses analíticos mais investigados em que o que se constata é que não são os aspectos associados à classe os definidores de como os alunos se comportam na escola. E, sim, os que se relacionam mais intimamente às assimetrias de gênero é que vão explicitar, inclusive, como eles se reconhecem como pertencentes à determinada classe social. Incide aqui um jogo de diferenciação entre marcas de gênero que lhe parecem ser mais adequadas a si e a sua classe social frente a outras classes sociais vistas como portadores de maior distinção e, portanto, a um campo de significados reconhecidamente tido como feminino por ser sofisticado.

O trabalho manual, pouco escolarizado, seria um dos elementos que comporiam uma sinonímia de equivalências entre distintos elementos associados a esses corpos viris. Esses devem expressar, reiteradamente, determinados componentes de uma sociabilidade capaz de por em relevo o que se espera de comportamentos masculinos. O esporte, o lazer, as amizades, os flertes e namoros, são dimensões desse esforço presente também no espaço escolar.

É como se “ser homem” garantisse não apenas uma adesão a um padrão de masculinidade, mas o faz ao reiterar, no campo simbólico, a adesão a uma virilidade associada à beligerância e assertividades próprias das classes populares. Aceitar esse campo simbólico é se reconhecer como pertencente a um grupo social que é lhe é próprio e necessário do ponto de vista das estratégias para lidar com sua auto-imagem e de seu grupo social de pertencimento.

Questões como as dimensões curriculares, trajetórias escolares, práticas culturais na escola, processos diferenciadores no tratamento de alunos e alunas, são identificados por esses autores como determinantes no sexismo escolar e o que se propõe à escola é que ela venha a agir ativamente no rechaço dos estereótipos associados às diferenças sexuais em torno de meninas e meninos.

Frente a esse conjunto de questões, é desejável que o professor venha a desenvolver um conjunto de estratégias de combate às discriminações no campo do gênero na insistência de modelos que rompam as estereotípias e ofereçam às crianças e jovens a possibilidade de viver experiências menos discriminadoras e mais favoráveis a uma equidade de gênero quanto à participação de alunos e alunas nas atividades escolares.

O que é interessante aqui apontar é que o caráter republicano da escola não é posto sob crítica a ponto de sofrer algum deslocamento de suas prerrogativas como via de acesso, através de ampliação dos sistemas públicos de ensino, do direito a cidadania e entrada no mundo público.

A permanência dos ideais de igualdade e a busca do avesso do avesso

A crítica reprodutivista à escola, apesar de realizar uma crítica *tout court* aos ideais republicanos do igualitarismo social via expansão crescente da escolarização, não invalida, nem desconsidera a própria exigência da permanência dessas idéias que se materializam na crença, mesmo que relativizada, de se intervir na equação liberdade individual versus igualdade civil. Ou seja, a escola, segundo a crítica inspirada pelo trabalho de Bourdieu, ainda é a agência social responsável não apenas por uma socialização mais genérica dos indivíduos e sua conseqüente inserção no mundo social. Mas é uma instância definidora de quem poderá seguir as diferentes carreiras profissionais visto que essas se vinculam às carreiras escolares de maior ou menor prestígio acadêmico — mesmo sob a égide de novos parâmetros atribuídos à inserção profissional não mais arbitrada apenas pela emissão dos diplomas escolares.

Bourdieu, mesmo que tecendo sérias críticas aos ideais republicanos, ainda neles se apóia não apenas como ponto de apoio a suas críticas, mas para defender certa expansão da escola e de seu acesso como uma das vias de ampliação da mobilidade social dos indivíduos que poderão vir a ter na escola, ainda que subalternamente, acesso a melhores posições nas hierarquias sociais.

O mesmo se passa a crítica à crítica dos reprodutivistas que, em outro viés analítico, também retoma esses ideais da escola república. Os trabalhos da Nova Sociologia da Educação, mesmo deslocando o foco da dimensão de classe e dando relevância à dimensão de gênero, enfatiza a capacidade de a escola vir a se opor às dinâmicas sexistas que a organizam através de uma sobreposição do agente às estruturas que a caracterizam.

A insuficiência dessas duas abordagens, portanto, não estão no que denunciam acerca das lógicas de seletividade escolar, mas no que permanece lacunar no interior da escola republicana e que, por ser oculto, não é visível ao primeiro golpe de vista.

Não se trata, portanto, de abrir mão das contribuições aportadas por essas abordagens, nem negar o que as duas têm de comum em sua defesa

de uma escola mais igualitária e capaz de gerir com mais equidade os seus recursos educacionais.

É inofismável que a escola ainda seja uma das poucas agências sociais capazes de minimizar os efeitos da desigualdade social e de renda que atingem às famílias e indivíduos. É necessário, portanto, retomar as necessidades educacionais ainda que sob o prisma republicano, mas sob outra ótica em que esses valores e compromissos possam vir a ser ressignificados na repactuação definidora da escola e de seus fins.

O que aqui se pergunta é qual a lacuna nessas abordagens quanto aos regimes da sexualidade e suas lógicas de exclusão impostas à escola.

O primeiro avesso: a escola como instituição política

O primeiro pressuposto, que nos permitiria aprofundar uma compreensão do regime das hierarquias sexuais partindo de uma visão política, seria assumir que a escola é, particularmente a escola pública e a política pública de educação, uma instituição política em um sistema de governação. Participa, portanto, das formas de governação e organização da sociedade e das divisões das funções dos corpos na constituição de uma comunidade.

Assumir esse pressuposto tem, no mínimo, uma conseqüência, pois, tomar a escola como instituição política significa não reduzi-la a uma instituição técnico-educativa de transmissão de determinados conhecimentos considerados relevantes de uma cultura. Estamos tomando a escola tal qual uma instituição que joga as regras da esfera pública em uma determina sociedade e em um determinado momento histórico. Assim, ela é corresponsável pela expansão do sentido público de uma sociedade, dos direitos e dos processos emancipatórios conflitivos e diversos de uma dada coletividade.

O que exigirá compreender o universo da política na sua dimensão dupla: a do consenso e do conflito. A política, entendida nesta visão, tem

como o centro as relações conflitivas que concorrem para constituição de algum temporário consenso hegemônico dado o campo de forças, lutas e poderes em determinados contextos. A dimensão do consenso é caracterizado por Ranciere (1995) como a instância da polícia que é o conjunto de práticas sociais e institucionais que buscam regular os conflitos e as diferenças. Essa dimensão institui um conjunto de discursos, práticas sociais e culturais capazes de estabelecer a regulação dos conflitos que muitas vezes ainda não estão nomeados, nem ganharam discurso racional e equilibrado. Sua função é, portanto, a produção da mediação do ato para a esfera da regulação: um sentido do duplo da política.

Mas a esfera da política não deve ser tomada neste minimalismo unicentralizado. Ela também é constituída pelo que Mouffé (1993) caracterizou como sendo o político, ou seja, pelo espaço do conflito não regulado, mas que concorre muitas vezes de forma violenta, para interpelar as formas de regulação. É a emergência da desclassificação, da desorganização do consentimento e dos consensos hegemônicos. Assim, a política é ao mesmo tempo o que o social enseja e regula e aquele não-social, seu duplo é dar o sentido de comunidade e de coesão tendo como ponto nuclear um constitutivo exterior a si mesmo, portanto, o ato conflitivo sem mediação ou a desclassificação das normas e da ordenação e suas funções.

Ora se a escola é, ou pode ser entendida tal qual uma instituição da esfera da política, então ela terá que lidar com a regulação e com os consentimentos, mas não só, terá que se ater ao dissenso das classificações dos corpos que ainda não se instituiu como discurso, mas pode ser encontrado no silêncio, na violência ou nos antagonismos contemporâneos.

Só assim, poderíamos pensar uma escola que tivesse o pluralismo e a diversidade como modelo de atuação, ou seja, capaz de pensar e incluir a experiência dos sujeitos ainda não nomeados pela dimensão da política como anunciada por Ranciere (1995). Ou seja, sendo um braço da esfera da política, a escola é, por excelência, o espaço não da regulação, mas da afirmativa dela e da negação ao mesmo tempo, ela se faz institucionalmente não pela dialética, mas pelos antagonismos e pela hegemonia. Por isso a escola precisa ser contraditória, laboratórios de experiências da inovação

do cotidiano, espaço que disponibiliza instrumentos, criados através dos conflitos e da regulação, capazes de nomear as experiências de sociabilidades de politizar as hierarquias e as normas que as instituem como mediação da vida privada e da vida cidadã.

Uma outra questão decorrente desta noção de escola é que ao considerá-la uma instituição da esfera da política, estamos assumindo sua distância da esfera da moral. A esfera da política deve permitir que os mecanismos de construção social e histórica das hierarquias sejam visíveis, possibilidade essa vetada à esfera da moral que impede a emergência e constituição do inaudito e não representável nas esferas regulatórias do mundo público. O que a moral busca, portanto, é firmar a norma e dar a conhecer o que é aceitável e inteligível, portanto, sustenta o mecanismo da coercitividade violenta através do preconceito social.

Um exemplo dessa (im)possibilidade é a questão das homossexualidades. No âmbito do preconceito social fica evidente que a atribuição social negativa, como uma forma de simplificação de algumas práticas sexuais, se sustenta em meio a outras formas de desigualdade social e política. Pode-se dizer que os mecanismos de subalternização, neste caso, foram delineados a partir da moralização da sexualidade, despolitizando e relegando para o espaço privado e individual relações de opressão instaladas na hierarquia social, liberando, dessa forma, a escola democrática de sua tarefa principal: o alargamento do campo do político. Aqui se entende perfeitamente o motivo da heteronormatividade tornar-se o critério moral para regulação dos corpos na conjugalidade, o que se reflete nas instituições sociais.

A migração de fenômenos políticos para o registro da moral evidencia a fragilidade dos arranjos democráticos do Estado moderno de forte inspiração republicana, que apenas aparentemente oferece a garantia dos direitos de liberdade e igualdade postos pela própria modernidade. Esta fragilidade faz com que o campo do político seja colonizado por um vocabulário moral escorregadio, uma vez que não pode ser interpelado pela argumentação pública instalada pela emergência de novos sujeitos políticos. Aqueles sujeitos, portanto, que revelam o conflito - muitas vezes tomado

pelo silêncio ou pelo barulho excessivo - são invisibilizados na esfera pública, quando não patologizados e discriminados como portadores de discursos sem sentido, sem racionalidade, aqueles discursos que são apenas ruídos.

Aqueles que desafiam a classificação, portanto, os não alinhados na lógica da heteronormatividade, no exemplo aqui apontado, exigem que sejam pensados como sujeitos políticos e para tal estão imersos nas tramas conflitivas e regulatórias das instituições sociais e pedagógicas que possuem sistemas legitimados de controle dos conflitos desestabilizadores das normas sociais. A colonização da esfera da política através de uma gramática moral impede que as opressões sociais produzam antagonismos políticos que revelem, em uma dada ordem social, a historicidade de seus arranjos simbólicos e estruturais. Os discursos e as práticas, pois, não se revelam como contingentes, mas como possuindo características naturais, psicológicas ou espirituais depositadas nos indivíduos. Isto aponta que o fenômeno da migração de conflitos políticos para o registro moral tem transformado o debate sobre as orientações das ações de uma sociedade em antíteses maniqueístas, ao invés de instalar uma disputa política de interesses e posições diferenciadas dos sujeitos coletivos.

Não por outro motivo, o enorme esforço que os movimentos sociais LGBT têm feito no Brasil desde a sua emergência, no fim dos anos 1970, tem sido o de inserir as questões relativas às sexualidades no campo da política, ou seja, tornar visíveis nos registros da política e da argumentação pública, os conflitos que derivam do político.

Inserir no campo da política os elementos constituintes do preconceito sexual é transformar, não só a própria esfera da política – que no liberalismo está pautada por uma racionalidade e argumentação discursiva específica – mas também, um trabalho cotidiano e contínuo de conscientização do próprio grupo social envolvido. Logo, transformar desejos e formas de amar em questões da esfera pública exige a produção de uma nova dinâmica para a mudança na organização dos grupos sociais que pode ser das mais relevantes para a democratização das formas de poder de uma sociedade e dos indivíduos em seu cotidiano.

A escola, nessa perspectiva, é uma das instituições da esfera da

política que experimenta, contraditoriamente, a tensão entre a regulação e o antagonismo, ainda que, muitas vezes, o que se percebe seja o silêncio, a rebeldia ou a violência. Mas está aí o cerne do projeto de coerção e submissão às normas de gênero e que gera, produz, fomenta a violência sobre os corpos “desviantes”.

O segundo avesso: a escola e a política do armário

O segundo pressuposto que tomamos aqui é o armário como categoria de manutenção de hierarquias sexuais. Utiliza-se a expressão “estar no armário” ou “sair do armário” para falar das experiências da sexualidade que não podem se tornar públicas ou que se tornam públicas. Então, estar no armário significa viver a sua sexualidade como se ela não existisse. Sair do armário significa viver a sexualidade com garantia de expressão pública e com direitos sexuais preservados. Por isso diz-se que “fulano está no armário”, ou seja, vive a sexualidade como um ato do silêncio, ama como se não pudesse amar, sente como se não pudesse sentir.

É... a vida inteira eu me escondi, a vida inteira eu me reprimi [...] eu não estava feliz, eu sabia que eu não estava feliz. Eu tinha tudo reprimido na minha vida, minhas emoções, meus desejos, tudo. (Humberto)⁵

[...] então, era assim um negócio muito doido [...] às vezes eu sinto muito isso, essa questão do bloqueio mesmo. Assim: bloqueei e agora não consigo desbloquear totalmente [...] gostam, essas coisas todas, mas não criam um vínculo forte, arrebatador, [...] como boa parte das pessoas acabam criando nos relacionamentos, [...] eu nunca consegui criar isso, manter isso... (Stênio)

[...] comecei a namorar, [...] uma das dificuldades assim, é essa questão do segredo mesmo, sabe? Atualmente eu tenho me questionado muito, [...] eu vou ficar no armário? Até quando que eu vou ficar nisso? [...] mas aí hoje em dia tá me incomodando isso, de ficar escondida sabe? De [...] ter que ficar cheia de dedos nas minhas experiências, de não poder

5 Todos os nomes atribuídos aos nossos informantes são fictícios. Referem-se a jovens moradores da região metropolitana de Belo Horizonte entrevistados em pesquisa realizada junto ao NUH/UFMG.

ter uma afetividade livre (Queila)

Humberto diz que se *escondia* e se *reprimia*. Sabia que não estava feliz e sabia que a razão de sua infelicidade dizia respeito a esse seu esconderijo. Suas emoções e seus desejos eram âmbitos dos quais ele precisava se apartar.

Stênio usa a palavra *bloqueio* para descrever a forma como lidava com seus sentimentos. A barreira que construiu para si mesmo hoje o impede de vivenciar plenamente sua afetividade. Considera-se incapaz de vincular-se a alguém. O bloqueio que ele dirigia a seus sentimentos hoje é algo alheio à sua vontade. Não consegue desbloquear totalmente e é, agora, internamente refém de seus sentimentos que o bloqueiam.

Queila, por outro lado, estabeleceu o que Stênio chamaria de um *vínculo forte* com uma outra mulher. Os sentimentos que ela descreve são do momento em que completa dez meses de namoro. Lidava com o silêncio e o segredo encarando-os como algo a aceitar. Mas a situação começa a mudar na medida em que ela se reconhece cerceada, diferencialmente cerceada, nos contatos públicos com sua namorada. Ficar *escondida* ou ficar policiando suas reações e comportamentos, *cheia de dedos*, são questões que começam a incomodar. *Até quando?* Farta, ela já se pergunta por que deve tolerar tal situação.

Esconder-se, reprimir-se, bloquear-se, policiar-se... essas são apenas algumas das expressões utilizadas como auto-descritivas por aqueles que se reconhecem “no armário”. Quantos outros sujeitos não experimentariam situações semelhantes? A imposição social ao silêncio e ao segredo leva a uma série de outras posturas de auto-violação adotadas pelos desviantes da norma heterossexual.

É para dizer dessas situações que acometem sujeitos em nível individual e coletivo, com repercussões em nível psíquico, mas com repercussões ainda maiores na manutenção de uma ordem social que nega direitos e acessos, incluindo subalternamente, que falamos de *políticas do armário*. É disso que falamos quando nos referimos ao armário como categoria de manutenção de hierarquias sexuais.

Mas se o armário é um problema do indivíduo, então por que motivos seria aqui utilizado como uma categoria analítica reveladora do papel da instituição política que é a escola?

Sabemos que a sexualidade é um elemento determinante na constituição dos sujeitos, tão necessário quanto o ar que se respira. No entanto, a sexualidade é o comportamento menos natural dos seres humanos, pois, sendo um caminho a percorrer, através da sexualidade se explicitam formas de expressão, de prazer, de visibilidade e de relações sociais que, obviamente, estão por demais recobertas de símbolos, rituais e valores que estruturam e dão coesão às práticas e instituições sociais. Em outras palavras, nossas práticas sexuais dependem exclusivamente da construção social das relações entre/pelos seres humanos, relações estas que por sua vez não existem em contextos abstratos, mas estão sempre amalgamadas pela concretude de contextos culturais, geopolíticos, padrões morais e posições sociais.

Nesse sentido, não se pode perder de vista que ter determinada prática sexual carrega mais elementos do que simplesmente os comportamentos individuais em si. As diversas práticas sexuais estão historicamente entrelaçadas por relações sociais, identidades sociais e formas de inserção no mundo público.

É neste contexto das relações sociais e institucionais que podemos dizer que historicamente as expressões de sexualidades e de gênero não alinhadas à heteronormatividade tornaram-se uma categoria social legitimada por diferentes formas de desigualdade e exclusão social, uma experiência sexual e de gênero crivada pela experiência social de ter menos direitos sociais.

É para a análise desse contexto de privações, buscando revelá-lo como um contexto de violência, que nos valem do conceito de *armário* também como *“uma forma de regulação da vida social de pessoas que se relacionam com outras do mesmo sexo, mas temem as consequências nas esferas familiar e pública”* (MISKOLCI, 2007).

Estas formas de regulação pela inferiorização transformaram as não-heterossexualidades em um problema político, que enseja reconhecimento social na equivalência dos direitos e nas diferenças entre as formas de

estabelecimento de relações públicas. Exatamente por este motivo, o armário pode ser uma categoria analítica importante para desvelar a escola como instituição política. Aliás, o armário pode ser melhor categoria do que a própria homofobia, que pela raiz conceitual coloca o problema no indivíduo, na fobia, no sentimento individual, esquecendo ou relegando as lógicas institucionais que conformam e dão guarida para a produção desta forma de inferiorização.

Por seu potencial analítico, o conceito de *armário* nos auxilia numa tarefa que requer duplo foco de atenção: serve como instrumento de reflexão acerca daqueles que se relacionam com pessoas do mesmo sexo; ao mesmo tempo, lança nossa atenção para o seu papel como meio de regulação que garante privilégios àqueles que se relacionam com indivíduos do sexo oposto e contribui para a hegemonia de seus valores. Um paradoxo se coloca: evitar a rejeição familiar e social, pela vivência da condição de invisibilidade, contribui para manter as instituições e normas morais em voga em nossa sociedade. Contudo, para muitos, pode ser também a única condição possível de (sub) existência em meios sociais extremamente aversivos às homossexualidades.

Assim, por um lado, o *armário*, pode ser visto como forma de regulação pautada pelo segredo, pela mentira e pela vida dupla (MISKOLCI, 2007) que diz respeito tanto aos que se vêem constrangidos a viver suas vidas amorosas em sigilo, quanto aos que gozam o privilégio de vivê-las abertamente. Desenvolvem-se mecanismos de proteção que atuam também como forma de aprisionamento com conseqüências psíquicas e sociais àqueles que nele se escondem.

Villaamil (2004) nos ajuda a compreender esse caráter sempre relacional do conceito de armário, que chama nossa atenção sempre para a dinâmica de poder em curso no cotidiano das relações:

De esta manera, se trata de un concepto relacional, que puede aplicarse adecuadamente también a las microprácticas o prácticas que transcurren en la cotidianidad, que subraya el control epistemológico y los diferenciales de poder de la situación de interacción (p. 282).

Aproveitando-nos das elaborações de Villamil, pode-se dizer que as

sexualidades não heteronormativas, hoje, denunciam como experiência e prática política as formas de dominação específicas na história, e que podem ser compreendidas pela política do armário que ensejam relações de poder intransitivas, já que sujeito e objeto desta relação não podem trocar de lugar, posicionando-as na subordinação. Aqui, um elemento aparece como fundamental na tese de Villamil, o confinamento da existência à esfera do privado, uma obrigação do silêncio ou uma ditadura da intimidade.

Ao tomarmos o conceito de “armário” como central para esta investigação das relações que se estabelecem na escola, não o compreendemos como enunciador de um momento definitivo de afirmação pública e irrestrita da identidade homossexual por parte dos sujeitos que engendram a teia de relações analisadas. Em vez de pressupor uma completa dicotomia entre o sigilo e a visibilidade, nos valem de tal conceito para compreender e explicitar a dinâmica psicossocial que, ao implicar certo ônus àqueles que são vistos como homossexuais, lhes outorga o silêncio como norma de conduta quanto à expressão pública de seu desejo, afeto e sexualidade.

Villaamil concorda com Sedgwick ao descrever o armário como “Un comportamiento que se há iniciado como tal por el acto discursivo de silencio, no un silencio concreto, sino un silencio que va adquiriendo su particularidad a trancas y barrancas, en relación con el discurso que lo envuelve y lo constituye de modo diferencial” (Villaamil, 2004, p. 281)

O silêncio é tratado por Sedgwick, seguindo os estudos foucaultianos, como um ato de fala com efeitos performativos, transformadores da realidade e articulador de relações de poder, porque a ignorância da qual o silêncio pode ser um signo eloquente é capaz de produzir efeitos de poder tão amplos quanto o saber enunciado:

[...] El hecho de que el silencio sea tan intencionado y transformativo como el discurso, en las relaciones en torno del armario, depende de que la ignorancia sea tan poderosa y múltiple como el conocimiento [...] El hecho de permanecer en el armario es en sí mismo un comportamiento que se há iniciado como tal por el acto discursivo del silencio, no un silencio concreto, sino un silencio que va adquiriendo su particularidad, a trancas y barrancas, en relación con el discurso que lo envuelve y lo

constituye de forma diferencial (SEDGWICK, 1998, p. 14-15).

De qualquer modo, toda saída do armário é paradoxal já que, em busca de uma posição de sujeito pleno, a saída do armário coloca o sujeito em uma posição de antemão desvalorizada. A relação de poder torna-se então explícita, na medida em que revelamos o quão desigual são as posições dos sujeitos implicados na relação da política do armário.

Villaamil aponta ainda que o armário, enquanto instrumento de análise, possibilita a consideração de complexidades que vão muito além da proibição de representação no espaço público. Trata-se de um conceito relacional, que pode ser aplicado também às micropráticas ou práticas cotidianas, explicitando o controle epistemológico e os diferentes níveis de poder das situações de interação. Tal instrumento nos permite atentar para como, diante da impossibilidade de um casal homossexual adotar uma criança, a manutenção em segredo da homossexualidade, possibilita que, individualmente, um desses indivíduos realize a adoção. O armário diz então, também desse silêncio que regula a cena pública, no acesso ou não a determinados bens ou direitos, podendo ser utilizado como arma política para resoluções, por vezes apenas imediatas.

Destacamos o caráter imediato, pois, ainda que resulte em situação definitiva para um dado indivíduo (a adoção de determinada criança por determinado homossexual é fato consumado e duradouro), tal resolução em nível individual impede a politização pública em torno da questão mais ampla da negação de direitos a toda uma “classe” de sujeitos, considerados inaptos à adoção. O armário impediria assim, a emergência do conflito coletivo na cena pública, ao mesmo tempo em que serve de arma para a resolução (ou o contorno, o desvio) desses mesmos conflitos em nível local e individual. Assim, é importante considerar a existência desse campo estratégico para os que padecem ou padeceriam as consequências da visibilidade pública da homossexualidade, e que assim podem utilizar-se do armário em benefício próprio, com práticas de evitação ou com sua explicitação, usando dessa informação como desafio à ordem e às normas instauradas em determinadas situações.

As agressões físicas ou verbais, que atuam para impedir a ocupação do espaço público enquanto homossexuais, emergem também como formas de controle das formas legítimas de representação pública da masculinidade. Este controle sobre o espaço de representação pública inclui também uma dimensão moral de definição das relações adequadas entre os sujeitos, individuais e coletivos, que inclui a própria capacidade de definir a situação de interação e o estatuto moral dos sujeitos. Este aspecto de pressões, formais e informais, institucionalizadas ou estabelecidas na vida cotidiana, para a conformação à normalidade atua por omissão tanto quanto por ação, da mesma maneira que, como mecanismo epistemológico, o silêncio e o desconhecer são analisados por Sedgwick (1998) como atos de fala.

Conclusão: quando o avesso encontra o direito

Nesse sentido, a escola não tem mostrado sua outra face. Seu rosto parece ter um lado só, o da regulação instituído como uma política do armário que nega a experimentação da vida entre identidades plurais e temporárias. Assim, ela produz a coerção e cria o vínculo necessário através de suas práticas de silêncio obrigatório, violências cúmplices e ditaduras da intimidade entre as práticas coercitivas e as formas de submissão às normas de gênero garantindo a conjugalidade heterossexista como dominância na hierarquia.

Algumas falas de educadores revelam o quanto há uma política da regulação e da produção da violência nas escolas:

Outro dia teve uma fala de uma menina sobre um menino que tá assumindo, né? Eu acho que ele tirou um pé e uma mão do armário... ele tá começando a assumir a sua homossexualidade e ele começou a assediar um outro menino da turma. E as meninas ficaram indignadas. E uma menina indignada: “Ele pode fazer o que ele quiser professora, mas desde que ele faça lá longe, escondido, que a gente não é obrigada a ver que ele tá... ou o que ele quer”. Interessante demais essa questão de que eu aceito desde que não me deixe ver, né? (Educadora em escola

*pública*⁶)

[...] a escola tem assim uma ligeira desconfiança de que eu seja, mas ninguém nunca me pergunta nada. Eu vou as festas da escola com minha companheira, mas ninguém nunca me pergunta: “O que ela é sua?” “Ah! É amiga da professora!” Ninguém nunca me pergunta embora várias vezes eu já tenha dado toques abertos nas pessoas, mas ninguém nunca verbaliza o que pensa (Educadora em escola pública).

Pode-se imaginar que estes e estas homossexuais possam experienciar a escola desde que não seja, não façam, não publicizem suas homossexualidades em nome da manutenção do heterossexismo e da hierarquia sexual. E aí não basta a posição, que tem sido bastante útil na cultura brasileira, de que não existem identidades homossexuais, de que a diversidade é a condição mais democrática, como se houvesse diversidade sem hierarquia. O que é uma falácia posto que “ser diverso” pressupõe diferenciação e reconhecimento não igualitário de acesso e permanência no mundo público. Até porque não precisaríamos falar de pessoas com práticas sexuais homossexuais, bastaríamos entender que apenas a percepção que se distancia da norma de gênero já é considerada objeto a ser violentado. Portanto, identidades homossexuais não necessariamente estão relacionadas às práticas sexuais, mas sim a estratégias da vida pública e aos enfrentamentos políticos.

Conforme dados coletados em Paradas do Orgulho LGBT de Belo Horizonte (PRADO; RODRIGUES & MACHADO, 2006), os índices de visibilidade são muito menores nos espaços de trabalho e nos meios escolares e acadêmicos do que entre os amigos e os familiares. Há os que traduzem em suas trajetórias de vida esses dados, apontando o medo de serem prejudicados profissionalmente ou academicamente. Mesmo os que têm uma relação aberta dentro de casa, podem manter o segredo no trabalho ou no meio acadêmico, encarado como estágio a ser cumprido na carreira profissional.

Tércio, jovem morador da região metropolitana de Belo Horizonte, que negocia de forma crescente junto a sua família o espaço para estar à vontade com seu namorado dentro de casa, fala do receio de que saibam

⁶ As falas de educadoras aqui analisadas foram colhidas em atividades realizadas em 6 municípios mineiros, entre os anos de 2008 e 2011, pelo curso de formação continuada em gênero e diversidade sexual desenvolvido pelo Projeto Educação sem Homofobia, do NUH/UFMG.

sobre sua homossexualidade na faculdade, espaço também abarcado pela escola entendida como instituição do mundo da política:

Quando seus amigos ficam sabendo desse tipo de coisa eles te conhecem mais, você se sente feliz por isso, e aí que você vê mesmo, e aí, é meu amigo ou não, quer dizer, você tá a fim de aceitar esse tipo de coisa, e aí você fica feliz, você fica muito feliz quando ele fala “a, tudo bem, já desconfiava...” aquela conversa de sempre, é... algumas pessoas não, quer dizer, você não, quer dizer, eu sei que a minha, a minha orientadora é simpaticante, só que eu fico com medo de contar pra ela, ela vai abrir as portas do mestrado pra mim, eu fico com medo, e aí, será que eu num perco...entende eu tenho a ganhar caso ela saiba disso, mas eu tenho muito a perder (Tércio).

Humberto, que sempre se pautou na superação escolar e profissional, teme a perda de respeito na empresa em que atua:

Acho que perde o respeito mesmo. Então, o quê que, o quê que eu tive que me tornar? Eu tive que me tornar o melhor naquilo que eu faço, eu tenho que... eu me polício o tempo todo pra fazer tudo bem feito. Nossa senhora! Eu to cansado, mas eu tenho que trabalhar mais ainda, eu tenho que estudar mais ainda, sabe? Eu já fiz três pós-graduações, eu trabalho, eu corro atrás de emprego, eu tenho um emprego, presto consultoria, eu vou dar aula. Tipo assim: eu tenho que, que me mostrar assim, sabe? Pelo meu trabalho eu tenho que mostrar que eu sou bom, pra ninguém me comparar assim: “Ah, eu sabia que você fez errado, claro! Você é gay.” Então, tipo assim, eu me polício por causa disso, e eu acho que não sou só eu não. Eu já vi muita gente que é gay, falar isso mesmo: a gente tem que ser melhor que os outros, pra compensar. Porque se a gente for igual, eles já estão ganhando (Humberto).

O que já era apontado por Eribon:

Esse medo de ser descoberto pode ter por consequência uma atitude geral de reserva, uma quase obrigação de se manter afastado da vida social no interior do meio profissional a fim de não correr o risco de todos ficarem sabendo (ERIBON, 2008, p. 66).

Jovens universitários que se reconhecem como homossexuais⁷ chegam a descrever uma possível saída do armário entre seus pares na academia como “suicídio acadêmico”, expressando o receio de boicote nas atividades didáticas e de pesquisa, por colegas e professores, caso viesse a público sua orientação sexual. A forte expressão “suicídio acadêmico” apresenta-se como interessante fator de análise da “política do armário” instituída em determinados espaços sociais, como este que é uma unidade acadêmica. Na percepção desses sujeitos, a meritocracia da instituição universitária seria assim atravessada por valores morais de modo a negar oportunidades de desenvolvimento acadêmico àqueles e àquelas que se colocassem publicamente como homossexuais ou lésbicas.

Esse conjunto de questões aqui apontadas coloca a escola republicana pelo avesso e a faz se defrontar com seus aspectos lacunares não perceptíveis que a regulação impõe na crença de um ideal abstrato de igualdade para além das determinações mais específicas do que pode vir ou não a público.

A questão das homossexualidades serve aqui como ponto de toque de como nas normalizações dos corpos se entificam formas consentidas de aceites e não aceites dos sujeitos na escola através dos mecanismos de submissão e coerção às normas de gênero que constituem algumas das hierarquias na escola que estão longe de serem nomeadas pelo ideal de escola republicana.

Referências Bibliográficas

BOURDIEU, P; PASSERON, J-C; BAIRAO, R; GARCIA, P B; BAETA, A M. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petropolis: Vozes, 2008.

CONNELL, R. *Masculinities*. Los Angeles: University of California Press, 1995a.

_____. *Gender and Power*. Cambridge: Polity Press, 1995b.

DELAMONT, Sa. *Readings on interaction in the classroom*. London: Methuen,

7 Integrantes do Grupo Universitário em Defesa da Diversidade Sexual e estudantes da Universidade Federal de Minas Gerais.

1984.

ERIBON, D. *Reflexões sobre a questão gay*. (P. Abreu, Trad.) Rio de Janeiro: Editora Companhia de Freud, 2008.

FOUCAULT, M. *História da Sexualidade I: a vontade de saber* (19ª Edição ed.). (M. T. Albuquerque, & J. A. Albuquerque, Trads.) São Paulo: Edições Graal, 2009.

KIMMEL, M. S. A produção simultânea de masculinidades hegemônicas e subalternas. *Horizontes Antropológicos* (9), 1998.

_____. Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina. *Ediciones de las Mujeres* (24), 1994.

MAC AN GHAILL, M. *The Making of Men: masculinities, sexualities and schooling*. Buckingham: Open University Press, 1997.

MARTINO, W. e MEYENN, B. (orgs.) *What About the Boys?: issues of masculinity in schools*. Buckingham: Open University Press, 2001.

MARTINO, W. Policing Masculinities: investigatin the role of homophobia and heternormativity in the lives os adolescent school boys. In: *The Journal of Men's Studies*, v. 8, nº 2, winter 2000.

MISKOLCI, R. A Teoria Queer e a Questão das Diferenças: por uma analítica da normalização. *Anais do 16º Congresso de Leitura do Brasil*. Campinas: ALB, 2007.

MISKOLCI, R. Comentário. *Cadernos Pagu* (28), 2007.

MOUFFE, C. *The return of the Political*. London: Verso, 1993.

POLLAK, M. A homossexualidade masculina, ou: a felicidade no ghetto? In: P. Ariès, & A. Béjin, *Sexualidades Ocidentais* (pp. 51-73). Lisboa: Contexto Editora, 1983.

PRADO, M. A., & MACHADO, F. V. Visibilidade, sexualidade e cidadania na Parada do Orgulho GLBT de Belo Horizonte. *Anais do II Seminário Nacional Movimentos Sociais, Participação e Democracia*, 2007.

PRADO, M. A., RODRIGUES, C. S., & MACHADO, F. V. *Participação, política e homossexualidade: parada GLBT de Belo Horizonte*. Belo Horizonte: Prefeitura

Municipal de Belo Horizonte, 2006.

PRADO, M. A. Da mobilidade social à constituição da identidade política: reflexões em torno dos aspectos psicossociais das ações coletivas. *Psicologia em Revista*, 11 (8), 2002.

PRADO, M. A., & Machado, F. V. *Preconceito contra homossexualidades: a hierarquia da invisibilidade*. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

RANCIERE, J. Politics, Identification and Subjectivization. In Rajchman, J. *The Identity in Question*: London: Routledge, 1995.

SEDGWICK, E. K. A epistemologia do armário. *Cadernos Pagu* (28), 2007.

_____. *Epistemología del Armario*. Barcelona: Ediciones de la Tempestad, 1998.

VILLAAMIL, F. P. Economía Política del Armario: Políticas del Silencio, Políticas de la Autenticidad. *Revista Psicología Política*, 8 (4), 2004.

_____. Llevar los tacones por dentro - Identidad, ironía y resistencia. *Arxius de Ciències Socials*, 2003.

WILLIS, Paul. *Aprendendo a Ser Trabalhador: escola, resistência e reprodução social*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

HIERARQUIA, DISCIPLINA E PANOPTISMO: UMA CARTOGRAFIA DO ESPAÇO ESCOLAR

*Luma Nogueira de Andrade*⁸

A escola, como a maioria das instituições sociais, é um constructo de cimento e sonhos, é uma mistura de materiais de construção, como cal, tijolo, água, e mãos hábeis e/ou cérebros ágeis, como é o caso de um pedreiro, de um servente ou de um professor, que são expertos na arte e na técnica de construção, especialistas em fazer paredes e construir portas, em levantar e/ou derrubar monumentos, em escrever cartografias e mapear os desejos mais íntimos, mestres de obras e, principalmente, de pessoas, construtores e construtoras de identidades, “acimentadores” e “acimentadoras” de subjetividades.

A escola delimita espaço. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer; ela separa e institui. Informa “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos “fazem sentido”, instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos (LOURO, 1997, p. 58).

Porém, a geografia que vemos em cada prédio, a organização dos

alicerces, a gramática dos espaços e a ortografia das repartições não obedecem, com exclusividade, ao rigor dos pedreiros ou dos professores do presente. É possível que a lógica seja inversa: são os professores, os gestores, os pedreiros, os serventes, os secretários de educação, os prefeitos, os governadores, os arquitetos e os mestres de obras que obedecem à lógica do controle e da disciplina, que antecede, e muito, os séculos XX e XXI. A divisão geométrica e o esquema geográfico da escola são influenciados por saberes, por valores, por ciências, por pedagogias e por poderes que não se limitam aos interesses da sociedade contemporânea. Os conceitos e os preconceitos que levantaram são como estátuas de cimento, como máscaras de concreto, que podem servir de monumento e de glorificação.

Para Claudinei Lombardi e Azilde L. Andreotti, a organização escolar e a gestão escolar não estão isoladas, estão inseridas em um “todo social, econômico e político”, estão, em outras palavras, “em um constante processo de transformação, acompanhando a produção da existência dos homens, de seu modo de produção”. Quando o modo de produção sofre alguma transformação, “suas mudanças também são acompanhadas por toda a organização social, jurídica e política”, que, uma hora ou outra, mais cedo ou mais tarde, respingam na educação. Para os autores: “É o modo de produção da vida material (e podemos incluir também a produção da subjetividade) que torna possível a forma da organização da vida social, inclusive a escola e sua administração” (p. 21-22).

Partindo dessa máxima, Sâmia Maria Fonseca e Ana Paula S. Mennardi escreveram o artigo “A administração escolar no Brasil Colônia”. Como o próprio título indica, o Brasil não era independente, e quem governava o território era o Rei de Portugal, que centralizava o poder através dos agentes da coroa. Para colocar em prática essa colonização, a metrópole criou uma divisão política, geográfica e administrativa que incluía as Capitânicas Hereditárias, as quais, devido à extensão territorial, foram controladas por um governador geral. A missão da Companhia de Jesus era catequizar os índios e dar instrução aos filhos dos colonizadores. A formação religiosa (no sentido de forma mesmo) era um “dos quatro pontos cardeais da política colonizadora”; é por isso que os jesuítas “edificaram templos e colégios nas mais diversas regiões da colônia” (p. 29-33).

A Pedagogia Jesuítica, por mais antiquada que possa parecer, foi a primeira experiência que os colonizadores tiveram em termos de educação. É óbvio que os índios tinham seus referenciais de aprendizagem e que as tribos possuíam estratégias educativas que não conhecemos. Contudo, partindo das reflexões do livro, percebemos a importância dos regimentos, “primeiro esboço de uma política educacional para a nascente colônia” (p. 33), e do *Ratio Studiorum*, um “código de ensino” ou “estatuto pedagógico” que “era composto por um conjunto de regras” que envolvia a organização e administração escolar, a pedagogia e, conseqüentemente, a “observância estrita da doutrina católica”. O *Ratio* é uma espécie de manual que “contém orientações detalhadas quanto à hierarquia a ser respeitada; a responsabilidade de cada um dos membros da Companhia bem como às funções a serem desempenhadas por eles e ainda orientações que diz respeito às condutas” (p. 34).

Esse manual de administração era composto por um trinômio que incluía os verbos “estudar, repetir e disputar”, práticas pedagógicas “que remetem a escolástica medieval”, que era “sinônimo de catequese e evangelização” (p. 35). A hierarquia da época fazia com que surgisse uma pirâmide que incluía no topo o Papa e o Provincial Geral, que ficavam em Roma, e os alunos (que podiam ser os índios ou os descendentes dos colonizadores), que ficavam na base da pirâmide educacional (p. 35-39).

Quando olhamos para a estrutura de uma escola, quando analisamos sua planta ou sua maquete, quando vemos os seus Projetos Políticos Pedagógicos e seus Regimentos Internos, percebemos que a política externa (do macro) está presente. Quando paramos para pensar no “currículo oculto”⁹ ou no currículo cotidiano, quando analisamos as relações interpessoais e as estruturas de poder, percebemos que o arquétipo do rei e o do papa estão vivos, que a representação piramidal da hierarquia, a ideia do mando

⁹ O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes. [...] O que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que crianças e jovens se ajustem de forma mais conveniente às estruturas e às pautas de funcionamento, consideradas injustas e antidemocráticas, e, portanto, indesejáveis, da sociedade capitalista. O currículo oculto ensina em geral o conformismo, a obediência, o individualismo. [...] Mas recentemente, nas análises que consideram também as dimensões do gênero, da sexualidade ou da raça, aprende-se, no currículo oculto, como ser homem ou mulher, como ser heterossexual ou homossexual, bem como a identificação com uma determinada raça ou etnia (SILVA, 2007, p. 78-79).

e do desmando continuam firmes, a ideia de reitoria, de prefeitura e de administração colonial, o paradigma do poder centralizado, a onipotência do trono, a ideia de realeza, de santidade, de magnificência, de monarquia ou de sangue azul não são coisa do passado, estão presentes em muitas escolas do Brasil e, conseqüentemente, do Ceará.

É nesse sentido que podemos ver na escola o simbolismo da metrópole e da colônia, o espaço visto como sinônimo de domínio e de dominação, como palco de hierarquias (reais e simbólicas) que ajudam a legitimar a autoridade e o autoritarismo do chefe e, no outro extremo, a subordinação dos súditos (alunos e professores). No entanto, não estamos falando somente de hierarquia, estamos falando de maniqueísmo; é uma pedagogia do bem e do mal, do certo e do errado, uma educação bipolar que envolve a catequese e suas formas de proteção, de salvação e, conseqüentemente, de destruição.

A educação, por mais que não se queira ou não se admita, tem um pouco disso. A escola ensina ou se propõe a ensinar uma programação de conteúdos e de valores morais, apresenta-se como portadora de boas intenções, fala em nome de Deus e da família, em nome do rei ou do Estado, em nome do progresso e da civilização.

A intenção aqui é perceber alguns espectros do passado, alguns fantasmas que teimam em caminhar entre os vivos, espectros de cores, de cheiros, de gestos, de valores e de regras sociais que estão bem vivas, que alimentam nossos sonhos e as nossas maneiras de viver, que sobrevoam nosso corpo e nossa mente, influenciando nossas atitudes, nossos gestos, nossas maneiras de aprender e de ensinar, de ser funcionário, de ser gestor e de ser aluno(a).

O referencial histórico é importante porque ajuda a entender um pouco da historicidade que existe por trás da educação e dos conceitos, mas não deve ser levada ao extremo.

Essa cartografia do domínio, essa geografia do mando e do desmando, essa pedagogia da norma e da autoridade remontam à Idade Média e ao início da Idade Moderna. São, por assim dizer, uma herança do Antigo Regime, fruto de uma transação política. A sociedade brasileira, que guarda

reminiscências do período colonial, foi marcada por uma lógica da hierarquia e dos conflitos, da concentração de renda e da concentração de poder, como se o poder emanasse da igreja ou do Estado, como se os movimentos sociais estivessem lutando para derrubar os donatários do poder, como se alguns tivessem poder (porque está no topo de uma instituição) e outros não.

Essa lógica, essa ótica, essa estratégia de poder não permanecem iguais no decorrer da história. A tática não se baseia na hierarquia (apenas), não é piramidal ou vertical (exclusivamente), é circular e em forma de teia (uma teia de olhares, mas que não deixa de ser uma teia), é montada com torres e com tronos provisórios, com micropoderes horizontais que se espalham pelo espaço, que não possuem um centro ou que o centro (ou a torre) não é o centro ou o poder absoluto, são as microtecnologias que estão em todos os corpos, em todas as mentes, que remontam ao século XVII e, mais precisamente, ao século XVIII.

Foi nessa época que a Europa moderna, que já caminhava para a Era das Revoluções, como diria Eric Hobsbawm (Revolução Industrial, Revolução Francesa), viu surgir as instituições panópticas ou disciplinares, como diria Michael Foucault. Foram essas microrrelações que deram origem à “microfísica do poder” e às artes ou às técnicas de “vigiar e punir”, táticas e estratégias que foram usadas, em várias ocasiões, para educar, curar, ajeitar ou “endireitar” o indivíduo; fazê-lo ficar reto ou desentortar, higienizar e normatizar, adestrar e classificar, hierarquizar e ordenar, torná-lo funcional e sob controle. Era essa a função da escola, do hospital, da prisão e do hospício. Foram essas instituições que nos ensinaram a pensar e a conceber o espaço de acordo com o olhar panóptico e com uma rede de disciplinas.

A sociedade disciplinar começou no Antigo Regime, não surgiu com a Revolução Francesa; estava a serviço do rei, mas não podemos afirmar que se limitava a ele; por mais que estivesse nas mãos dele, não funcionava em uma só direção. Como dizia Foucault (1987, p. 189), “a sociedade disciplinar, no momento de sua plena eclosão, assume ainda com o imperador o velho aspecto do poder espetáculo”, mas é improvável que “as funções disciplinares tenham sido confiscadas e absolvidas definitivamente por um aparelho de Estado”.

A metáfora do acampamento militar

A organização do espaço, que pode ser representada por um mapa, ou as regras de funcionamento de uma escola, presentes no Projeto Político Pedagógico e no Regimento Escolar, não são neutras e não se limitam às opiniões pessoais dos professores ou dos gestores, estão embasadas em uma tradição disciplinar que remonta ao acampamento militar e às campanhas contra a lepra, que, segundo Foucault, controlavam os espaços, os corpos e as mentes das pessoas.

A escola edifício (máquina pedagógica que foi criada na Escola Militar) deve ser um operador de adestramento. Adestrar corpos vigorosos, imperativo de saúde, obter oficiais competentes, imperativo de qualificação; formar militares obedientes, imperativo político; prevenir a devassidão e a homossexualidade, imperativo da moralidade. Quádruplas razões para estabelecer divisões estanques entre os indivíduos, mas também aberturas para observação contínua. O próprio edifício da escola devia ser um aparelho de vigiar (FOUCAULT, 1987, p. 154-155).

É por isso que “durante muito tempo encontramos no urbanismo, na construção das cidades operárias, dos hospitais, dos asilos, das prisões, das casas de educação (escolas), esse modelo do acampamento ou pelo menos o princípio que o sustenta”. A organização dos espaços e as regras de convivência se baseavam no “encaixamento espacial das vigilâncias hierarquizadas”. O acampamento, assim como a escola, “é um diagrama de um poder que age pelo efeito de uma visibilidade geral” (FOUCAULT, 1987, p. 154-155). Nesse sentido, a hierarquia e o poder centralizado, que fazem parte da nossa formação, são complementados por outra óptica, por um novo dispositivo acionado “pelo jogo do olhar” (FOUCAULT, 1987, p. 153-154).

A escola, nesse sentido, seria um acampamento perfeito, onde “o poder é exercido pelo jogo de uma vigilância exata; e cada olhar seria uma peça no funcionamento global do poder”. Não é o chefe que controla, sozinho, a escola; são os funcionários e os estudantes que controlam, cada um à sua maneira, a vida de cada um. “Desenha-se [assim] uma rede de olhares que se controlam uns aos outros” (FOUCAULT, 1987, p. 153-154).

A estrutura de uma escola, da mesma forma que a estrutura de um acampamento militar, não é feita para ser vista pelos que passam (apenas), ela é o inverso de um palácio ou de uma basílica; não é feita para receber turistas, o objetivo principal é permitir um controle interno, “articulado e detalhado – para tornar visíveis os que nela se encontra”. Porém, não é tornar visível para os que estão lá fora (apenas), a intenção é tornar visível para os que estão lá dentro, para os próprios membros da comunidade militar e/ou educacional (FOUCAULT, 1987, p. 154).

Essa metáfora da escola como miniacampamento militar não pode ser levada ao extremo, mas a organização do espaço é feita com base nessa lógica. A educação, em primeira instância, se baseia no adestramento do corpo e de todos os seus sentimentos. A personalidade dos trabalhadores, dos alunos, dos loucos, dos doentes e dos presos, que estão dentro das instituições disciplinares (escola, prisão, hospital, asilo etc.), é influenciada por uma metáfora militar, e o indivíduo é visto como um soldado que pode ser fabricado; a receita é aparentemente simples, “de uma massa informe, de um corpo inapto”, é possível criar um protótipo, basta corrigir suas posturas (FOUCAULT, 1987, p. 125).

A vigilância de tais posturas se estabeleceu através da visão, mas o corpo não se limitava a um sentido. A disciplina mexeu com todos os sentidos, com todos os órgãos e com todos os membros do corpo, principalmente com o tato, com a pele, com as pernas, com os braços, com a audição, com o olfato, com o aparato biológico, como um todo. A negação ou a aceitação da travesti no interior da escola é fundamentada no corpo; a identificação inicial, a definição básica são feitas com base na embalagem corporal, que pode ou não ser aceita. No entanto, essa gramática do corpo não é nova, ela remonta ao século XVIII e faz parte da disciplina. Como lembra Michael Foucault (1987, p. 125-126):

Houve, durante a época clássica, uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder. (É o corpo) que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam... Não se trata de cuidar do corpo em massa, grosso modo, como se fosse uma realidade indissociável mas de trabalhá-lo detalhadamente, de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao nível mesmo

*da mecânica – (controle dos) movimentos, (dos) gestos, (das) atitudes...
Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as disciplinas (que) se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação.*

Essa capacidade de domar o corpo, de adestrar o pensamento, de vigiar os jeitos e os trejeitos, de controlar o modo de olhar e de ser olhado, de vigiar e de ser vigiado, de punir e de ser punido é herança do poder disciplinar ou dos micropoderes da disciplina, que surgiram no século XVII em meio ao poder absoluto. A metáfora espacial que dá título a este artigo é o “panóptico de Jeremy Bentham, editado no final do século XVIII”. O panóptico, como preferimos chamar, é um projeto político e arquitetônico que amplifica o controle e a disciplina, uma geografia que leva em consideração os múltiplos poderes (FOUCAULT, 1979, p. 209).

A metáfora da peste – o normal e o anormal

Quando Foucault fala sobre o panoptismo, nos livros a “Microfísica do poder” e “Vigiar e punir”, ele traz à tona alguns referenciais anteriores que podem servir de código para entender o panóptico e as instituições que surgiram ou foram reorganizadas por causa dele. No início do capítulo, ele fala sobre a lepra e sugere, indiretamente, que o olhar da disciplina e o olhar panóptico são olhares de quem sofreu com a epidemia, olhares de quem pretendia controlar o desastre, olhares que causavam medo e angústia. As primeiras vítimas da disciplina que aparecem no capítulo são os doentes, “cada um trancado em sua gaiola, cada um em sua janela, respondendo a seu nome e se mostrando quando é perguntado, é uma grande revista dos mortos e dos vivos” (FOUCAULT, 1987, p. 174).

Não estamos falando do hospital, ainda, estamos falando de uma cidade inteira, de uma estratégia de controle que envolve o império, de um “espaço fechado, recortado, vigiado em todos os seus pontos”, de uma espécie de acampamento médico “onde os menores movimentos são controlados,

onde todos os acontecimentos são registrados”. É uma verdadeira cartografia da vida e da morte, não existe saída, “cada indivíduo é constantemente localizado, examinado e distribuído entre os vivos, os doentes e os mortos – isto tudo constitui um modelo compacto do dispositivo disciplinar” (FOUCAULT, 1987, p. 174).

Esta realidade do século XVII é usada por Foucault como uma metáfora, a cidade pestilenta. Da mesma forma que o acampamento militar é um símbolo de algo maior, o soldado e o doente são usados para representar os indivíduos da escola, do presídio, do hospício, do hospital e da prisão. O soldado representa a disciplina militar, a vigilância contínua, o fardamento, as normas do grupo, o controle, o adestramento do corpo e das emoções. O doente representa outra forma de controle, a divisão entre doentes e não doentes, entre normais e anormais, entre sãos e não sãos, mas a lepra não é somente a doença, e sim tudo que é rejeitado na sociedade. A figura do leproso é, na visão de Foucault, um “habitante simbólico”.

Quando falamos da cidade pestilenta, estamos falando da escola pestilenta (que tem o(a) aluno(a) travesti), da prisão pestilenta (que tem o preso que quer fugir), do asilo pestilento (que tem o paciente que não é desobediente), da fábrica pestilenta (que tem o operário rebelde) e do hospital pestilento (que tem o paciente que não aceita o tratamento). A figura do leproso é usada para “projetar recortes finos da disciplina”. A intenção, na verdade, é individualizar e classificar os excluídos, mas “utilizar processos de individualização para marcar exclusões” – isto é o que foi ao longo do século XIX e do século XX:

o asilo psiquiátrico, a penitenciária, a casa de correção, o estabelecimento de educação vigiada, e por um lado os hospitais, de modo geral todas as instâncias de controle individual funciona num duplo modo: o da divisão binária e da marcação (louco - não louco; perigoso-inofensivo; normal-anormal); e o da determinação coercitiva, da repartição diferencial (quem é ele; onde deve está; como caracterizá-lo; como reconhecê-lo; como exercer sobre ele, de maneira individual, uma vigilância constante, etc)... A divisão constante do normal e do anormal, a que todo indivíduo é submetido, leva até nós, e aplicando-os a objetos totalmente diversos, a marcação binária e o exílio dos leprosos; a

existência de todo um conjunto de técnicas e de instituições que assumem como tarefa medir, controlar e corrigir os anormais, faz funcionar os dispositivos disciplinares que o medo da peste chamava. Todos os mecanismos de poder que, ainda nos nossos dias, são dispostos em torno do anormal, para marcá-lo como para modificá-lo, compõem essas duas formas de que longinquamente derivam (FOUCAULT, 1987, p. 176).

A simbologia da peste, como podemos perceber, não se refere à doença (apenas). A peste é um signo para representar o que a sociedade convencionou chamar de patologia, uma patologia social dos comportamentos, uma incongruência com relação aos valores e aos costumes oficiais. Essa metáfora pode ser usada, inclusive, para entender como as travestis e os homossexuais são tratados na escola. A lógica é a mesma, a divisão entre normal e anormal, a classificação e a delimitação territorial e existencial, que ficam sempre no campo do negativo. A tentativa de curar, a busca por uma origem, as explicações religiosas e científicas, que se baseiam nas igrejas fundamentalistas e na ciência dos séculos XIX e XX.

A travesti, neste caso, é vista como a peste, a pestinha da escola, tal qual são tratados os alunos e as alunas que fogem à regra e à disciplina. São transgressores, são pestes, são pestinhas, como costumamos dizer. Porém, a travesti não precisa fazer o que a escola chama de danação, sua presença já é uma danação. O fato de estar na escola com uma roupa que, segundo a sociedade, não combina com seu sexo biológico já é uma transgressão, já é um crime, por isso ela é classificada e definida como anormal.

É nesse ponto que a metáfora da peste se mistura com a metáfora do acampamento militar. A travesti pode ser negada, pode ser excluída, pode ser vista como um soldado que não está apto para o treinamento. Mas a travesti pode ser aceita, pode ficar no espaço, pode entrar na ordem disciplinar; ela vai ser esquadrinhada dos pés à cabeça, ela vai ser forçada, em vários momentos, a aprender a arte do corpo humano, a fazer, no corpo, uma arte que não é sua. A intenção, obviamente, é fazer com que ela se torne mais obediente e útil.

Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de

poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma anatomia política que é também igualmente uma mecânica do poder... A invenção dessa nova anatomia política não deve ser entendida como uma descoberta súbita... Encontramo-los em funcionamento nos colégios muito cedo; mais tarde nas escolas primárias... Circularam às vezes muito rápido de um ponto a outro entre o exército e as escolas técnicas ou os colégios e liceus) (FOUCAULT, 1987, p. 127-128).

O zoológico do rei e a escola: uma nova metáfora para falar do panóptico

A escola, como podemos perceber, é uma das instituições que mais se adequaram à lógica da disciplina e à estética do controle, não é por acaso que a ideia de panóptico, segundo o próprio Foucault, pode ter surgido do irmão de Bentham, que visitou a escola militar.

Parece que um dos primeiros modelos dessa visibilidade isolante foi colocado em prática nos dormitórios da escola militar de Paris, em 1751. Cada aluno devia dispor de uma cela envidraçada, onde ele podia ser visto durante a noite sem ter nenhum contato com seus colegas, nem mesmo com os seus empregados. Existia além disso um mecanismo muito complicado que tinha como único objetivo evitar que o cabeleireiro tocasse fisicamente o pensionista quando fosse penteá-lo: a cabeça do aluno passava por um tipo de lucarna, o corpo ficando do outro lado de divisão de vidro que permitia ver tudo o que se passava (FOUCAULT, 1979, p. 210).

Para Foucault, a Escola Militar de Paris é apenas mais uma metáfora. Não queremos dizer com isso que ela não existiu, ou que não tenha sido um exemplo de panoptismo. A Escola Militar de Paris existiu e, com certeza, controlou a vida de muitos jovens, mas a vigilância que o irmão de Bentham viu é apenas um exemplo que remete a outros exemplos, inclusive às escolas do Brasil. Não é por acaso que podemos encontrar na escola as representações do general e do “soldadinho de papel”, do psicólogo e do louco, do delegado e do criminoso, do chefe e do operário, do médico e do doente. São categorias que estão dentro do panóptico.

Não se trata de uma divisão binária e maniqueísta, não estamos escrevendo, com exclusividade, de quem manda ou de quem obedece, a política do panóptico é bem mais ampla. Entre um e outro, há diversas pessoas que também fiscalizam e que são fiscalizadas, que participam como personagens na rede de vigilância. Não existe personagem principal, por mais que alguns se apresentem como tais, não existe protagonista ou antagonista, não existem atores oficiais ou atores secundários, o drama é vivido por todos, e a hierarquia (provisória) é alimentada por ações e por olhares que ajudam a manter o controle.

Pode até existir um poder que aparentemente seja absoluto, que domine ou tente dominar a partir de um centro, que se localize em uma torre ou em um “pavilhão octogonal”, como o poder do diretor ou presidente do Conselho Escolar (que quer governar sozinho) ou do rei da França (que fez um zoológico para demonstrar seu poder). Entretanto, essa arquitetura é política, material e simbólica, como a metáfora que vemos a seguir:

No centro, um pavilhão octogonal que, no primeiro andar, só comportava uma peça, o salão do rei; todos os lados se abriam com largas janelas, sobre sete jaulas (o oitavo lado estava reservado para a entrada), onde estava encerrado diversas espécies de animais. Na época de Bentham, esse zoológico desaparecera. Mas, encontramos no programa do panóptico a preocupação análoga da observação individualizante, da caracterização e da classificação, da organização analítica da espécie. O panóptico é um zoológico real; o animal é substituído pelo homem (e pelas mulheres), a distribuição individual pelo agrupamento específico e o rei pela maquinaria de um poder furtivo (FOUCAULT, 1987, p. 179).

A escola, em última instância, tem a geografia do zoológico do rei, mas talvez o exemplo mais adequado seja a prisão ou o hospício. Porém, sem desconsiderar os aspectos da escola, refazemos a pergunta de Foucault: “devemos ainda nos admirar que a prisão (tanto dos animais como das pessoas) se pareça com as fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais, e que todos se pareçam com as prisões?” (FOUCAULT, 1987, p. 199).

A metáfora da prisão e do zoológico pode parecer imprópria, mas o

próprio Foucault escreveu sobre “os recursos para o bom adestramento”. Ele mostra que a “correta disciplina”, desde o século XVII, era a “arte do bom adestramento” (FOUCAULT, 1987, p. 153).

O zoológico do rei, citado por Foucault, era mantido por pessoas; os bichos, como diria um bom observador, não são vigias de si mesmos, são os humanos que controlam o espaço, que é artificial. Quando falamos do zoológico humano, a situação é análoga e diferente, parecida em alguns aspectos, mas incomparável em outros; a participação do preso, do doente, do aluno, do louco, do trabalhador é a base da sua própria prisão; ele é, como dissemos anteriormente, vigia de si mesmo. O princípio do panóptico é:

[...] na periferia uma construção em anel, no centro uma torre, esta possui grandes janelas que se abrem para a parte interior do anel. A construção periférica é dividida em celas, cada uma ocupando toda a largura da construção. Estas celas têm duas janelas: uma abrindo-se para um interior, correspondendo as janelas da torre, outra dando para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de um lado a outro. Basta então colocar um vigia na torre central e em cada cela trancafiar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um estudante. Devido ao efeito de contra-luz pode-se perceber da torre, recortando-se na luminosidade, as pequenas silhuetas prisioneiras nas celas da periferia. O detento terá diante dos olhos a alta silhueta da torre central de onde é espionado, (ele) nunca deve ter certeza se está sendo observado, mas deve ter certeza de que sempre pode vê-lo (FOUCAULT, 1979, p. 210; FOUCAULT, 1987, p. 177-178).

A vigilância, como podemos perceber, é constante, ou pelo menos deve fazer de conta que é constante. É daí que vem o “o efeito mais importante do panóptico: induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder” (FOUCAULT, 1987, p. 177-178). O sonho de Bentham é que o panóptico seja leve e eficiente, que seja eficaz a ponto de não precisar da violência, da força ou da truculência, que funcione através de um olhar. De “um olhar que vigia e que cada um, sentindo-o pesar sobre si, acabará por interiorizar, a ponto de observar a si mesmo”, em outras palavras, “cada um” deveria exercer “essa vigilância sobre e contra si mesmo” (FOUCAULT, 1979, p. 218).

Não se tem neste caso uma força que seria inteiramente dada a alguém e que este alguém exerceria isoladamente, totalmente sobre os outros; é uma máquina que circunscreve todo mundo, tanto aqueles que exercem o poder quanto aqueles sobre os quais o poder se exerce... o poder não é substancialmente identificado com um indivíduo que o possuiria ou que o exerceria devido a seu nascimento (ou por causa de uma nomeação); ele torna-se uma maquinaria de que ninguém é titular. Logicamente, nesta máquina ninguém ocupa o mesmo lugar, alguns lugares são preponderantes e permitem produzir efeitos de supremacia (FOUCAULT, 1979, p. 219).

A torre, como vimos, é importante, mas não é o vigia da torre que manda ou que governa sozinho. Esse aparelho arquitetural é “uma máquina de criar e sustentar uma relação de poder independente daquele que o exerce”. Os vigiados são cúmplices do vigia e fazem do seu espaço uma espécie de torre, são vigias de si mesmos e se encontram “presos numa situação de poder de que eles mesmos são os portadores” (FOUCAULT, 1987, p. 178).

Quando Bentham (apud FOUCAULT, 1987, p. 179) fala de seus sonhos, onde o panóptico deveria ser leve, sem grades, sem correntes, sem fechaduras pesadas, está idealizando um modelo que vai além da arquitetura e do trono. A torre e a direção, neste caso, são grandes estratégias políticas, e não obras de engenharia (apenas). Ele projetou, no século XVIII, “aquilo que os médicos, os penalistas, os industriais, os educadores procuravam”; descobriu “uma tecnologia de poder própria” que podia, segundo ele, “resolver os problemas de vigilância” (FOUCAULT, 1979, p. 211). As disciplinas, segundo o autor, atravessaram o limiar da tecnologia:

O hospital primeiro, depois a escola, mais tarde ainda a oficina, não foram simplesmente postos em ordem pelas disciplinas; tornaram-se, graças a elas, aparelhos tais que quaisquer mecanismos de objetivação pode valer neles como instrumento de sujeição, e qualquer crescimento de poder dá neles lugar a conhecimentos possíveis; foi a partir deste laço, próprios dos sistemas tecnológicos, que se puderam formar no elemento disciplinar a medicina clínica, a psiquiatria, a psicologia da criança, a psicopedagogia, a racionalização do trabalho (FOUCAULT, 1987, p. 196).

Foi a partir dessas novas ciências que a sociedade construiu uma nova forma de olhar para si mesma e para seus indivíduos. Foi a partir dessa lógica que o Estado reorganizou suas políticas públicas ao longo do século XX. Foi com base na racionalização do tempo, do espaço e das pessoas que aprendemos a ser patrões e empregados, a ser médicos, psicólogos, enfermeiros ou pacientes, a ser professores, diretores, coordenadores ou alunos. Foi através da ciência e das instituições que aprendemos a ser de um jeito e não de outro. Foi através dessa nova disciplina que fomos moldados para entrar no molde; “formados” para entrar na forma; ou formados para entrar em forma.

Referências Bibliográficas

FONSECA, Sâmia Maria. A administração escolar no Brasil Colônia. In: Mennardi; Ana Paula. MINTO, Lalo Watanabe (org.). *História da administração escolar no Brasil: do diretor ao gestor*. Campinas, SP: Alinea, 2010.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____, Michel. *Microfísica do poder*. Ed. 26. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

LOMBARDI, José Claudinei. A importância da abordagem histórica da gestão educacional. In: Azilde; LOMBARDI, José Claudinei, MINTO, Lalo Watanabe (org.). *História da Administração escolar no Brasil: Do diretor ao gestor*. Campinas-SP: Alinea, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.



MOVIMENTOS CURRICULARES E A CONSTRUÇÃO DA HETERONORMATIVIDADE⁹

*Marcio Caetano*¹¹

Corpos anunciativos

“Se você não é livre para ser você mesmo na questão mais importante de todas as atividades- a expressão do amor- então a vida, em si mesma, perde seu sentido.”

Harvey Milk

O autor da epígrafe que abre esse texto é considerado um dos primeiros ativistas gays do Ocidente. Sua atuação nos Estados Unidos na década de 1970, aprofundou o slogan feminista “o pessoal é político”. Para ele a privacidade e a invisibilidade da identidade gay eram as inimigas da conquista de direitos e suas ações se voltavam a incentivar a visibilidade. Com a frase “Eu venho aqui para recrutar vocês”, ele liderou o movimento que retirou a homossexualidade de um lugar circunscrito à prática íntima e degenerativa da polis e a trouxe para o cenário político e reivindicatório da cidade.

Foram poucos os que contribuíram tanto para trazer a chamada

10 Versão do trabalho Currículos praticados e a construção da heteronormatividade apresentado no GT 12- Currículo- na 32ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

11 Doutorado em Educação da Universidade Federal Fluminense, Professor Adjunto I da Universidade Federal do Rio Grande- Furg.

“questão gay” ao patamar da vida social dos EUA, como Harvey Milk. De funcionário do mercado financeiro que vivia de forma íntima sua prática sexual ao primeiro gay assumido a ser eleito a um cargo público, em 1977, Milk elevou a militância pelos direitos de homossexuais a um novo patamar, o da arena pública. As narrativas sobre o ativista nos levam a crer que se tratava de um homem carismático, bem-humorado e apaixonado pela vida e seu companheiro Scott Smith.

Harvey Milk mudou-se de Nova York para São Francisco em 1972. Tudo o que ele e o seu namorado, Scott Smith (falecido em decorrência de implicações do HIV na década de 1980), queriam era abrir uma loja de fotografia na Rua Castro, o centro de um bairro um tanto decadente na época, mas amplamente conhecido pela presença de espaços de sociabilidade gay e de moradia de estrangeiros, negros e, logicamente, de lésbicas e gays.

Após participar de várias tentativas eleitorais, Milk foi assassinado 11 meses depois de sua posse como supervisor (semelhante ao nosso cargo legislativo municipal), junto com o prefeito da cidade, George Moscone, por um adversário de carreira política (ex-supervisor Dan White) desconsolado com a sua projeção. Milk é tido como exemplo entre o movimento social de gays, lésbicas, travestis e transexuais¹². Existem várias obras impressas e há, inclusive, um extenso documentário televisivo sobre a sua vida e atuações. Em novembro de 2008, nos EUA, foi lançado um filme dirigido por Gus Van Saint, com Sean Penn no papel de Milk. Por esta personagem, Penn recebeu o Oscar de melhor ator pela Academia Americana de Cinema. No Brasil o filme recebeu o título de Milk, a voz da Igualdade.

12 Patologizada, a transexualidade se figura como transtorno mental na classificação de doenças da Organização Mundial de Saúde (CID-10) e na Psiquiatria (DSM). No livro *A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual* (Editora Garamond), Berenice Bento busca desconstruir o conceito de transexualidade como doença, apresentando-a como um conflito identitário que contraria as normas de gênero.

Em entrevista ao site www.clam.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=1558&sid=43, Bento descreve que “não existe corpo in natura, livre de investimentos e expectativas sociais. Já nascemos cirurgiados e quando uma pessoa afirma: “quero reconstruir meu corpo, quero uma cirurgia de transgenitalização”, está afirmando implicitamente que a primeira “cirurgia” (a que definiu o gênero a partir da genitália), não obteve sucesso. Dessa forma, quando localizo nas instituições sociais e nas relações sociais delas decorrentes a explicação para a gênese da experiência transexual, inverte a lógica: são as normas de gênero que possibilitam a emergência de conflitos identitários com essas mesmas normas”.

Uma das disputas políticas mais ferozes que Harvey Bernard Milk vivenciou em sua trajetória de ativismo político foi contra a Proposição 6, do senador republicano John Briggs - que previa a demissão de professores gays, lésbicas e seus apoiadores nas escolas públicas. Os argumentos utilizados pelos e pelas apoiadoras da proposição 06, sobretudo, a protestante Anita Bryant, dirigiam aos professores e as professoras a responsabilidade pela sexualidade e, conseqüentemente, pela identidade sexual dos e das estudantes. Seriam os movimentos curriculares e os corpos enunciativos dos e das professoras os responsáveis pela chamada degeneração da sexualidade dos e das estudantes.

Na campanha contra a proposição, Milk consolidou-se como líder político. Comandou uma jornada nacional contra a aprovação do projeto de lei, em que foi capaz de ganhar o apoio do conservador republicano Ronald Reagan, então ex-governador que pleiteava sua candidatura à presidência (cargo a que só chegou em 1981).

Eficiente em ganhar o apoio de não-gays e não-lésbicas, Milk foi decisivo para a derrota da proposta. Entretanto, Adriene Rich (1983) fez duras críticas ao movimento gay liderado pelo ativista. Segundo a autora, a centralidade do movimento contra a conservadora Anita Bryant, incluso com estratégias políticas de ridicularizá-la como mulher e compará-la com Hitler, sinalizava a ginofobia que se traduzia no movimento. Ao passo que seu esposo, pastor protestante que cuidava de suas ações, dos interesses corporativos que financiavam a cruzada de Anita Bryant e as igrejas foram ignoradas pela imagem de uma mulher que se tornou o foco dos ataques “simplistas” do movimento gay. Aliado a esse fator, era de interesse do movimento que todos e todas assumissem a identidade gay, o que impossibilitava a discussão sobre as necessidades e o cenário que se encontravam as mulheres lésbicas. Entretanto, independente dessas discussões que merecem uma atenção mais cuidadosa e sem dúvida devem ser recuperadas quando pensadas as políticas e ativismo sexual, o fato é que as ações desencadeadas por Milk resultaram em ampla visibilidade política da “questão gay”.

Ainda que o cenário narrado seja os Estados Unidos da década de 1970, as configurações sociais em que foram vividas por Milk e os demais ativistas gays e lésbicas, inclusive a trajetória de mobilização social contra

a proposição 06, nos inspiram a refletir as pedagogias machucadas que são entendidas como as práticas sócio-educativas que ao dilacerarem metaforicamente o corpo, conformam com seus movimentos curriculares, o sistema heteronormativo balizado no governo androcêntrico na escola e, mais amplamente, na sociedade.

Reconhecendo as inúmeras instâncias sócio-educativas por onde passam os sujeitos que integram as escolas e, por sua vez, os interesses implicados nos seus fazeres pedagógicos, não limito a formação dos movimentos curriculares à escola. Assim, entendo como movimentos curriculares as pedagogias escolares e as tecnologias pedagógicas (arquitetura, livros didáticos, vestimentas, mídia etc.), que significadas na cultura e obedecendo a certa lógica de planejamento, constroem, ensinam e regulam as corporalidades, produzindo modos de subjetivações e arquitetando formas e configurações de estar e viver na escola e, logicamente, na sociedade. Essa definição de movimentos curriculares me aproxima das afirmações de Michel de Certeau (1994). O autor defende que o que é relatado em uma sociedade escriturária (a que define as normas) é fruto do seu meio e é capaz de transformar a carne (sujeito sem as normas coletivas) em um corpo social, aquele produzido pelas normas e reconhecido no seu meio. Chego à conclusão de que não existem corpos livres de investimentos e expectativas sociais. Com este entendimento, parto do princípio que transitam modelos de gêneros nos movimentos curriculares e esses não se limitam, *latu sensu*, aos conteúdos didáticos, mas se expressam nos corpos e nas práticas pedagógicas dos e das professoras. Em outras palavras, considero as formas que se configuram corporalidades como parte desses movimentos curriculares.

Alguns e algumas me questionaram se os corpos realmente fazem parte dessa tecnologia educacional (o currículo) que se originou enquanto campo de produção de conhecimento nos Estados Unidos, onde se desenvolveu suas tendências iniciais¹³. Particularmente, estou ciente que não existe consenso sobre o que é currículo e o que busco é ampliar o sentido que este conceito em movimento assume, contribuindo, com isso, para as discussões sobre currículo, gênero e sexualidade.

13 Para conhecer as correntes e papéis assumidos pelos currículos proponho a leitura de SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Na disputa pelo conceito de currículo, Antônio Flávio Moreira (1997, p. 11-12) sinaliza que o conceito está relacionado a uma complexidade de problemas e a uma determinada construção cultural, histórica e social sobre o conhecimento priorizado pela escola. O autor ressalta que as definições de currículo, geralmente, são desenhadas a partir de noções sobre o “[...] conhecimento escolar e experiência de aprendizagem”. No interior do enfoque de conhecimento escolar, que tem predominado ao longo dos tempos, o currículo é o “[...] conhecimento tratado pedagógica e didaticamente pela escola e que deve ser aprendido e aplicado pelo aluno” e aluna; neste caminho surgem questões sobre o que o currículo deve eleger e como ele deve estruturar os seus conteúdos. Neste sentido, as dinâmicas androcêntricas e heteronormativas presente nesse texto são também reflexões da e na escola. Já no enfoque de experiência de aprendizagem, “[...] currículo passa a significar o conjunto de experiências a serem vividas pelo estudante sob a orientação da escola”.

Em ambos os aspectos apresentados por Moreira, os saberes a serem universalizados são eleitos, entre vários outros, e essas eleições fazem parte das políticas que orientam a instituição/sistema educacional. Entretanto, os currículos não somente sistematizam e organizam os conhecimentos ou as habilidades a serem universalizados pelas escolas e aprendidos pelos e pelas estudantes, eles buscam produzir e universalizar significados da cultura e, neste sentido, educar os gêneros, formar as corporalidades e apresentar subsídios a formação de identidades.

Levando em consideração que o corpo é a base onde o conhecimento é significado e é ele o *locus* em que parte a produção e a expressão da cultura, as sexualidades e os gêneros ganham significados e reafirmam a necessidade de problematizar os movimentos curriculares, à medida que eles são parte dos dispositivos pelos os quais a escola executa a formação de seus sujeitos. Com este entendimento, parto do princípio que transitam modelos de gêneros nos currículos e estes projetam a heterossexualidade e a masculinidade hegemônicas como norma e referência. Entretanto, como fez Guacira Lopes Louro (2001, p. 21) “não pretendo atribuir à escola nem o poder nem a responsabilidade de explicar as identidades sociais, muito menos de determiná-las de forma definitiva. É preciso reconhecer, contudo, que suas

proposições, suas imposições e proibições fazem sentido, têm “efeitos de verdade”, constituem parte significativa das histórias pessoais”.

Os movimentos curriculares fazem parte destas práticas educativas que nos ensinam a heteronormatividade e o androcentrismo. Esses dois dispositivos são constituídos por regras discursivas que produzidas nas sociedades atravessam suas tecnologias educativas e interpelam nossas subjetividades permitindo, com isto, o controle ou a mediação da forma como vivemos nossos gêneros, sexualidades e nos posicionamos nos espaços sociais. Para tanto, estes discursos e interpelações precisam ser constantemente repetidos e reiterados nas práticas educativas cotidianas para dar o efeito de substância e de algo natural.

Muitos sujeitos consideram que os significados em torno dos sexos anômicos, dos gêneros e da sexualidade são dimensões que todos nós, mulheres e homens, possuímos “naturalmente”. Assumindo este quadro como verdade, fica sem sentido argumentar a dimensão social, cultural, política, geográfica e histórica, ou seja, os princípios construídos dos sexos e das sexualidades. Os significados dos sexos e das sexualidades seriam algo “estabelecido” pela natureza, neste sentido, marcado e inerente ao humano. Entretanto, estes efeitos de naturalidade dos gêneros e das identidades sexuais são performativos, como nos sinalizou Judith Butler (2003), eles têm os poderes de produzir aquilo que nomeia e, assim, repetem e reiteram as normas heterossexuais e androcêntricas.

As mulheres (lésbicas, bissexuais e heterossexuais), os gays e outros grupos cujas sexualidades se definem em ‘oposição relativa’ a heteronormatividade foram os primeiros em problematizar as diferenças de gênero. Elas e eles têm sido os precursores a explorar a política da sexualidade ou a sexualidade como política. Ao apresentar os questionamentos aos juízos mais elementares sobre o sexo, o gênero e a sexualidade, incluídas as oposições binárias heterossexual/homossexual, sexo biológico/gênero e homem/mulher, estes coletivos de sujeitos desenvolveram novas formas de examinar o tema da identidade humana e, por sua vez, esta situação se reflete nas políticas e movimentos curriculares. Pensando no desafio de investigar esta situação e nas normas que nos educam, caminhei a partir das reflexões

iniciadas por Giroux & Simon (2009) e ampliei o sentido de pedagogia¹⁴. Para estes autores ela é caracterizada como sendo ...

um esforço deliberado para influenciar os tipos e os processos de produção de conhecimentos e identidades em meio a determinados conjuntos de relações sociais e entre eles. Pode ser entendida como uma prática pela qual as pessoas são incitadas a adquirir determinado 'caráter moral'. Constituinte a um só tempo atividade política e prática, tenta influir na ocorrência e nos tipos de experiências. Quando se pratica pedagogia, age-se com a intenção de criar experiências que, de determinadas maneiras, irão estruturar uma série de entendimentos de nosso mundo natural e social (p. 98).

Transitei com o conceito de pedagogia para além dos espaços da escola, ou seja, reconheço, assim como fez Paulo Freire e tantos outros e outras, que todas as relações são educativas e que estas, por sua vez, são mediadas pelos interesses, sejam estes reconhecidos, conscientes ou desacreditados pelos e pelas envolvidas. Nesse artigo apresento os questionamentos feitos às identidades sexuais e a heteronormatividade nos movimentos curriculares. Anuncio que o texto é parte da produção de dados da tese doutorado *Gênero e sexualidade: um encontro político com as epistemologias de vida e os movimentos curriculares* defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, em 2011, sob orientação da Profa. Dra. Regina Leite Garcia, a quem quero dedicar esse texto com uma das formas de reconhecer sua importância na minha trajetória como educador-pesquisador e ativista da educação pública.

Seis professores e professoras da rede pública de ensino de dois estados brasileiros, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, se configuraram sujeitos na tese de doutorado. Suas narrativas totalizaram cerca de 16 horas de gravação, entretanto, nesse artigo narrarei apenas alguns fragmentos das experiências dos professores e professoras. As narrativas que aqui serão descritas foram selecionadas para balizar a argumentação desse texto. A produção de dados foram obtidas em entrevistas livres, divididas apenas em eixos temáticos sobre os ciclos de vida (infância, adolescência, juventude e fase adulta) e nos desenham um quadro que desordena várias expectativas marcadas

¹⁴ Tratarei do possível que sou capaz de visualizar e problematizar nestas práticas e normas que nos educam. Buscarei não me deixar seduzir pelos mitos da simples causalidade e do progresso. Como não me interessa o estatuto universal sobre os temas que envolvem esse texto.

culturalmente pela heteronormatividade aos corpos de homens e mulheres. Nesse texto iremos privilegiar as narrativas de experiências profissionais, mais especificamente, aquelas observadas nos movimentos curriculares da escola que regulam e projetam formas de ser homem e mulher, e produzindo discursos sobre as identidades sexuais LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais).

Durante décadas as indagações sobre a população LGBT foram fortemente ancoradas nas representações de gêneros ou atreladas a discursos patológicos. De acordo com Foucault (2001), entre os saberes que se destacaram na disputa pela verdade sobre a sexualidade, ainda que por meios e motivos diferentes, foram: o médico, o jurídico e o religioso. Entretanto, o autor observa a presença e importância dos saberes e instrumentos pedagógicos e curriculares utilizados pelos demais como veículo de prevenção, repressão e/ou correção das práticas nomeadas anormais.

Para Foucault (2001), a escola, com seus instrumentos, é o lugar de correção, espaço por excelência das pedagogias preventivas e coercitivas, laboratório de construção no corpo dos currículos. O autor descreve que o *“campo da anomalia vai se encontrar desde bem cedo, quase de saída, atravessado pelo problema da sexualidade (...) De um lado, porque esse campo geral da anomalia vai ser codificado, policiado, vão lhe aplicar logo, como gabarito geral de análise, o problema”* (p. 211).

As relações de poder destacadas por Foucault em “Os anormais”, também é mencionada por Certeau (1994). Para o autor os comandos não são meras ações descritas pela voz; não existe voz “pura”, ela é sempre determinada por sistemas de interesses. Deste modo, o que é relatado em uma sociedade escriturária (a que define as regras) é fruto do seu meio e é capaz de transformar a carne (indivíduo sem as normas coletivas) em um corpo social, ou seja, aquele produzido pelas normas e regras da sociedade, portanto, aceito. Assim, a escola também assume o papel na construção desse corpo social, já que ela também “tatu” na carne as normas, transformando esse em um corpo socialmente aceito.

Se a escola constitui-se como espaço de correção e produção de sujeitos

padronizados, ancorados em representações brancas, masculinas, racionais e heterossexuais (LOURO, 2001), suas ações permitiram a legitimidade de vários modelos dos códigos e valores liberais. Na modernidade, baseado na razão iluminista, as paixões, o descontrole e os conflitos entre indivíduos foram associados ao atraso e à desordem. Assim, a educação orienta(va) suas práticas de modo a conduzir nos indivíduos o sentimento de autocontrole, de solidariedade e de respeito aos interesses definidos como coletivos. Esse papel atribuído à escola emerge em um paradoxo quando observamos que aqueles responsabilizados pela correção são sujeitos a serem corrigidos; como são o caso de homens e mulheres que se constituem professoras LGBT.

A quebra dos paradigmas prescritos para a escola por Foucault (2001), nos é justificada em Britzman (1996, p. 73), “*quando se trata de questões de desejo, de amor e de afetividade, a identidade é capaz de surpreender a si mesma: de criar formas de sociabilidade, de política e de identidades que desvinculem o eu dos discursos da biologia, da natureza e da normalidade*”. Portanto, é no cotidiano que as forças interagem, articulam e negociam. Sua flexibilidade e imprecisão possibilitam a criatividade dos indivíduos sujeitos à opressão. Segundo Certeau (1994), que reconhece o poder do controle social, os opressores que elaboram as leis, independente de sua natureza, não são capazes de determinar como essas serão consumidas. As leis não são capazes de determinar como será realizado o seu uso, nem tampouco estabelecer a forma e o comportamento que irão se configurar naqueles para os quais se destinam. A criatividade humana, frente às forças coercitivas, é o que estabelece a interpretação das leis.

Ancorado na capacidade de criação que a humanidade possui frente às coerções, redimensiono a visão sobre a homossexualidade e a transexualidade, buscando olhar outros lados do prisma, justamente porque acredito que esse quadro irá interferir diretamente nas configurações que essas identidades terão na escola. Para tanto, irei baseados em Green (2000) e Andrade (2002) descrever, ainda que brevemente, a trajetória discursiva da homossexualidade no Brasil, que em certos aspectos influencia a da transexualidade, à medida que os discursos científicos, no geral, na maior parte do século XX, atribuíam às duas identidades os mesmos aspectos.

Durante décadas as ações da família, da religião e da escola foram orientadas pela visão patológica atribuída à homossexualidade. Sabemos que para muitos que se formaram socialmente nesse período, esse era o quadro referencial. Ainda na década de 1980, outra marca foi aderida ao corpo homossexual: a epidemia da Aids ou o *câncer gay*, como originalmente ficou conhecida.

A agregação de doença a discursos religiosos aprofundava a idéia de que o amor entre pessoas do mesmo sexo era pecado e a Aids era o castigo de Deus. Mas, se o quadro unificou estereótipos, por outro lado, ela trouxe para o cenário social a mobilização política dos homossexuais. As parcerias realizadas entre os programas governamentais de combate à Aids e as ONG possibilitaram a profissionalização e dedicação de indivíduos que associaram as suas ações de assistência e controle epidemiológico da doença, às bandeiras políticas da cidadania e direitos humanos.

As ações do movimento foram construídas sobre duas bases: a elevação da auto-estima e o referencial identitário. Para tanto, os homossexuais dirigentes do movimento social trabalhavam para dissociá-los da categoria doença, retirá-los da intervenção religiosa e médica, livrá-los das marcas de frustração de expectativa de gênero, torná-los economicamente ativos e consumidores ferozes e acima de tudo cidadãos dispostos a demarcar sua identidade na agenda política da *polis*.

Essas prerrogativas nos possibilitam entender o porquê dessa outra imagem do homossexual (o cidadão) ter sido facilmente consumida nos centros urbanos, uma vez que durante quase a totalidade do século XX, esses eram considerados doentes, pecadores e frustrados com seu corpo biológico. O quadro pode ser refletido com base na nova excentricidade assumida pelos homossexuais ligados ao movimento social. Segundo Louro (2001), os excêntricos são sujeitos que transitam fora da centralidade normativa da sociedade e que marcam seu espaço como o diferente. Segundo Bhabha (2003), essa afirmação da diferença ou a referida excentricidade possibilita a negociação e a ampliação dos espaços.

Desde sua projeção inicial, as imagens veiculadas pelo movimento

social sofreram inúmeras alterações, assim como seus discursos e práticas na arena pública. Com o final do século XX e a re-emergência do movimento após o surgimento da AIDS a sexualidade antes vivida e limitada ao campo do privado, conforme assinala Certeau, Giard e Mayol (1996), reviveu o *slogan* das feministas *O pessoal é político* (HALL, 2001). Os homossexuais organizados na sociedade civil questionaram a distinção clássica entre o privado e o público, trazendo para a arena política o que estava reservado no interior do desejo.

As plataformas políticas, informativas e pedagógicas se alteraram ao longo das duas últimas décadas, as primeiras ações do movimento social ancoravam-se na visibilidade e no direito à expressão pública do afeto. Mas, outras categorias vêm sendo agregadas à identidade homossexual, interferindo em suas práticas (FERRARI, 2004). Segundo Hall (2001. p. 38), *“a identidade é realmente algo formado ao longo do tempo, através de processos inconscientes (...) Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada”*.

Observa-se na conjuntura atual que as reivindicações do movimento social são atravessadas pelo direito legal à constituição familiar, pelo direito ao trabalho, pela oposição a práticas racistas e machistas, pelo direito à saúde integral e à educação, essa última voltada, sobretudo para a permanência dos alunos homossexuais na escola, assim como a consciência e o respeito à diversidade sexual daqueles que formam e interagem cotidianamente em seus espaços.

Entendemos que várias forças interagem cotidianamente na escola e que o momento ainda é o do reconhecimento de algumas identidades e a aprendizagem da diversidade. Ancorado nos estudos culturais essa pesquisa busca enfatizar a importância do processo de produção discursiva e social da diferença. Mas, sem reduzi-lo às fronteiras do respeito ou tolerância. Acredito que a diferença, assim como a identidade, não compõe a sociedade e a escola simplesmente como elementos da natureza. Elas são sociais e culturalmente construídas e, portanto, mais do que comemoradas devem ser questionadas e problematizadas.

A heteronormatividade e os movimentos curriculares

Com os sentidos apurados fui capaz de ouvir de um professor entrevistado a descrição de uma experiência docente. *A experiência narrada descreve a situação vivida por ele a partir da observação de apatia de aluno da 5ª série em uma escola em que atuava.*

O cenário narrado origina-se com a atividade da professora de português. Segundo o professor, os alunos foram estimulados a levarem para a escola seus brinquedos prediletos e a apatia do aluno era devido à proibição materna de levar seu urso de pelúcia. Diante do ocorrido o professor resolveu comentar o episódio com as demais professoras no horário do recreio. Conversando com elas ele descreve que obteve as seguintes falas:

1. __ Essa mãe precisa parar de mimar esse menino (*silêncio*). Ele já está bem grandinho, se não... - *disse a orientadora pedagógica.*

2. __ Eu não vejo nada de estranho com ele. Mas, com o Fernando. A mãe dele precisa colocá-lo em um esporte mais bruto, ele é muito mole. *Rebatia a professora de inglês.*

Em um ato enunciativo, a operação efetuada no campo discursivo pelas professoras, colocou em jogo a masculinidade dos alunos. A mãe, a personagem central das falas, foi responsabilizada pelo comportamento “mimado” de um e pela “moleza” do outro aluno. Para essas professoras as características descritas para esses alunos não faziam parte do projeto de masculinidade que elas desejavam formar nesses sujeitos a partir de seus *currículos praticados*.

Baseado em um projeto curricular de masculino, o futuro foi posto em questão pelas professoras. Quando elas mencionam a necessidade do esporte bruto ou a extinção do mimo materno estão defendendo a intervenção preventiva. A vigilância e as práticas educativas no corpo eram fundamentais para corrigir o que elas acusavam de “comportamento estranho” e “anormal”. Definiram como errado as ações de duas crianças, uma por brincar com ursos e ser classificado por mimado; outra, simplesmente por ser, de acordo com a professora, mole.

Movimentos curriculares semelhantes às que foram narradas acima são cotidianamente vivenciadas em inúmeras escolas. Elas (re) produzem certo entendimento de masculinidade e feminilidade no interior do qual são formados os seus alunos e alunas. Talvez, se ao contrário do urso, o aluno da 5ª série estivesse agredindo um colega, as professoras não teriam encarado com tanta preocupação o seu futuro. Afinal, se inscrevia no seu entendimento de masculinidade, a brutalidade.

Com essa situação descrita, caminho na idéia de que a escola é responsável pela manutenção e criação das hierarquizações geradas a partir das idéias de masculinidade e feminilidade. Nos seus instrumentos oficiais curriculares e nas suas ações cotidianas as apresentações, estigmatizadas ou não, orientam as avaliações realizadas em torno dos sujeitos.

É no jogo de apresentações e nas expectativas heteronormativas de gênero que as identidades LGBT são estigmatizadas. Elas, por serem inscritas e significadas no corpo, estão no interior das hierarquizações e classificações sociais tanto quanto nas práticas curriculares e, mais amplamente, nas ações e relações escolares, ou seja, no sentido mais amplo de currículo. É preciso que saibamos que o discurso de gênero é significado como efeito de sofisticados equipamentos educativos e formativos produzidos e mantidos por instituições como o direito, a medicina, a família, a escola, a religião e a língua que produzem corpos reconhecidos como masculinos e outros identificados com femininos. Essa dinâmica obscurece outras possibilidades de estruturação das identidades e práticas sexuais.

A heteronormatividade é um sistema pedagógico com resultados sociopolíticos que visa a naturalização da lógica dicotômica dos sexos. Ela é constituída por regras que produzem e controlam o sexo dos sujeitos em uma lógica binária, assimétrica e complementar entre mulheres e homens. Para isso, essa lógica precisa ser constantemente reiterada para dar o efeito de substância, de algo natural e de inquestionável. É como se nos definíssemos/reconhecêssemos homens e mulheres antes mesmo de sabermos o que significa ser/estar homens e mulheres. Isso decorre do efeito *performativo*, isto é, do poder de produzir aquilo que nomeia e, assim, reiterando as normas sexuais (BUTLER, 2003). Para isso, o sistema heteronormativo lança mão de

um conjunto de instituições, dentre elas, a escola, que pedagogicamente vão interpellando, conformando e tatuando no corpo as marcas sexuais.

Os movimentos curriculares que se realizam nas práticas cotidianas da escola não são elementos de transmissão desinteressados de conhecimento, mas construído nos interesses que são eleitos na escola e nos sistemas sociais. Nas narrativas dos professores e professoras observo que suas experiências demonstram que as emoções, os desejos, os prazeres e as dores estão excluídos dos discursos e currículos oficiais de suas escolas. Nos espaços escolares em que atuam, a prática docente valorizada é baseada na racionalidade do pensamento cartesiano.

O conceito rígido, atemporal, biológico e acultural que correntemente é estabelecido em torno das expectativas de gênero nos movimentos curriculares, em última consequência, resulta na exclusão dos que não se adaptam aos comportamentos heteronormativos, a exemplo das lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (para citar apenas algumas identidades que são reivindicadas para nomear os sujeitos). A exclusão é apenas o último degrau, até sua escalada, os sujeitos caminham em inúmeras redes que o formam e ensinam o *jogo da dissimulação* ou a aprendizagem dos limites.

A escola com a família são as primeiras instituições em que os sujeitos exercitam a dissimulação, ou seja, nesses espaços os sujeitos projetam seus corpos de modo a confirmá-los no interior das normas sociais heteronormativas. Várias das experiências escolares e familiares orientam a esses sujeitos que a vivência cotidiana de sua sexualidade, bem como as inúmeras formas que se apresentam deve ser aprendida para além de suas fronteiras, ampliando para além dos processos familiares e/ou escolares os equipamentos educativos que acabam por englobar uma complexa rede no interior dos quais os sujeitos são transformados e aprendem a se reconhecer como um determinado homem ou mulher.

Vale enunciar que a expressão da marca que é levada pelo sujeito em torno da expectativa de gênero não é suficiente para elegê-lo, entre algumas das identidades sexuais já estabelecidas pelo discurso científico e amplamente difundidas no currículos oficiais e praticados na escola: homossexual,

heterossexual e bissexual.

No cotidiano escolar dos sujeitos entrevistados a vivência da sexualidade encontra-se em uma rede complexa de desejos, apresentações e condições favoráveis à sua prática e projeção identitária. Para esses professores e professoras manterem-se na escola foi preciso reunir a capacidade de controle emocional e corporal, escamotear e reinventar desejos e, em alguns aspectos, mentir. Um exemplo dessa afirmação encontra-se na experiência vivida por uma professora transexual. Segundo ela, suas roupas eram sempre longas e largas- tinham como objetivo esconder seu corpo-, sua voz trabalhada com exercícios fonoaudiológicos projetava a voz feminina e o temor da matemática, disciplina que ministrava, era a arma de defesa contra o preconceito dos alunos e alunas.

Esse quadro de hostilidade às sexualidades “desajustadas” à lógica da heteronormatividade é capaz de gerar inúmeras situações de violências cotidianas e algumas não se encontram na esfera dos números e dados quantitativos e são vivenciadas no silêncio. Para um dos entrevistados, *‘a violência ao homossexual é realizada porque se acredita que nunca será punida. Que o indivíduo por ser homossexual jamais irá denunciar porque teme a visibilidade de sua orientação sexual.’*

Consentida e ensinada na escola, a homofobia expressa-se pelo desprezo, pelo afastamento, pela imposição do ridículo. Como se a homossexualidade fosse “contagiosa”, cria-se uma grande resistência em demonstrar simpatia para com sujeitos homossexuais: a aproximação pode ser interpretada como uma adesão a tal prática ou identidade (LOURO, 2000).

A opção de outro entrevistado foi ignorar a violência, segundo ele: *‘certo dia ouvi o aluno da 6.ª série falar com outro aluno: olha o professor viado! Naquele momento preferi abstrair.’* A discriminação contra gays, lésbicas e transexuais demarca a diferença de um com relação ao outro, afirmando o papel daquele que discrimina e a inferioridade daquele que é discriminado. Nesse sentido, ela é observada em inúmeras relações nos espaços escolares, conforme a descrição de outra professora.

‘Quando cheguei na escola na sexta-feira de imediato Marina (nome

fictício) me chamou e falou que a Denise (*nome fictício*), havia insinuado que eu era lésbica para os alunos da 7ª série. Fiquei sem entender e perguntei a Marina como ocorreu o fato. Na quinta-feira os alunos perguntaram para ela se ela era macumbeira. A Marina respondeu que não era. Foi quando ela perguntou o porquê aos alunos. Os alunos responderam que a professora Denise na aula havia dito que a escola era cheia de macumbeiros. Por coincidência nessa hora eu havia entrado na sala de aula para pegar um diário de classe, ao sair ela complementou a frase inicial “além de macumbeiros tem professora homossexual”. *Essa mesma professora descreve outra experiência, agora vivida na sala dos professores: Fomos todos comemorar o aniversário de uma colega da escola e eu levei minha namorada. Eu não falei que ela era minha namorada, mas tenho certeza que todos sabiam que era... Outro dia, na sala de professores estávamos conversando e de repente o professor de história bateu na mesa e disse: Nesta escola só tem sapatão e mal amadas. Por alguns segundos ficamos todos em silêncio. Sabia que falava para mim, mas preferi ficar em silêncio, foi uma colega que estava conosco, ela é hetero, que respondeu de imediato. — “Pra você ver como você está em baixa, deve ser por isso que você está sozinho.”*

As identidades originadas e produzidas com as expectativas de gênero e/ou balizadas no sexo biológico/anatômico estão no interior das hierarquizações e classificações sociais, tanto quanto nos movimentos curriculares e, mais amplamente nas ações e relações do cotidiano das escolas. Como sabemos, os currículos na escola são espaços de construção não só de identidades, mas de cadeias de significados e símbolos que rodeiam e apóiam essas identidades. Para as LGBT que observam e internalizam a importância da educação escolar, seus anos de escolaridades serão atravessados pela capacidade de driblar, ocultar ou mesmo vivenciar as agressões sofridas em detrimento de sua sexualidade. A visualização desta situação me é auxiliada por Bhabha (2003) e Hall (2001), para quem, de formas e tarefas distintas, as identidades e diferenças são relacionais e reproduzem estruturas de saber/poder/saber e dominação.

Entendo que conceituar a sexualidade e as identidades de gênero nos currículos escolares como decorrência do sexo biológico/anatômico é uma forma de potencializar a discussão em um espaço demarcado pelo medo e

pelas responsabilidades com a formação dos e das estudantes. Porém, a ação não permite a dimensão necessária para o debate, exatamente, porque despotencializa outros componentes fundamentais para as formulações desses conceitos, a exemplo da cultura, da classe social, do contexto histórico-geográfico, entre outros. Mas, me parece que uma das seqüelas mais significativas reside no fato de que os sujeitos que ocupam a sala de aula e que sustentam várias identidades são convidados a retirarem deste espaço de formação os seus corpos, suas marcas, suas histórias, narrações e desejos.

Se nos orientarmos pela idéia de que a constituição do sujeito é fruto de relações sociais, culturais e políticas verificaremos que cada ser humano, dadas as singularidades de suas redes e desejos, irá se constituir como único e as expressões da sexualidade também serão únicas, caracterizando o sujeito como um corpo que *Estar sendo*. Penso que a sexualidade será resultado do diálogo entre as configurações biológicas, os desejos íntimos e os desdobramentos sociais, culturais e históricos. Desta maneira, existem tantas sexualidades quanto existem sujeitos no mundo, existem tantos movimentos curriculares sobre sexualidade quanto professores e professoras no mundo.

Considerações finais

Verificando a presença da sexualidade em alguns livros didáticos somos capazes de observar que, em sua maioria, a representação limita-se aos órgãos que uma ciência denominou aparelhos reprodutores. Neste cenário, os corpos funcionam em uma lógica racional e os órgãos genitais femininos e masculinos são biologicamente condicionados a serem complementares e resultantes da reprodução da espécie humana, isenta de qualquer prazer. A contradição observada encontra-se no fato de que ainda que os corpos e todas as expressões do prazer tenham sido capturados da *polis* e armazenados ficticiamente na intimidade, em nenhum momento deixou-se de falar e de exercitar o prazer, entretanto, nestes casos, podem estar associados às transgressões. Não por menos que o outro lado da risada e da ironia são as desestabilidades da seriedade e da razão.

Sabemos pela prática docente que possuímos vários limites e que esses operam os nossos saberes, entretanto, se levarmos em conta a corporeidade singular da sexualidade, não nos caberão respostas exatas e fechadas. Neste caminho contínuo de valorização dos saberes e culturas escolares e, sobretudo da profissão do magistério é cada vez mais preciso que aprendamos a usar a escola para a descoberta, criação e reinvenção de nossas práticas curriculares. A visibilidade e a expressão das sexualidades é um caminho que observamos para trazer os corpos e suas subjetividades às práticas curriculares cotidianas. Dessa forma traríamos a emoção, o prazer, os diversos saberes, o desejo e todas as expressões da sexualidade para dentro da escola.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN-, a sexualidade se configura atravessada a todas as disciplinas escolares, *na medida em que sua matriz está no corpo e a percepção desse resulta das determinações sociais de várias ordens: econômica, política e cultural* (BRASIL, 1998, p. 318). Apesar da forma tímida, heteronormativa e agregada a temas polêmicos como: aborto, virgindade, pornografia e prostituição, sua abordagem temática é garantida pelo PCN a partir da 5ª série.

Narrando agora na primeira pessoa, ousou dizer que acredito que se internalizado e adotado na práxis cotidiana o exercício da formação contínua potencializado pelos saberes que emergem na escola será possível superar a massificação, além de permitir que a escola seja um espaço de exercício para consciência de si, do outro, do mundo e da cidadania. Não posso deixar de expressar a felicidade que tenho por mover-me no mundo através e com a escola, por saber de minhas práticas e identidades através dos sujeitos que comigo constroem esse espaço de formação e de re-formação. Mesmo reconhecendo os limites e problemas que a escola possui, sei pela minha história, sem me isentar de questionar a produção da exceção¹⁵ que, para as camadas populares talvez seja a escola um dos poucos espaços para observar para além da miséria e descobrir as diversas poesias da vida.

15 Quando menciono “produção da exceção”, estou reconhecendo os inúmeros instrumentos sociais que educam nossos corpos e que nos fazem internalizar limites ou nos impõem fronteiras para alcançar outros *status* sociais. Entretanto, mesmo com toda a crueldade do sistema capitalista, ele gera contradições e brechas que permitem que alguns e apenas alguns sujeitos ultrapassem os degraus e alcancem os bens de consumo. Essa lógica perversa é a mesma que impõe ao sujeito a responsabilidade do seu fracasso.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, A. *Visibilidade gay, cotidiano e mídia: Grupo Arco-Íris-consolidação de estratégia. Um estudo de caso.* 2002. Dissertação (Mestrado em Comunicação)- Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

BENTO, B. *Dispositivo da transexualidade.* Disponível em www.clam.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=1558&sid=43. Acesso em: 15 mar. 2009.

BHABHA, H. *O local da Cultura.* Belo Horizonte- MG: UFMG, 2003

BRITZMAN, Deborah P. O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. *Revista Educação e realidade*, São Paulo, v. 21, n.1. p. 71-96, jan/jun.1996.

BUTLER, J. Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do sexo. In: G. LOURO (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade.* Belo Horizonte- MG: Autêntica, 1999, p. 151-172.

------. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade.* Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer.* Petrópolis- RJ: Vozes, 1994.

-----.; GIARD, L.; MAYOL, P. *A invenção do cotidiano: morar, cozinhar.* Petrópolis - RJ: Vozes, 1996.

FERRARI, A. *Revisando o passado e construindo o presente: o movimento gay como espaço educativo.* Revista Brasileira de Educação, Campinas – SP, n. 25, p. 105- 115, jan/abr. 2004.

FOUCAULT, M. *A história da sexualidade I: A vontade de saber.* Rio de Janeiro, Graal, 1999.

------. *Os anormais.* Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2001.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade.* Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GIROUX, Henry & SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In MOREIRA, Antônio Flávio & SILVA, Tomaz Tadeu da (ORG). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo, Cortez, 2009.

GREEN, J. *Além do carnaval: a homossexualidade masculina no Brasil do século XX*. São Paulo: UNESP, 2000.

LOURO, G. L. 2000. *Currículo, gênero e sexualidade*. Porto – Portugal, Porto editora.

----- 2001. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte, Autêntica, p. 151-172.

----- 2001b. *Teoria Queer: uma perspectiva pós-identitária para a Educação*. Revista de Estudos Feministas, 9 (2):541-553.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual – temas transversais*, Brasília, v. 10, 1998.

MOREIRA, A. F. B. (Org.). *Currículo: questões atuais*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

PEIXOTO, A. *Sexologia forense*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1933.

RIBEIRO, L. *O direito de curar*. 1932. Tese (Livre-docência em Medicina Legal) - Faculdade de Direito, Rio de Janeiro, 1932.

-----, *Homossexualidade e endocrinologia*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1938.

-----, Causas e tratamento da homossexualidade. In: -----, *Memórias de médico legista*. Rio de Janeiro: Sul Americana, 1975. v.1.

RICH, Adrienne. *Sobre mentiras, secretos y silêncios*. Barcelona: Icaria, 1983.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

A PRODUÇÃO DA DIFERENÇA NO COTIDIANO DAS ESCOLAS: CURRÍCULO, REPRESENTAÇÃO, SIGNIFICAÇÃO E DEVIR

*Maria da Conceição Silva Soares*¹⁶

Várias pessoas – e sem dúvida, eu pessoalmente – escrevem por já não terem rosto. Não me pergunte quem sou, nem me diga para permanecer o mesmo: essa é uma moral de estado civil que serve de orientação para elaborar nossos documentos de identidade. Que ela nos deixe livres no momento em que se trata de escrever (FOUCAULT, apud CERTEAU, 2011, p. 117-118).

A identidade imobiliza o gesto de pensar, prestando homenagem a uma ordem. Pensar, pelo contrário, é passar; é questionar essa ordem, surpreender-se pelo fato de sua presença aí, indagar-se sobre o que tornou possível essa situação, procurar – ao percorrer suas paisagens – os vestígios dos movimentos que a formaram, além de descobrir nessas histórias, supostamente jacentes, o “modo como e até onde seria possível pensar diferentemente” (...) (CERTEAU, 2011, p. 118).

Em um texto apresentado em 1985 na Califórnia, escrito para um colóquio em homenagem a Michel Foucault um ano após o falecimento deste, Michel de Certeau (2011) destacou o interesse de Foucault pelas ‘citações do impensado’, ou seja, pelas marcas da alteridade legíveis tanto nos discursos como nos mais simples e inusitados movimentos cotidianos nas ruas, mas que não são lidas por surpreenderem o previsto e o codificado.

De acordo com Certeau, Foucault era permanentemente tomado pela

16 Doutora em Educação (Ufes) e Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Uerj.

ironia das coisas, pelo que transgredia o controle sistemático dos discursos abrindo uma possibilidade de pensar diferentemente. Nesse sentido, a atenção vigilante de Foucault, mas também de Certeau - como atestam os trabalhos que este produziu ao longo de sua vida, estaria sempre voltada para o que surpreende, para o que irrompe, mesmo à nossa revelia, em meio aos acontecimentos. As análises de ambos não visam atores, mas ações; não visam concepções, mas operações que tecem o social, o político, o científico, o cultural, o educativo. O que lhes interessa são as 'maneiras de fazer' e os 'repertórios coletivos' que elas formam, de modo que diferentes maneiras de fazer podem coabitar o mesmo campo e o mesmo ator, pondo em xeque qualquer pretensão à homogeneidade, pureza, originalidade, determinismo e essencialismo.

As problematizações criadas por Foucault e Certeau em relação às multiplicidades e às singularidades das práticas cotidianas e das subjetividades que elas engendram, deslocando o foco da rigidez estrutural para os espaços de liberdade, da ontologia do sujeito para as redes de subjetividades que os constituem, dos atores para as ações sociais e para o que elas produzem, nos apresentam desafios. Como pensar "diferentemente" a questão da diferença cultural nos *espaçotempos* escolares e nas redes de conhecimentos e significações que os atravessam, abordando-a de um modo distinto de tantos estudos já realizados, entendendo-os como limites ao que os acontecimentos cotidianos insinuam e criam? Como pensar os diferentes modos de existência na complexidade do cotidiano, especialmente aqueles que emergem nos espaços liminares e não estão em conformidade com os mecanismos de normalização, considerando que cada um de nós constitui uma rede móvel de subjetividades articuladas nos diversos contextos em que aprendemos, ensinamos, amamos, enfim, vivemos e nos constituímos? Como pensar a diferença para além da dialética da identidade e do discurso liberal da diversidade, inscrevendo-a no contexto dos deslocamentos, diásporas, traduções, negociações e hibridizações que engendram, constantemente, novas significações e novas posições de sujeitos nos *espaçotempos* intersticiais, ou seja, em zonas de assimilação, tensão e conflito que, cada vez mais, caracterizam as sociedades contemporâneas?

Como Foucault e Certeau, Hommi Bhabha (1998, 2011), também

busca uma estratégia de análise e de produção discursiva que possibilite subverter o projeto epistemológico hegemônico no ocidente. Trata-se de problematizar um modo de conhecimento que se faz por dicotomias e que implica, principalmente nas ciências humanas e sociais, na classificação e no enquadramento das pessoas em grandes conjuntos que se opõem, constituindo o binarismo identidade, como o que vai sendo considerado “normal”, e diferença, como o negativo da primeira e todo o seu resto. Para Bhabha, é nesse projeto que se inscrevem a dialética do reconhecimento e, diante da reivindicação do direito à diferença, o multiculturalismo liberal, com o seu discurso sobre a diversidade cultural e a pressuposição do “respeito mútuo” e da “tolerância” que lhes são subjacentes. Contudo, é, segundo o autor, importante estar atento a essa lógica operatória.

A história, no entanto, nos ensinou a desconfiar das coisas que se põem em marcha bem na hora, como os trens. Não é que o liberalismo não reconheça a discriminação racial ou sexual – ele sempre esteve à frente dessas lutas. Mas existe um problema nessa noção de igualdade: o liberalismo compreende um conceito não diferencial de tempo cultural. No momento em que o discurso liberal tenta normalizar a diferença cultural, transformar a pressuposição de respeito cultural mútuo em um reconhecimento de valor mútuo, ele não reconhece as temporalidades disjuntivas e fronteiriças das culturas minoritárias e parciais. Há uma intenção igualitária válida, mas só se partirmos de um espaço historicamente congruente; o reconhecimento da diferença é sentido de forma genuína, mas em termos que não representam as genealogias históricas, quase sempre pós-coloniais, que constituem as culturas parciais das minorias (BHABHA, 2011, p. 87).

Como alternativa, Bhabha (2011) sugere uma análise que enfatize os “corpos estranhos” no seio da identidade, as diferenças internas em meio às práticas normalizantes e hegemônicas, a estratégia e o discurso híbrido que inaugura um espaço de negociação, onde o poder, apesar de desigual, pode ser questionado.

Tal negociação não é nem assimilação, nem colaboração. Ela possibilita o surgimento de um agenciamento “intersticial”, que recusa a representação binária do antagonismo social. Os agenciamentos híbridos encontram sua

voz em uma dialética que não busca a supremacia ou a soberania cultural. Eles desdobram a cultura parcial a partir da qual emergem para construir visões de comunidade e versões de memórias históricas, que dão forma narrativa às posições minoritárias que ocupam: o fora do dentro: a parte no todo (BHABHA, 2011, p. 91).

Em sintonia com esses autores, temos buscado posturas epistemológicas, teóricas e metodológicas que nos possibilitem não apenas indagar as tecnologias de disciplinarização e normalização, os mecanismos de homogeneização e as dinâmicas de opressão/exclusão exercidos em complexas redes de saberes/poderes, mas, principalmente que nos possibilitem, ao mesmo tempo, uma atenção às ‘citações do impensado’, às marcas da alteridade engendradas no interior do que se pretende hegemônico, em meio aos usos - criativos, heterogêneos, dispersos - que os praticantes dos cotidianos escolares fazem desses dispositivos e das diferenças que nessas operações vão se produzindo. Vislumbramos os cotidianos escolares como campos de lutas, complexos, ambíguos, liminares, nos quais o poder, como relação de forças, o saber como significação que conta, e a identidade, como modelo a ser seguido, estão sempre sendo contestados, traduzidos, disputados, negociados e reinventados em movimentos inerentes à vontade de potência, isto é, à dinâmica criativa e afirmativa da vida.

Assim sendo, e considerando a complexidade como uma das características das redes de práticas, de conhecimentos, de significações e de subjetividades tecidas nos/com os cotidianos das escolas – o que implica o ambivalente, o movente, o paradoxal -, a dicotomia identidade/diferença, bem como os demais binarismos, não nos serve mais para pensar as singularidades e multiplicidade de estéticas de existências. Esse modo de conhecimento que se tornou hegemônico na ciência moderna ocidental, beneficiando certos grupos (homens, brancos, ocidentais, heterossexuais, habitantes das cidades etc.) em detrimento de outros, criados todos eles nessa própria operação de classificação, tem sido permanentemente indagado por diversas operações cotidianas e desnaturalizado em nossas pesquisas.

Da mesma maneira, a ideia de redes de subjetividades, que constituem cada um dos praticantes do cotidiano escolar, nos remete à irredutibilidade

de cada pessoa a um único aspecto de sua vida, ao mesmo tempo única-múltipla, seja aquele informado pela significação atribuída à cor da pele, ao sexo, à orientação sexual, à região geopolítica em que habita, à religião, à condição social, às práticas culturais, entre tantos outros. Pensando dessa forma, qualquer classificação, e em especial a oposição binária, que é talvez a mais praticada em nossa sociedade, é uma arbitrariedade resultante de uma operação de poder constituída em um processo de significação metonímico (o todo por uma parte, física ou comportamental). Um corte cirúrgico na multiplicidade do mundo e de cada pessoa, que busca situar uns de um lado e outros de outro lado, instituindo fronteiras a serem observadas, delimitando as possibilidades, tentando conter a heterogênesse. Ao invés de potencializar essa operação, desejamos problematizá-la.

Como explica Schmidt, para Hommi Bhabha (2011), romper com a episteme europeia é romper com as estratégias legitimadoras não só da colonização, mas também com as estratégias legitimadoras das modalidades do colonialismo no pensamento ocidental reproduzidas na ética liberal do multiculturalismo. Nessa perspectiva, e com esse autor, ela sugere pensar a cultura como lugar limiar de produção sempre parcial e desigual de sentidos, já que esse lugar é efeito de muitos trânsitos, atravessamentos, agenciamentos, negociações e hibridizações que informam as práticas. Por isso mesmo, esses lugares limiares, os “entre-lugares”, são lugares de transformação social. Segundo a autora, Bhabha sugere uma atenção às negociações em torno dos sentidos da diferença e dos valores em questão que se engendram nesses espaços liminares onde o psíquico e o político se imbricam em “operações de reconhecimento e recusa de imagens por meio das quais se processam as (des) identificações e as estratégias de subjetivação individual e coletiva” (2011, p. 24).

A ideia de multiplicidade, também como característica inerente não só aos sujeitos, mas ao cotidiano, nos leva, com Deleuze (1992), a pensar que só existem diferenças, sendo as identidades modelos aos quais seria preciso estar conforme, portanto modelos vazios que só seriam preenchidos a partir do momento em que as pessoas se produzissem conforme o metro-padrão. A diferenciação, como processo, é o que caracteriza a própria vida. A diferença, como processo de autocriação e de significação, em relação não apenas aos

outros como a si mesmo, é, portanto, o que deve nos interessar. A afirmação da diferença por si mesma, como processo vital, desvinculada da identidade, da formatização da vida e das relações sociais e culturais, dos modelos, das moldagens e das modulações é o que deveríamos valorizar.

Mas como afirmar que só existe diferença sem cair na indiferença em relação a todos aqueles marginalizados, subalternizados e/ou excluídos politicamente, socialmente e culturalmente em nossa sociedade?

Talvez, problematizando as operações que os produziram como outros, como anormais, como minorias, como diferenças mais diferentes do que as outras, para assim justificar a desigualdade produzida por essas e também por outras práticas (econômicas, bélicas etc). Desocultando esses mecanismos que permeiam diversas práticas sociais e educativas. Talvez, ainda, fazendo aparecer a complexidade e a multiplicidade que existe nos cotidianos, as negociações, as mímicas, as traduções e os usos que produzem hibridismos (BHABHA, 1998) e põem em xeque, todo o tempo, as classificações. Trata-se, como sugere e como faz Hommi Bhabha, de buscar os rastros, os vestígios do 'outro' no discurso da autoridade, de indicar as imagens e as representações que resistem, que confundem e que desestabilizam as totalizações instalando em seu interior processos de negociação em torno das significações e dos valores da diferença. A negociação, que emana do ruído, da inquietude do cotidiano é "a habilidade de articular diferenças no espaço e no tempo, de ligar palavras e imagens em novas ordens simbólicas, de intervir na floresta de sinais e de mediar o que parecem ser valores incomensuráveis ou realidades contraditórias" (BHABHA, 2011, p. 97).

A seguir, com objetivo de abordar a multiplicidade nos/dos/com os cotidianos escolares, indicando modos pelos quais as redes de práticas, relações, conhecimentos, significações e subjetividades lá presentes engendram posições de sujeitos, múltiplas e complexas, protagonizadas pelos praticantes das escolas, trago fragmentos de uma pesquisa com os cotidianos de uma escola de ensino fundamental.

Imagens da diferença tecidas nas/com as práticas educativas

A problematização que apresento foi agendada por experiências e sentimentos por mim vividos *dentrofora* da Escola Municipal de Ensino Fundamental Álvaro de Castro Mattos, em Vitória/ES, entre 2005 e 2008, quando desenvolvia minha pesquisa de doutorado. Naquela ocasião, intrigaram-me algumas das muitas perguntas que me foram feitas pelos alunos.

- *Por que na escola tem tantos preconceitos?*
- *Por que não têm turmas separadas para os “especiais”?*
- *Por que os banheiros das meninas e dos meninos são separados?*

Do mesmo modo, chamaram minha atenção algumas conversas informais entre os alunos que pude acompanhar e/ou que estabeleci com eles em vários ambientes da escola:

- *Eu não sou japonesa. Eu sou mestiça.*
- *O racismo veio da história. Os europeus se achavam superiores aos negros africanos.*
- *O machismo é ridículo. A cada cinco minutos uma mulher é agredida em casa no Brasil.*
- *Se você tem 14 anos e quer se assumir homossexual você tem que estar preparado porque tem muito preconceito na nossa sociedade.*
- *Quando a gente está fazendo educação física os meninos sempre ficam com a quadra maior. Isso não tem nada a ver.*
- *As matérias que a gente estuda na escola ajudam a compreender isso. Desde o início da humanidade que o homem sempre foi considerado superior a mulher.*

Interessei-me ainda por algumas respostas que surgiram nas entrevistas que realizei em sala de aula:

Como se resolve casos de preconceitos aqui na escola?

- Quando tem uma briga assim, por causa de algum preconceito, a sala fica sem falar com a pessoa. Ou então dá briga lá fora.

A escola não interfere?

- Quando o caso é sério a escola comunica aos pais e leva para o Conselho de Escola.

- A escola tenta prevenir, mas no outro dia está tudo do mesmo jeito.

A questão da diferença, e com ela a aceitação ou a recusa do outro, parece atravessar todos os *espaçostempos* da escola: as atividades nas salas de aula, os conteúdos das disciplinas, as pautas das reuniões de professores, os modos de ocupar as quadras esportivas, as brincadeiras no recreio, as fofocas, as festas e até os apelidos atribuídos aos alunos. Os apelidos, em especial, nos dão pistas para investigarmos alguns modos de representação e apresentação da diferença no cotidiano escolar.

“Grandão” é um menino bem magro e baixinho, quase raquítico, da primeira série. “Andorinhas” é um garoto que mora num bairro (com esse nome) e que é mais pobre do que o bairro onde a escola está situada. “Japonesa” é a aluna da primeira série com olhos puxados, descendente de asiáticos e de brasileiros e que se autodenomina “mestiça”. “Negão” é o rapaz de pele negra da 7ª série. “Especiais” são todos os alunos portadores de diferenças físicas diversas, ou como preferem na escola, portadores de necessidades educativas especiais.

Os apelidos são muito comuns entre as crianças e os adolescentes. Trata-se de um modo de identificação e conhecimento do outro cuja lógica operacional se aproxima da lógica do estereótipo que, seja por eufemismo, metáfora, metonímia, hipérbole ou antítese, quase sempre remete a um conhecimento simplificador da complexidade que constitui cada pessoa.

Bhabha (1998) nos alerta para a necessidade de questionar o modo de representação da alteridade enquanto “regimes de verdades produzidos sobre o outro”. Segundo o autor, o estereótipo é uma forma de conhecimento e de identificação paradoxal, que vacila entre o que está sempre “no lugar”,

já conhecido (o que conota fixidez, ordem imutável), e algo que deve ser ansiosamente repetido (o que conota perturbação, repetição demoníaca).

A abordagem de Bhabha (que ele chama de analítica da ambivalência) não procura analisar se um estereótipo produz uma imagem falseada, positiva ou negativa, em relação à “realidade” ou a “verdade” de um determinado sujeito ou grupo social (nação, raça, etnia, sexo etc.), à medida que esse tipo de abordagem afirma a “origem” e a “unidade da identidade”. O autor desloca seu foco para os “processos de subjetivação” tornados possíveis através do discurso estereotipado, o que poderia explicar um repertório de posições de poder e resistência, dominação e dependência, que constrói o sujeito da identificação.

Bhabha questiona o estereótipo como estratégia do modo de representação da alteridade no discurso. Para esse questionamento, torna-se relevante a constatação de lugares contraditórios no interior do próprio sistema textual que constrói as diferenças, o que torna problemática a nomeação e o posicionamento dos dois lados da fronteira (o que nomeia e o que é nomeado). O estereótipo, portanto, não é capaz de oferecer um porto seguro de identificação devido ao processo de conhecimento que lhe é inerente (ambivalente, complexo, contraditório, ansioso e afirmativo ao mesmo tempo). Uma forma de representação que reúne medo e desejo do outro, ataque e defesa. O estereótipo, assim entendido, é uma estratégia de governabilidade que “apóia-se no reconhecimento e repúdio de diferenças, com a função estratégica de criar um espaço para povos sujeitos, através da produção de conhecimentos em termos dos quais se exerce vigilância e se estimula uma forma complexa de prazer/desprazer” (1998, p. 111).

Da mesma forma que os estereótipos, outros textos/agenciamentos são produzidos e circulam na escola e, em suas ambivalências, desencadeiam processos de subjetivação. Concordando com Bhabha, Carvalho (2005) nos convida a pensar o currículo escolar a partir dos processos e produtos que estão em circulação nas práticas discursivas engendradas no trato da questão da diferença na prática escolar curricular.

Na maior parte das teorias e discussões a respeito do currículo, o

debate acerca da relação entre atendimento às diferenças e escola assume a perspectiva da educação multicultural ou intercultural, que, a meu ver, não dão conta da diferenciação como processo, como singularização, como devir. Tanto na sua forma crítica como na humanista-liberal, a idéia de *multi* e de *inter* culturalismo, preservam a perspectiva da identidade (e da diferença como seu negativo), da originalidade e da rigidez das formas de subjetividade e das formas culturais, bem como impulsionam a produção de discursos e práticas que produzem não a diferença, mas “o diferente” como algo que pode ser conhecido, classificado, categorizado e hierarquizado, ou seja, enquadrado, por meio de apelidos, estereótipos ou qualquer outro modo de identificação, em uma escala de valores e, quiçá, de possibilidades presumíveis ou pré-determinadas e que, em tese, deveria ser assumida pelo sujeito da identificação.

A compreensão da questão da multiplicidade, da diferença como processo e devir, presente (e muitas vezes combatida) na escola é alguma coisa bem mais complexa do que isso. A tentativa de enquadramento dos sujeitos em formas de subjetividade categorizadas (por mais que se tenda a variar e aumentar o número de categorias), bem como a exigência do reconhecimento, do respeito e da tolerância com o “diferente”, não dão conta da discussão e das práticas que potencializam a diferenciação, a singularização e a multiplicidade.

Silva (1999) destaca que a escola geralmente pune o preconceituoso, mas deixa intactos as práticas e os discursos (inclusive nos livros didáticos, nos conteúdos e nas formas de apresentação das disciplinas, nos rituais escolares e datas festivas) que produzem os preconceitos e a inferiorização de modos de existência não formatizados, reconhecidos e aceitos, ou seja, não hegemônicos. Com isso, assegura o autor, os currículos multiculturalistas deixam de ser políticos e passam a ser folclóricos. A escola Álvaro de Castro Mattos, além de punir o preconceituoso com advertência escrita ou verbal na coordenação ou em Conselho de Escola – dependendo da gravidade do problema, planejou discutir as diferenças nas atividades programadas a partir dos temas transversais escolhidos pelos professores, e, principalmente, na ocasião de seu principal evento anual, a Festa da Cultura.

Festa e performances na articulação da diferença.

A Festa da Cultura acontece sempre no final de junho, substituindo as antigas festas juninas. A intenção é contemplar a diversidade e minimizar a ideia, considerada pela escola pejorativa, de festa caipira.

Na Festa da Cultura são apresentados vários números de danças representativas de variadas formas de manifestações culturais, privilegiando, a cada ano, um tema previamente escolhido. Na festa de 2007 o tema foi “Direitos Humanos”. As canções escolhidas falaram sobre direitos da mulher, direitos das crianças, preservação do meio ambiente, direito à educação e desigualdade econômica e social. Os preparativos envolveram toda a escola e incluíram atividades nas salas de aula relacionadas aos temas previstos, bem como a preparação dos cenários e da decoração nas aulas de artes.

Para o dia do evento foram vendidos ingressos que deveriam ser adquiridos por todos os alunos e pelas suas famílias. Cada aluno devia levar ainda um prato de doces ou salgados que seriam vendidos nas barraquinhas. Alguns alunos não puderam participar da festa, e durante os ensaios ficavam brincando na quadra. Segundo eles me contaram, seus pais não permitiram que eles participassem por questões financeiras: teriam que gastar dinheiro com as roupas, com o ingresso e com as comidas. Conversei sobre isso com a pedagoga da escola. Ela me disse que quase todas as fantasias tinham um custo baixo, mas confirmou que mesmo assim as famílias de algumas crianças não tinham condições de gastar dinheiro com a participação do filho no evento.

Na ocasião dos ensaios, me aproximei das crianças que brincavam num canto da quadra porque não iam participar da festa. Como eu estava com a câmera fotográfica na mão, os meninos me pediram para fazer fotos. Entreguei a câmera a eles e disse que poderiam fotografar o que quisessem. Todas as fotos tiradas pelas crianças que não iriam participar da festa tinham como foco os próprios colegas. Ao analisar as imagens me prendi ao objeto mais fotografado e me detive no que avalei como a constante busca do outro, do encontro com o outro, da representação do outro, da auto-representação para o outro, da relação com o outro. Ou seja, a problematização que a

festa tentava colocar em pauta estava presente também entre aqueles que, presumivelmente, estariam fora dela e, portanto, da discussão. Seja através do olhar, seja por meio da câmera fotográfica, o foco foi o mesmo: o outro.

Esta constatação me levou a pensar na relação eu/outro e na noção de representação e imagem a partir de Bergson (1999). Segundo esse autor, é falso reduzir a matéria, e assim também o outro, à representação que temos dela. Da mesma forma é falso fazer da matéria algo que produziria em nós representações, mas que seria de uma natureza diferente dessas representações. A matéria, para ele, é um conjunto de “imagens”.

Bergson nos desafia a pensar que o objeto diante nós, que nós vemos e tocamos, só existe para o nosso espírito, ou seja, esse objeto é bem diferente daquilo que percebemos, ele não tem a cor que nosso olho atribui, nem a resistência que a nossa mão encontra nele. Muitas vezes acreditamos que o outro é tal qual nós percebemos, e, como o percebemos como imagem, pensamos que podemos fazer dele próprio uma imagem. No entanto, ensina Bergson, entre as várias imagens que constituem nosso mundo “uma prevalece sobre as demais, à medida que a conexão não apenas de fora, mediante percepções, mas também de dentro, mediante afecções: é meu corpo” (1999, p. 11).

Outra noção que convoco para pensar a complexidade dos agenciamentos e a produtividade das imagens produzidas pelas crianças excluídas da festa é a de produção biopolítica, a partir do conceito de multidão (HARDT & NEGRI, 2005). A produção biopolítica da multidão, embora heterogênea, tende a mobilizar o que compartilha e o que produz em comum. E todos participam dessa produção, mesmo aqueles que estão à margem, fora do sistema econômico de produção, porque produzem subjetividade e produzem interesses comuns, num movimento espiral constituído em comunicação e cooperação. A produção biopolítica, segundo os autores, não cria só bens materiais, mas também relações, e por consequência formas de vida.

A Festa da Cultura da escola tornou-se um evento social e político para a comunidade do bairro onde está situada. Em 2007, a festa contou com

a presença de várias autoridades, além de alunos, ex-alunos e suas famílias.

Logo no começo, a turma da primeira série apresentou uma coreografia para uma canção que falava sobre o direito de toda criança à educação. Para reafirmar que esse direito é para todos, uma aluna cega foi colocada no centro do círculo, com um livro no colo. A seguir, a turma de segunda série desenvolveu o samba enredo da Portela de 2005, que abordava os direitos humanos. Vestidas de ‘malandros’ e ‘cabrochas’, as crianças cantaram e dançaram o samba, que pregava a fraternidade entre os povos e reivindicava “um mundo sem fome, sem dor e sem guerra”, exaltando a parceira ideal com a ONU.

A ambiguidade dos discursos usados na discussão dos direitos humanos pode ser mais claramente percebida na apresentação dos alunos da primeira série do turno matutino. A canção escolhida para falar/defender os direitos das crianças, Direitos dos baixinhos, da Xuxa, sugere práticas diferenciadas para meninos e meninas, como podemos observar na parte da letra apresentada a seguir.

*Toda criança tem que ir a uma escola
A uma escola, a uma escola
Pras meninas uma boneca
E pros meninos uma bola*

Além das apresentações destacadas, aconteceram várias outras, tratando de temáticas como o trabalho infantil e a valorização dos esportes como forma de promover a união entre os povos. Não se pode negar que as letras das canções apresentadas sugerem uma leitura preferencial, mais ou menos dirigida. Elas têm um endereçamento, visando atingir um público idealizado ou idealizável. Além disso, o agendamento da indústria cultural sobre o agendamento da discussão dos temas escolhidos e discutidos na ocasião pela escola ficou constatado. No entanto, não é perceptível de forma tão evidente a multiplicidade de usos possíveis desses agendamentos e a variedade de modos como eles foram trabalhados, apropriados, articulados com outros agenciamentos durante todo o processo de preparação e apresentação da festa. Nesses processos de apropriação e produção de subjetividades estão em

jogo tanto a ambiguidade da autoridade cultural/escolar como os modos de uso engendrados nas práticas de alunos e dos próprios professores.

Alguns usos e lógicas operacionais engendradas nesse processo eu pude acompanhar e narro aqui com a intenção de apontar a complexidade das redes de relações, *saberes-fazeres* e sentidos que se engendram nas práticas cotidianas e que não produzem consenso, mas contradições, resistências, traduções, mímicas, negociações e, em consequência, diferenciações e multiplicidades.

Pois bem, apesar de ter como foco a diversidade cultural, o ponto alto da Festa da Cultura na escola ainda foram as duas quadrilhas. A disputa pela preferência do público deixou o clima tenso entre o pessoal do matutino e do vespertino durante os dias que antecederam o evento. As quadrilhas tentaram inovar, mas acabaram fazendo uma apresentação, até certo ponto, bem parecida. A idéia era apresentar uma quadrilha *brega*, com roupas, coreografias e um mix de músicas/trilhas para a encenação que remetesse ao tema. Um aluno da manhã tomou a frente da quadrilha do seu turno. Escolheu as músicas, escreveu o roteiro, ensaiou e dirigiu o pessoal. À tarde, a mesma função ficou a cargo de uma professora. A rivalidade estava colocada e, por causa dela, todo mundo estava com os nervos à flor da pele. Além dos ti-ti-tis de bastidores, certo dia a coisa esquentou com uma briga na quadra por causa dos horários reservados para os ensaios de cada grupo.

E é quando o bicho pega que os preconceitos camuflados explodem para todo mundo ver. Um menino que participava da quadrilha da manhã, assumidamente gay segundo os colegas, teria sido agredido por causa da sua sexualidade, conforme me contou uma aluna do turno da tarde que presenciou a confusão.

- Tem muitos preconceitos nessa escola. Tipo assim, teve um menino aqui ontem, que os meninos ficam implicando com o jeito dele, com o jeito que ele se veste, a própria professora fica implicando, imitando ele. Isso também vem dos professores. Se me assumo como homossexual isso é problema meu. Ninguém tem que me imitar, ninguém tem que ficar dando apelidinho.

Enquanto ela me contava a história, chegou uma colega de turma, uma menina negra. Ela parou para escutar a conversa e ficou me olhando com cara de quem queria falar. Então eu perguntei se ela achava que havia preconceitos na escola. Um pouco tímida, ela me respondeu:

Parte superior do formulário

- Tem muito preconceito na escola sim. Eles ficam zoando as pessoas, o jeito que elas se vestem. Ontem, um garoto da manhã não quis tocar na menina só porque ela era morena. Eles começaram a discutir por causa do ensaio da quadrilha e isso deu a maior confusão. Agora ela quer processar o garoto por racismo.

Fui conversar com o menino que teria sido vítima de preconceito por conta da sua sexualidade e que, por sua vez, era também o acusado de ser o autor do preconceito racial. Vítima ou algoz? Provavelmente tudo ao mesmo tempo agora. Ele se queixou, principalmente, da atitude da professora e negou que tenha sido racista.

- Tem muito preconceito nessa escola, principalmente por parte dos profissionais. Eu fui até vaiado pela professora. Eu não agi de uma forma racista. Eu acho que os professores deviam se reunir e discutir isso. Os alunos não têm maturidade para discutir essas coisas.

Sem a menor pretensão de resolver a questão, mas com o propósito de provocar a discussão sobre o problema fui ouvir a pedagoga da escola.

- Como é que eu combato o preconceito lá com o aluno? Combatendo os preconceitos aqui com esse meu grupo. E eles não são portadores de preconceitos? Claro que são. A gente sempre vai ter um preconceito ou outro. E eu não posso obrigar um adulto que trabalha comigo, na marra, a crer no que eu acredito.

Conferi a apresentação das quadrilhas e pude perceber que a complexidade ao tratar a questão das diferenças, sejam elas quais forem, é ainda maior se levarmos em conta a diversidade de posicionamentos e

performances em relação às questões de gênero, raça, orientação sexual, idade e classe social, entre outras.

A quadrilha do turno da tarde, organizada pela professora, se apresentou primeiro. Na trilha sonora uma sequência de *hits* populares que, segundo a indústria fonográfica, são dirigidos às classes D e E. A coreografia e a indumentária pouco se diferenciavam das que estamos acostumados a ver nas quadrilhas tradicionais. Um fato, contudo, me chamou atenção. Na quadrilha da professora acusada de homofobia, bem como em várias danças apresentadas pelas outras turmas, os pares se formaram livremente. Assim, em alguns casos, meninas dançavam com meninas e meninos dançavam com meninos, seja encenando uma *performance* relativa ao sexo representado (masculino ou feminino), ou não, como aconteceu na apresentação da turma da terceira série, quando dois meninos, com roupas de meninos, formaram uma par e dançaram com a maior naturalidade em meio a outros casais.

A última apresentação foi a quadrilha do turno matutino, da qual participava o garoto envolvido na confusão em torno das denúncias de preconceitos sexual e racial. A trilha sonora, a coreografia e a indumentária pouco se distinguiram da apresentação anterior. Mas o número trazia alguns “aditivos”. A quadrilha começou com o casamento na roça. O rapaz que os colegas diziam ser assumidamente gay optou por representar o noivo e levou a plateia ao delírio quando entrou no local da apresentação pilotando uma moto com os faróis acesos. Outro fato atçou minha curiosidade. Coincidência ou não, havia o mesmo número de rapazes e moças e todos os pares eram formados por uma menina e um menino. Por fim, uma pitada de provocação. Em um determinado momento da dança, o locutor anunciou uma atração especial. Toca a música “I will survive”, de Glória Gaynor (considerada um hino gay) e entra um garoto (que segundo os colegas não é gay) com um vestido de mulher e com orelhinhas de Mickey.

Quem representa quem? Que formas de subjetividade são prescritas, assumidas e/ou ressignificadas nessas práticas cotidianas? Que processos de subjetivação são desencadeados nesses momentos? Que modos de existência podem ser inventados a partir das apropriações, recusas, afiliações, traduções, mímicas, encenações, e combinações e negociações que emergem

nesse movimento em que são tecidas redes de sentidos e subjetividades? Masculinidade, feminilidade, homossexualidade e heterossexualidade, velho e novo, brega e chique, podem ser pensadas e praticadas como performances ou possibilidades e não mais como essências que caracterizariam e identificariam os outros, reduzindo-os a apenas um aspecto suas complexas e paradoxais singularidades. Performances que podem ser experimentadas por todos. Papéis a serem desempenhados, esperados, formatizados e que podem ser trocados, recusados, aceitos, hibridizados, ou seja, uns desempenhando papéis atribuídos a outros e nessa dinâmica transformando-os. Modos de existência metamorfoseados, engendrando uma multiplicidade de possíveis que não podem se reduzir a identidade e a diferença (como seu negativo ou oposto) originais e fixas.

Conclusões, sempre temporárias.

Em relação a essa questão, a problematização que fica para nós é a seguinte: o problema não é o diferente nem a diferença, mas a norma ou a tentativa de normatizar, normalizar, classificar e enquadrar as diversas singularidades em categorias reconhecíveis, para assim atribuir valor (positivo ou negativo) aos múltiplos e mutantes modos de existência.

Como a escola se posiciona em relação a essa questão? Na nossa avaliação, a EMEF Álvaro de Castro Mattos, conforme seus administradores, atua a partir de uma perspectiva multiculturalista que pensa a diferença como uma peculiaridade de alguns indivíduos, que por motivos independente de suas vontades, não são como os outros, mas merecem respeito e tolerância (atitudes que, apesar de necessárias não são suficientes, pois admitem a existência de formas-padrão e sua superioridade). As diferenças são pensadas a partir das grandes categorias como gênero, cor, idade, orientação sexual, condição física e condição sócio-econômica-cultural, tendo como referência os padrões do momento de normalidade. A diferenciação como processo e característica de todo ser vivo não é discutida na escola. A diferença categorizada, como resultado de um processo de significação também não.

Em face às questões apresentadas, julgamos necessária a distinção entre a diversidade cultural e a diferença cultural. Como afirma Bhabha:

A diversidade cultural é um objeto epistemológico – a cultura como objeto do conhecimento empírico – enquanto a diferença cultural é o processo da enunciação da cultura como ‘conhecível’, legítimo, adequado à construção de sistemas de identificação cultural. Se a diversidade cultural é uma categoria da ética, da estética ou da etnologia comparativas, a diferença cultural é um processo de significação através do qual enunciados sobre ou em uma cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade. A diversidade cultural é o reconhecimento de conteúdos e costumes pré-dados; mantida em um enquadramento temporal relativista, e dá origem a noções liberais de multiculturalismo, de intercâmbio cultural ou da cultura da humanidade (1998: 63).

O que é politicamente crucial, para esse autor, é passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais para focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. Esses momentos ou processos são os “entre-lugares” que “fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade” (1998, p. 20). Nos entre-lugares se formam sujeitos nos excedentes da soma das “partes” da (representação da) diferença.

Os termos do embate cultural, seja através do antagonismo ou da afiliação, são produzidos performaticamente. A representação da diferença não deve ser lida apressadamente como o reflexo de traços culturais ou étnicos preestabelecidos, inscritos na lápide fixa da tradição. A articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica. O ‘direito’ de se expressar a partir da periferia do poder e do privilégio autorizados não depende da persistência da tradição; ele é alimentado pelo poder da tradição de se reinscrever através das condições de contingência e contraditoriedade que presidem sobre as vidas dos que estão na ‘minorias’ (1998, p. 21).

Bhabha propõe ainda que se pense a cultura como enunciação, considerando que o enunciativo busca subverter a razão do momento hegemônico recolocando lugares híbridos, alternativos, de negociação social.

Em consonância com essa perspectiva, Lopes e Macedo alertam que diversidade não é o mesmo que diferença. O diverso, ao manter a perspectiva da identidade, é outra manifestação do mesmo. Segundo essas autoras, “abrir o currículo à diferença implica recusar a perspectiva da identidade, rechaçar as fixações que criam as identidades como golpes sobre a possibilidade de ampla significação” (2011, p. 227).

Referências Bibliográficas

BERGSON, Henri. *Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

_____. *O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses*. Textos seletos; organização: Eduardo F. Coutinho. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

CARVALHO, Janete Magalhães. Pensando o currículo escolar a partir do outro que está em mim. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (org.). *Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo*. São Paulo: Cortez, 2005.

CERTEAU, Michel de. *História e psicanálise: entre ciência e ficção*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

HARDT, Michael & NEGRI, Antonio. *Multidão: guerra e democracia na era do Império*. Rio de Janeiro: Record, 2005.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

SCHMIDT, Rita Terezinha. O pensamento-compromisso de Homi

Bhabha: notas para uma introdução. In. BHABHA, Homi K. *O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses*. Textos seletos; organização: Eduardo F. Coutinho. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TEORIAS E PRÁTICAS: ENCONTROS, DESENCONTROS E MISTURAS

*Leonardo Ferreira Peixoto*¹⁷

Pensar em meus tempos de estudante é também pensar nas idas e vindas que fazia para chegar à escola. Para mim, até os seis anos de idade, a escola e a casa eram quase a mesma coisa. Minha tia era mantenedora de uma escola que ficava no quintal da casa que eu morava com minha mãe, minha avó, uma prima e duas tias. Aos sete, passei a estudar em outra escola, que ficava a vinte minutos de caminhada.

Lembro-me de várias histórias que aconteceram nesse percurso: das tentativas de me equilibrar nos trilhos do trem; dos carrapichos que grudavam nas meias e no tênis; das paradas para comprar doces na barraquinha próxima à escola; das pontezinhas que eram escolhidas para atravessar os valões; de tombos que levei; das dificuldades em caminhar no barro em dias de chuva; de banhos de lama que recebia de carros ou ônibus apressados. Foi caminhando da escola para casa, que certa vez encontrei meu pai e recebi a notícia de que eu teria minha primeira irmã. O caminho guardava muitas surpresas e ele nunca era o mesmo.

No segundo semestre daquele mesmo ano, mudei-me para outra casa. Tive que aprender novos caminhos. Pegava dois ônibus para ir da

¹⁷ Mestrando e bolsista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Petrópolis e professor efetivo da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro (PCRJ).

nova casa para a escola e voltava caminhando para a casa da minha avó. Ao longo do caminho, trocadoras e motoristas transformavam-se em amigos ou inimigos. Ficava sempre ansioso quando o ônibus se aproximava do ponto onde, normalmente, algum colega da escola tomava a condução. *Será que vamos pegar o mesmo ônibus? Será que ele vai para a escola hoje?* Sempre tinha o grupo de colegas da escola que era formado pelo ônibus. E nos passeios escolares? Muitas vezes, importávamos mais com a farra do ônibus do que com o destino. Não nos interessava chegar. Poderíamos ficar horas e horas viajando. Sem querer menosprezar o destino, mas com certeza o caminho tinha um grande valor. Por exemplo, se fôssemos junto com a galera e com professores legais no ônibus, o passeio já estava garantido. Caso contrário, íamos esperando pela volta.

Nos caminhos aconteciam paqueras, assaltos, brigas e brincadeiras. Estreitávamos laços de amizade. Estudávamos ou tirávamos dúvidas sobre as provas que iríamos fazer. Combinávamos como seria a cola. Sacaneávamos a cobradora que não dava os centavos de troco e calculávamos quanto ela lucrava no mês com estes centavos. Fazíamos paródias. Tacávamos bolinhas de papel nas pessoas que estavam no ponto e torcíamos para não encontrarmos estas pessoas no dia seguinte. Transformávamos nosso caminho, o caminho de quem nos encontrava e éramos transformados pelos encontros e pelo próprio caminho.

O tempo passou. Muitos outros pontos de partida, muitos outros destinos e muitos outros caminhos foram empreendidos ao longo vida. Muitos outros ainda virão. Neste momento, especialmente, faço uma pausa para relatar o caminho que venho construindo enquanto professor-pesquisador-militante.

Um olhar (provisório) sobre mim

Sou professor e atuo nas séries iniciais do ensino fundamental no município do Rio de Janeiro. Após inúmeras conversas, questionamentos e diálogos com colegas professores, senti a necessidade e a urgência de realizar um estudo que considerasse as questões referentes aos gêneros e à sexualidade na escola. Entre as conversas, o que me inquietava era a

dificuldade que se evidenciava de se lidar com tais questões nas práticas docentes, já que as práticas exigem outras formas de ação que não se restringem às questões abordadas teoricamente. Decidi, então, refletir sobre a abordagem de gênero e sexualidade, tanto na produção de conhecimento teórico, quanto nas práticas docente.

Em 2006, ao participar do 11º Congresso Nacional de Entidade de Base (CONEB), da União Nacional dos Estudantes (UNE), em Campinas, tive contato com um grupo de pessoas que mudou o rumo de minha trajetória acadêmica e de vida. Essa mudança não se deveu ao CONEB em si, mas sim ao contato com algumas pessoas, dentre elas uma militante transexual.

A transexual, convidada para participar de uma mesa sobre o movimento LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais), questionou em sua fala o que seria minha motivação inicial pelos estudos que venho realizando desde então. Ela argumentou achar estranho que as pesquisas na área da educação não discutissem a transexualidade e a travestilidade, afirmando que se fazia necessário pesquisar os motivos que levavam travestis e transexuais a não concluírem o ensino médio. Acrescentou que, se as transexuais e travestis não estão inseridas no mercado de trabalho, tal fato decorreria da educação que não receberam.

Comecei, então, a refletir sobre a relação entre travestis, transexuais, trabalho e educação. As primeiras discussões, que travei em torno da relação trabalho e educação, foram fundamentadas na teoria crítica. Entretanto, ao buscar referenciais teóricos sobre transexualidade e travestilidade, comecei a dialogar com os estudos *queer*. Minha primeira pesquisa sobre o tema referiu-se a sujeitos não heterossexuais, alunos de um curso de pedagogia. Denominei-os, na ocasião, de sujeitos *queer*.

Fundamentado pela teoria crítica e entendendo que a relação entre os sujeitos não heterossexuais e a sociedade dava-se de forma opressora, busquei na obra freiriana “Pedagogia do Oprimido” inspiração para reflexões acerca dessa relação. Se, por um lado, a opressão me levou à obra, não foi esta a categoria que mais me chamou atenção. A ideia de

Freire (2005) sobre os homens como “seres inconclusos” parecia estar mais próxima do que estava pesquisando. A ideia de inconclusão levaria os sujeitos a questionarem o seu lugar no cosmo, propondo-se a si mesmo como problema. Como acentua o autor:

Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu ‘posto no cosmos’, e se inquietam em saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao se instalarem na quase, senão trágica descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas próprias respostas os levam a novas perguntas (FREIRE, 2005, p. 31).

Apesar do movimento entre perguntas e respostas para uma melhor compreensão de si, a afirmativa de Freire destaca a necessidade de buscar uma coerência. O autor concebe o sujeito como, apesar de inconcluso, criando bases para justificar suas ideias e posições. Tais bases seriam solidificadas ao longo de sua trajetória de vida em busca do conhecimento sobre si e sobre o mundo.

Comecei a problematizar essa necessidade de coerência, da construção de bases sólidas em torno de um “eu coerente”. Em Stuart Hall (2006), encontrei uma melhor definição para este sujeito. Diante da afirmação de que “o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um eu coerente” (p. 13), e de que seria “a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente, uma fantasia” (p. 13), passei a compreender os homens não apenas como seres inconclusos, mas sim com identidades mutantes e mutáveis. Não há construção de bases sólidas que sejam construídas ao longo da vida; existem bases transitórias.

Esse deslocamento da compreensão das identidades foi ocorrendo ao mesmo tempo em que a minha própria trajetória de vida tomava outros rumos que me aproximavam cada vez mais da construção desta pesquisa. Durante a graduação, militei no movimento estudantil e no movimento LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais). Fiz parte de uma Organização Não Governamental (ONG) de garantia dos direitos LGBTs, atuando numa pesquisa sobre jovens gays e prevenção de DSTs (Doenças

Sexualmente Transmíveis) e HIV/AIDS. Participei da 1ª Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais em Brasília, em 2008. Em 2009, comecei a atuar como professor em turmas de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental no município do Rio de Janeiro e quando comecei a desenvolver a pesquisa para o mestrado, decidi pesquisar as minhas próprias práticas.

Eu e a pesquisa: tudo junto e misturado

Quais as possibilidades e limites de dialogar sobre questões de gênero e sexualidade em uma turma de série inicial do ensino fundamental? Que dificuldades se encontram ao longo do processo? Como crianças, responsáveis e escola reagem a essas questões? Estes foram alguns questionamentos iniciais, pois demorei a perceber que a questão central estava nas minhas práticas, porque queria saber como um professor-pesquisador-militante poderia contribuir para a construção de currículos que consideram as questões referentes aos gêneros, às sexualidades e aos corpos repletos de desejos.

Como desnaturalizar normas e condutas de controle sobre os corpos desde a infância e possibilitar uma constante reflexão sobre a prática docente e possíveis atitudes reguladoras? Como desenvolver uma experiência pedagógica por meio de caminhos que possibilitem o rompimento com práticas docentes tradicionais? Como valorizar práticas que apostam na superação de binarismos e da heteronormatividade?

Comecei a escrever um diário de pesquisa, onde relatava regularmente situações que considerava relevante para a pesquisa: oficinas que foram desenvolvidas com a turma, reuniões com responsáveis, reuniões de planejamento e outras situações presenciadas no cotidiano. A prática do diário de pesquisa, “se apresenta fértil produção-construção de si como sujeito que aprende e elabora informações e, principalmente, que elabora o impacto dessas informações no interior de si.” (BARBOSA e HESS, 2010, p. 53) Partirei da análise de dois registros para repensar as práticas deste professor-pesquisador-militante. O primeiro é a análise de uma oficina

sobre brinquedos e brincadeiras e o outro, uma análise de uma oficina sobre famílias.

Quem criou essa regra?

Numa das oficinas realizadas com as crianças da turma¹⁸, debatemos sobre brincadeiras de meninos e de meninas. O objetivo era contestar os gêneros e sua lógica de construção de corpos-homens e corpos-mulheres. A oficina foi dividida em quatro etapas. Na primeira, exibimos o quadro *RODA* de Milton da Costa, na tela, a roda é composta apenas por meninas. A partir da imagem, iniciamos o debate sobre os motivos que levaram o artista a pintar somente meninas no quadro. Em seguida, pedi que as crianças listassem brincadeiras de meninos e brincadeiras de meninas. Realizamos um debate sobre a existência de brincadeiras próprias de meninos e próprias de meninas e, por último, mostrei algumas imagens que mostravam meninos em brincadeiras que seriam *próprias de meninas* e vice-versa.

Durante a leitura da imagem, a principal resposta para os motivos que levaram o artista a pintar apenas meninas no quadro foi de que roda é uma brincadeira de meninas. Pedi então, que cada criança falasse uma brincadeira de menino e uma brincadeira de menina. Entre as brincadeiras de meninos foram citadas: futebol, karatê, basquete, golfe, vôlei, corrida, natação, carrinho, tênis, judô, beisebol, luta, Max Steel, Ben-10, pique-esconde, pique-alto, pique-pega, pique garrafa, skate. Entre as brincadeiras de meninas: panelinha, Barbie, mãe e filha, princesas, bambolê, Polly, ballet, pular corda, bicicleta, pula-pula, roda, vôlei, pique-gelo, pique-fruta, casinha, monster high.

Durante esta atividade anotei alguns comentários feitos pelas crianças: *“menina também joga futebol”*; *“nunca vi menina lutar”*; *“tem menina que luta”*; *“menina também brinca de pique-esconde”*; *“menino também anda de bicicleta”*; *“menino também vai no pula-pula”*.

Esses comentários já mostravam a dificuldade encontrada pelas

18

Turma de 2º ano do ensino fundamental com crianças entre 6 e 8 anos.

crianças em situar determinadas brincadeiras como próprias de meninos ou próprias de meninas. Foi então que questionei sobre a existência de brincadeiras feitas só pra meninos ou feitas só pra meninas. *Vocês acham que existe brincadeira que é só pra menino e brincadeira que é só pra menina?* Algumas respostas:

_ Eu acho que isso não é verdade por causa que meninos e meninas podem brincar juntos de qualquer coisa. Tipo, os meninos podem brincar de barbie se eles preferir e as meninas podem brincar com os meninos de carrinho. Não sei pra que essa regra. Por causa que é muito bom todo mundo se misturar no mundo. E senão, não teria a gente aqui (Gael).

_ Eu acho que pode brincar menino e menina junto, porque eu brincava com o meu primo de Power Ranger. E às vezes, quando eu brincava de barbie eu até pegava o Max Steel do meu irmão (Mirthes).

_ Não sei por que existe essa regra. Na educação física, uma garota da sala do meu irmão foi brincar de bola [...] futebol [...] e ela fez um gol (Ronaldinho).

_ Oh tio, pra que tem essa regra, se menino e menina pode brincar do que quiser? (Lais).

_ A Lais fez uma pergunta pra mim e eu estou jogando pra vocês. Pra que existe essa regra, se menino e menina podem brincar do que quiser? (PROF).

_ Vocês acham que essa regra existe? Que isso é uma regra? Quem acha que é uma regra levanta a mão? Resultado: 14. Quem acha que não é uma regra? Resultado: seis. Quem não sabe responder? Resultado: dois. Algumas pessoas acham que é uma regra, outras acham que não é. Se isso é uma regra, quem inventou essa regra? (PROF).

_ A Lais (Mirthes).

_ A Diretora (GABI).

_ O Pastor (Ronaldinho).

_ As crianças. (Diego)

_ Não foram as crianças, porque tem várias brincadeiras de crianças em que as meninas podem brincar com os meninos e os meninos podem brincar com as meninas. (Gael)

_ Eu acho que é Jesus. (Preta Maria)

Ao longo do debate as crianças puderam perceber a resistência de uma norma cultural que foi estabelecida *a priori*, da qual elas sabem da existência, mas não concordam. Inclusive, ao ser levantada a hipótese de que as crianças criaram a regra de separação das brincadeiras por gênero, um deles nega a autoria das crianças, uma vez que para elas meninos e meninas podem brincar juntos. Percebemos ainda, em algumas hipóteses, que a autoria é atribuída a figuras de autoridade. A regra foi criada por alguém exerce uma posição de autoridade. As crianças associam, neste caso, a autoria à figura da diretora, à figura do pastor ou à figura de Jesus Cristo.

Por último, as crianças apresentam uma possibilidade de subversão da regra que é aceita por todos os demais:

_ Mas eu acho que não tem nada a ver. Pra que tem essa regra, se as crianças podem brincar do que quiser? (Mirthes)

_ Pode brincar do que quiser, não precisa seguir a regra. Oh tio, acho que a nossa regra tem que ser que a gente brinca do que quiser e não do que a regra manda (Lais).

Família? Como assim?

A oficina sobre família foi dividida em três momentos: 1) cada criançaalaria um pouco sobre sua própria família; 2) o professor apresenta imagens com arranjos familiares diversos; 3) debate sobre as imagens.

Ao pedir que cada aluno falasse um pouco sobre como a sua família

é composta, ressaltei que estamos entendendo por família, as pessoas que moravam na mesma casa que a criança. Pedi então, para que cada criança dissesse com quem mora e como é a sua família. Algumas crianças relataram morar com avós, tios e primos; outros com mãe e sem pai – alguns afirmando que os pais são separados e outros declarando não conhecerem o pai. Algumas crianças relataram que moravam juntos mãe, avós e tios. A maioria das crianças declarou morar com pais e irmãos. Nesse primeiro momento, as crianças puderam perceber as diferentes famílias existentes na turma. Ou seja, o modelo pai, mãe e filhos não é a única forma de representação familiar.

No dia seguinte, voltei ao assunto começando a contar sobre como era a minha família. Abordei o divórcio dos meus pais quando eu tinha dois anos. Falei também sobre os outros casamentos da minha mãe e falei sobre os meus padrastos, nenhuma criança havia relatado ter padrastos ou madrastas até aquele momento. Contei sobre o segundo casamento do meu pai, o nascimento dos meus irmãos e a morte do meu pai. Após a minha apresentação, Yara que havia dito morar com o tio esclareceu que se tratava de seu padrasto. Neo disse que havia me enganada e que, na realidade, não morava com o pai, mas sim com o padrasto.

Depois das retificações de depoimentos, comecei a mostrar as imagens que tentavam dar conta da diversidade de arranjos familiares, um total de sete imagens. As crianças iam se identificando espontaneamente, com os modelos de família apresentados: “a minha é essa” “a minha é aquela” (...).

A primeira imagem era de uma família onde os pais da menina haviam se separado e casado com outras pessoas, e a mãe havia tido mais uma filha do segundo casamento. Kalton identificou-se com essa família e disse: “*meus pais são separados. Moro só com a mãe, mas ela tem um namorado. Meu pai mora em outro lugar e está solteiro, mas já namorou outras mulheres. Não é porque as pessoas se separaram que elas precisam ficar sozinhas pra sempre*”.

A segunda família era formada por um casal de diferentes nacionalidades. Fabrício falou sobre o seu pai que mora na Espanha com outra mulher. Disse já ter ido à Espanha quando bem pequeno, mas não se lembra. A terceira era de uma família com pais e avós morando na mesma casa.

A turma identificou como a família da Yara. Apresentei a quarta imagem, em que a família é composta apenas pela mãe e o filho. A quinta imagem era de uma família com pai, mãe e filhos.

A sexta imagem era de família formada por duas mulheres com um filho adotivo. Nesse momento, o aluno Pietro disse que era igual a alguém que ele conhecia que tinha duas mães e dois pais. Percebi que a turma não havia atentado para o fato das mulheres formarem um casal lésbico. Enquanto Pietro falava comigo, Kalton me chamava para contar o que Diego havia dito: “*Tio o Diogo falou que queria namorar com ela* (apontando para o desenho de uma das mulheres)”. Respondi: “*Mas como ele vai namorar com ela, se ela é namorada dessa outra aqui?*” Algumas crianças se assustaram e outras riram.

Fábya exclamou: “*Ela é sapatão!*” Claudia disse: “*Que ridículo! Horrível!*” Todos se olhavam com olhares nervosos. Yara perguntou: “*Como assim? Explica tudo de novo que eu não estou entendendo nada.*” Pedi atenção de todos e expliquei da seguinte forma: “*Prestem atenção! As duas moças eram namoradas. Elas decidiram se casar. Foram morar juntas para formar uma família. E decidiram adotar uma criança. Hoje a família delas é formada por elas duas e o filho delas.*” Kalton afirmou que elas eram *veados*. Complementei: “*Elas não são veados. Elas são lésbicas. Você sabem o que é lésbica? Lésbica é uma mulher que namora outra mulher. Então, elas duas são lésbicas, formaram uma família e adotaram uma criança.*” Kalton chamou minha atenção e disse que Diego tinha algo a falar. Diego declarou que a tia já havia namorado uma mulher. Depois da declaração de Diego a turma começou a ficar mais tranquila, pois viu que de fato havia mulheres que namoravam outras mulheres.

A sétima e última imagem apresentava dois casais que optaram por não terem filhos: um formado por dois homens e outro por um homem e uma mulher. Alguém disse: “*Esses homens não podem ter filhos mesmo. Como vai botar o neném na barriga do outro?*” Yara disse: “*Mas homem com homem dá lobisomem. Eu morro de vergonha desse casal de homem com homem.*” E começaram a debater sobre o que pode e o que não pode.

Deixei que na roda de conversa eles dialogassem livremente, mas fiz

questão de afirmar que esses dois casais não eram apenas amigos, mas eram casados. Quando me perguntaram se podia, eu disse que podia sim. Que cada pessoa pode formar a família com quem quisesse. Falei um pouco sobre a lei da união civil, que garantia direitos as casais homoafetivos.

Santos (2004, p. 787) afirma que “há produção de não-existência sempre que uma dada entidade é desqualificada e tornada invisível ou descartável”. Pude perceber nessa experiência, o quanto a escola produz a não-existência da diferença no que diz respeito às famílias. O resultado é que as crianças ao invés de contestarem o modelo apresentado, tentam enquadrar suas famílias no padrão apresentado pela escola. Na busca por este encaixe a avó, passa a ser a mãe, o padrasto ou um tio, precisa ocupar o lugar do pai. Ainda não é confortável dizer “*não tenho pai*”, “*não tenho mãe*”. A escola sequer se importa, ou se importa muito pouco, com as especificidades de cada criança.

Um copo d'água

Destaco dois movimentos que são bem explicitados nas falas e observações do comportamento das crianças diante das questões referentes aos gêneros e as sexualidades nos cotidianos escolares. O primeiro movimento é a tentativa de adequação à realidade estabelecida. A escola, na tentativa de invisibilizar a diferença, faz com que as crianças caminhem neste mesmo sentido. O resultado é o ocultamento das marcas que as diferem e as tornam desviantes das normas estabelecidas aprioristicamente. Observamos esse movimento na oficina sobre famílias, é como se as crianças fossem levadas a pensar: “se uma família é ter pai, mãe e irmãos, não vou explicitar uma realidade familiar que esteja muito distante disso”.

O outro movimento é o de contestação diante da inconformidade com regras que não fazem o menor sentido e não contribuem para a boa relação entre os sujeitos, tal como percebemos na oficina sobre brinquedos e brincadeiras. As crianças tomam consciência de que existe algo que foi estabelecido *a priori*, da qual não tiveram a menor participação e que para elas

não faz o menor sentido. A solução para o problema, diante da insatisfação, vem com a possibilidade de estabelecimento de uma nova “regra” consensual. A saída para questionar o já estabelecido é a tentativa do estabelecimento de um novo paradigma? Que regra é essa? Pra que existe? Quem criou? É preciso desestabilizar certezas e construirmos (novas) possibilidades para vivenciarmos nossas (novas) sexualidades, nossos (novos) gêneros, nossos (novos) currículos e nossos (novos) cotidianos escolares?

Mais do que a produção de um diário de pesquisa, os registros após analisados me permitem perceber os caminhos de autoprodução de um professor-pesquisador-militante. Percebo em minha prática possíveis avanços que vem sendo construído constantemente e alguns pontos de possível manutenção da lógica heteronormativa. Seria mais interessante do que apresentar diferentes modelos de família e defender esses diferentes modelos, questionar a própria concepção de família e a necessidade ou não de ter ou formar famílias?

Os caminhos ainda estão sendo construídos e espero que estejam sempre em construção. É importante parar em certos pontos, criar laços, mas não raízes. Viver é também morrer. Morte e vida, começo e fim, não são opostos, mas contínuos. Morrem ideias e nascem outras, morrem pensamentos e nascem outros. Muitos de nos mesmo nascem e morrem ao longo das nossas próprias trajetórias. O mais importante são os encontros, os desencontros e as misturas.

_ Por favor: um copo d’água, antes de seguir viagem?

Referências Bibliográficas

BARBOSA, Joaquim Gonçalves e HESS, Remi. *O diário de pesquisa: o estudante universitário e seu processo formativo*. Brasília: Liberlivro, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004.

GÊNERO E LESBIANIDADES: APONTAMENTOS PARA O CAMPO DA EDUCAÇÃO E DA SAÚDE

*Juliana Perucchi*¹⁹

O presente texto se propõe a problematizar diferentes tensões que envolvem as posições de sujeito no debate acerca da educação e da saúde, a partir da análise dos marcadores de sexualidade e de gênero, considerando sua articulação com o debate mais amplo em torno dos direitos humanos. Trago reflexões a partir de minha trajetória acadêmica nos estudos da psicologia social crítica, orientada pelas perspectivas feministas pós-estruturalistas e pelos instrumentais metodológicos da pesquisa-intervenção. Referenciais teóricos e metodológicos que tenho lançado mão em meus trabalhos mais recentes à frente do Núcleo de Pesquisas e Práticas Sociais em Políticas Públicas e Saúde, junto ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora, em Minas Gerais.

Parto do pressuposto de Judith Butler, de que o gênero é uma norma, uma construção histórica, social e contingente. “O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado (...) tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos” (Butler, 2003: 25). O gênero é o que instaura a ilusória, mas necessária, estabilidade para que a matriz heterossexual seja assegurada; por dois sexos falaciosamente

¹⁹ Professora do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, Doutora em Psicologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (juliana.perucchi@uff.edu.br)

fixos, coerentes, antagônicos e complementares, os quais se opõem binária e hierarquicamente como diversos outros marcadores sociais de: classe, raça, geração ou território.

Sabemos que as regras que governam o mundo inteligível são estruturadas, parcial e precariamente, pela matriz heteronormativa e sexista (BUTLER, 2003; RUBIN, 1993). E parece que concordamos com a tese de Judith Butler de que a matriz das relações de gênero é anterior ao “humano” e, neste sentido, o sujeito só existe por sua sujeição às regulações normativas, que se processam nas repetições cotidianas. No lugar de um sujeito centrado, trabalhamos, portanto, com a perspectiva de sujeitos generificados.

No princípio era a carne. E a carne tornou-se corpo, no vértice das relações sociais, com infinitas faces, incontáveis expressões. Em algum momento, em algumas culturas, estes corpos foram divididos: dois se tornaram e esta dualidade passou a marcar espaços, delimitar ações, exigir comportamentos... Corpos sexuados foram assim definidos em mulheres e homens, criou-se assim a imagem de uma natureza, cujas essências ordenariam os comportamentos e as aptidões. Os corpos foram assim criados em valores sociais, em imagens forjadas que se articulam em práticas, cujo enraizamento é sua própria repetição (NAVARRO-SWAIN, 2004: 1-2).

Partindo destes referenciais teóricos e considerando as contingências histórico-culturais da subjetivação, a multiplicidade das diferenças, e também, a singularidade dos sujeitos; penso que temas como gênero, identidade e diferença sexual merecem atenção dos saberes da educação, assim como me parece pertinente à psicologia atentar para certos problemas a propósito das relações entre desejo e subjetividade nos processos educacionais e escolares.

Um dos efeitos do pacto ideológico estabelecido entre a psicologia e a educação refere-se à produção de estudos da psicologia que atribuem ao sujeito a responsabilidade de seu “fracasso escolar”. Não são incomuns na psicologia, sobretudo, na área da psicologia escolar, estudos que acentuam estereótipos ou generalizações arbitrárias sobre certos aspectos da vida de crianças e adolescentes. Aliás, a própria noção de adolescente, trabalhada como categoria universal em certas abordagens da psicologia do desenvolvimento,

é bastante complicada. Interpretações selvagens como, por exemplo, a que estabelece uma relação direta e causal entre a ausência de pai e o que passa a ser enunciado, de modo determinante e simplista, como “desinteresse para os estudos”. Estratégias inteligentemente utilizadas para camuflar os insucessos das políticas públicas em educação e das próprias abordagens teórico-metodológicas de ensino-aprendizagem-avaliação utilizados nos processos educacionais vigentes. Neste sentido, analisando tais estratégias entende-se que aquilo “que aparece como resultado de deficiências individuais de capacidade é produto de dominação e desigualdade de direitos determinada historicamente” (Patto, 1997: 57).

Como afirma Sacristán & Gómez (2000) devemos lembrar que a escola possui tripla funcionalidade: reprodutiva, educativa e compensatória. Sua função reprodutiva visa a socialização do indivíduo, e a reprodução social e cultural das normas como requisito para a sobrevivência na sociedade. Em sua função educativa a escola provê aos indivíduos conhecimentos, idéias, habilidades e capacidades formais, mas também, disposições, interesses e pautas de condutas. Na função compensatória deve atenuar, em parte, os efeitos das desigualdades sociais e preparar as pessoas para serem capazes de lutar e se defender da melhor forma possível, em sociedade. Nessa perspectiva, a escola tem como objetivo preparar as pessoas para o mundo do trabalho, tornando-as produtivas e sociáveis, por meio, sobretudo, do controle das condutas.

Ao traçar o percurso da psicologia e sua relação com a educação, Cruces (2006: 17) assinala que em obras literárias, já no período colonial, se vislumbravam: “preocupações de caráter prático voltadas para (...) o controle da conduta dos indivíduos e, já nessa época, aplicáveis às questões educacionais”. Aqui cabe um pequeno destaque à reflexão foucaultiana acerca da noção de conduta:

O termo “conduta”, apesar de sua natureza equívoca, talvez seja um daqueles que melhor permite atingir aquilo que há de específico nas relações de poder. A conduta é, ao mesmo tempo, o ato de “conduzir” os outros (segundo mecanismos de coerção mais ou menos estritos) e a maneira de se comportar num campo mais ou menos aberto de possibilidades. O exercício do poder consiste em “conduzir as condutas” e

em ordenar a probabilidade (FOUCAULT, 1995: 243-244).

Condutas prescritas pela heterossexualidade compulsória que estabelece as regras e sanções a grupos de pessoas, classificados binariamente, não apenas como diferentes, mas fundamentalmente, como desiguais: homens e mulheres. Aos homens, a masculinidade, a virilidade, a sexualidade exacerbada; às mulheres, a feminilidade, a docilidade, a sexualidade recatada. É assim que nós, mulheres, somos educadas, desde muito cedo, durante muito tempo: para sermos femininas e dóceis. Mas ao crescermos percebemos que isso não basta, descobrimos que é necessário sermos “gostosas”, porém, sem promiscuidades, afinal, existem as mulheres “para casar” e as mulheres “para transar”. A lógica binária da heteronormatividade nos coloca sem saídas: ou somos uma coisa, ou somos outra. E deste modo, corpos, vaginas, peitos, pêlos e pênis são fabricados e classificados, sempre, em toda e qualquer situação, à revelia de nossa vontade e, na maioria das vezes, sem nos darmos conta disso.

O binarismo de gênero cristaliza-se em nossas mentes, em nossas vidas, de tal modo que nem nos questionamos o porquê das roupas cor-de-rosa, das bonecas e panelas de brinquedo para as crianças designadas como meninas; das roupas azuis, dos bonecos de MMA e dos carrinhos de brinquedo para as crianças designadas como meninos. Mergulhamos na obviedade da aceitação desprovida de críticas de que poses sexys e sensuais cabem às pessoas designadas como mulheres, enquanto que as poses de porte viril e másculo cabem às pessoas designadas como homens. Propagandas de cerveja e de desodorante ilustram bem o que estou tentando dizer.

De fato, nem estranhamos o estranhamento que sentimos ao vermos meninas com roupas, andares e portes tidos como masculinos; não questionamos a falta de questionamento que temos ao aceitar que a sociedade, de modo geral, trate essas “pessoas estranhas” com “modos esquisitos” como pessoas de segunda classe. Sequer nos indagamos se esse tratamento é ou não uma questão de violação de direitos.

Por que insistimos ainda em manter parâmetros de regularidade e condescendência da vida social dos indivíduos e dos grupos, amparados em ditames tão obsoletos como os enquadres binários sexistas-heteronormativos?

Porque uma menina-menino nos é tão estranho? Porque legitimamos padrões que separam masculino X feminino em fronteiras tão estanques ao ponto de cairmos na armadilha que nós mesmas denunciemos: a de colarmos sexo-gênero-desejo. Porque, por exemplo, a cueca displicentemente aparecendo por baixo da calça de uniforme escolar de uma menina assusta tanto e é tão violentamente recriminada pelos profissionais da educação e suas instituições. Será porque as experiências corporais no âmbito da escola, só conseguem ser aceitas e respeitadas quando estão discursivamente prescritas nos limites do inteligível: como construções identitárias heterossexuais binárias e hierarquizadas?

Analisar as conduções das condutas, ou esse conjunto de possibilidades de exercícios de poder dos corpos/sobre os corpos nos diferentes contextos da vida social – dentre os quais a escola se destaca como lócus privilegiado de funcionamento da norma – remete à análise dos tipos de ação que leva o indivíduo a voltar sua atenção a si mesmo, a reivindicar a si mesmo de acordo com diferentes possibilidades discursivas.

A homofobia no contexto escolar nos é bastante familiar, a percebemos no cotidiano das relações pedagógicas, afinal, quantos/as educadores/as infantis já não se depararam com pais e mães inquietos/as diante da suspeita de uma possível homossexualidade de seu/sua filho/a? E no âmbito da psicologia, quantas vezes fomos procuradas/os diante da queixa da homossexualidade de um jovem, enunciada como motivo de sofrimento para suas famílias e conseqüente justificativa para imposição da psicoterapia, à revelia de sua vontade? Sutil ou escancarada, invisível ou explícita, a homofobia é cotidiana e presente, ela participa do senso comum, e por isso também é tão eficiente em seu caráter produtivo.

Em uma pesquisa sobre as percepções de jovens LGBT acerca das situações de violência homofóbica vividas no período escolar recente, pudemos constatar elementos comuns às experiências vivenciadas pelos diferentes sujeitos, dentre eles destaca-se o fato de que a violência verbal sofrida no interior das escolas era praticada, freqüente e sistematicamente, pelas mesmas pessoas. Outra característica comum nos relatos dos/as informantes é a não percepção das situações, na ocasião em que aconteceram,

como sendo violentas. Ou seja, as “piadinhas” e “comentários” não eram percebidos pelos/as jovens como violência ou injúria, mas sim, como algo corriqueiro e que “provavelmente ocorreria no interior de qualquer escola”. O preconceito impede que as pessoas vejam sua própria cegueira diante das situações de discriminação e preconceito (PRADO & MACHADO, 2008).

Outro analisador importante nessa pesquisa diz respeito ao desempenho escolar desses/as jovens. A análise das narrativas de história oral permite constatar que, para os/as jovens participantes da pesquisa, destacar-se intelectualmente na escola, ocupando outras posições de sujeito, mais valorizadas coletivamente no âmbito das relações sociais no contexto escolar, foi uma estratégia de enfrentamento às adversidades encontradas naquele ambiente. Entretanto, esta ênfase aos estudos e às atividades escolares deve ser entendida no contexto da investigação. É importante considerar que a amostra contemplou jovens de camadas médias, universitários/as que têm nos estudos uma referência importante, assim, a estratégia de buscar nos estudos uma forma de reconhecimento no contexto escolar – entre os pares e também entre os professores – parece valer para este contexto específico. Talvez não seja esta a estratégia compartilhada por jovens cujo tempo de dedicação para os estudos precisa ser dividido e negociado com as demais atividades de manutenção diária da vida, por meio do trabalho remunerado, por exemplo. As pessoas agem em relação aos códigos prescritivos disponíveis em sua cultura, ser “bom aluno” ou “boa aluna” é apenas um deles, valorizado em alguns contextos. De qualquer modo, é importante lembrar que existem diferentes níveis de consonância à prescrição normativa e resistências aos jogos de poder. Tais gradações em relação às formas de prescrição foram denominadas por Foucault como “substância ética”, que designa os modos como o indivíduo se constitui como sujeito moral (Foucault, 2006). Portanto, a forma como o sujeito estabelece sua relação com tais regras, ou seja, seus modos de sujeição constituem-se por meio da elaboração do trabalho ético sobre si mesmo, caracterizado pela obrigatoriedade de colocar tais regras em prática.

O que nos caracteriza enquanto sujeitos morais, quando, desde nossa mais tenra infância, as relações que estabelecemos no contexto escolar são hegemonicamente heteronormativas e sexistas? A escola se processa

efetivamente enquanto instituição heteronormativa por excelência, uma vez que não se encontra fora dos pressupostos que estabelecem as bases cotidianas de inteligibilidade quanto à sexualidade, atribuindo, ilusoriamente, um caráter supostamente natural e evidente à heterossexualidade (POCAHY e NARDI, 2007). É assim que a reiteração da norma sexo–gênero–sexualidade, base para a heteronormatividade, se institui como regra, no ambiente escolar, por meio da regulação do gênero que, em cada momento histórico, se fixa num ritual de poder.

As regras e obrigações que surgem destes rituais estão inseridas na lei civil, nos códigos morais, nas leis universais da humanidade, que tentam prevenir o homem contra a violência supostamente existente na ausência das coerções impostas pela civilização. Porém, o genealogista os considera como expressões nobres que são os próprios meios pelos quais a dominação avança (RABINOW & DREYFUS, 1995: 123).

Portanto, a repetição exaustiva de discursos reguladores e de referências, pré-existentes ao sujeito, engendra-lhe, na medida em que lhe diz o que é ou o que não é; o que pode vir a ser e o que deve deixar de ser. É, sobretudo, isso que a escola faz com primazia e eficiência. Considerando a condição sócio-cultural imposta por certa “ordem compulsória” que exige a coerência total entre um sexo, um gênero e um desejo, obrigatoriamente heterossexuais – o que remete à ditadura das práticas e condutas heterossexuais – torna-se fundamental nos debruçarmos reflexivamente sobre a constatação de que a escola é uma instituição social que reitera, com tamanha naturalidade, a lógica da abjeção.

O abjeto designa aqui precisamente aquelas zonas ‘inóspitas’ e ‘inabitáveis’ da vida social que são, não obstante, densamente povoadas por aqueles que não gozam do status de sujeito, mas cujo habitar sob o signo do ‘inabitável’ é necessário para que o domínio do sujeito seja circunscrito (BUTLER, 2000: 155).

A escola regula, constrange e limita arranjos sexuais à heterossexualidade compulsória. Nesta linha de reflexão, gostaria de propor aqui uma digressão teórica de apontamento a duas referências importantes. Na década de sessenta, mais precisamente em 1966, a antropóloga Mary

Douglas e – dez anos mais tarde – o filósofo Michel Foucault, na aula de 17 de março de 1976, problematizaram – cada qual a seu modo e em seus respectivos campos teóricos – como, na sociedade de segurança, dos estados de exceção; os perigosos, ou melhor, todas as pessoas identificadas como potencialmente perigosas (contaminadoras), passam a ser alvo de estratégias de purificação ou de extinção.

Mary Douglas (1991) e Michel Foucault (2005) analisam como os estados passaram a estabelecer políticas públicas para cuidar do corpo da população, instaurando então a lógica dos estados de exceção marcados pela purificação da sociedade por parte do estado que “protege” e “ordena” a vida social, pública e privada. Sociedade de Segurança, com sua inexorável articulação entre mecanismos disciplinares do corpo e mecanismos regulamentadores da população (FOUCAULT, 2005). Na análise que faço das proposições desse autor e dessa autora podemos conjecturar que é por meio de complexos e variados dispositivos de ritualização e de regulamentação, que se abre a possibilidade para que a inclusão de algumas pessoas, signifique a exclusão de outras.

Mary Douglas analisou os elementos relacionados aos ritos e sua importância na vida dos grupos sociais, como elemento organizador da vida pública e privada. Segundo a autora, a função do ritual é selecionar, formular, modificar a experiência, bem como, focalizar e alterar a atenção e a percepção. Com todas essas funções, entende-se a importância do ritual em nossas vidas. Eles fazem ver e fazem falar coisas, fabricam a realidade. Nas fronteiras de inteligibilidade da realidade, os rituais promovem o ordenamento social por meio da elaboração de distinções como as entre pureza e impureza, purificação e contaminação, entre limpeza e sujeita. Tais opostos articulam práticas ritualizadas que instauram o significado normativo das proibições implicadas nestas oposições, que simbolizam tanto perigo quanto poder.

Para Douglas a sujeira é desordem e o pensar sobre as coisas impuras deve passar por uma reflexão sobre a ordem e à desordem e à forma e à não forma. Sendo a sujeira, as coisas impuras, vinculadas diretamente a desordem, a não forma, fica evidente o porquê dos símbolos ambíguos serem considerados como perigosos. Visto que qualquer tipo de ambigüidade é contrário à ordem, e que a sujeira e a impureza devem

ser afastadas, se quiser manter um padrão (SILVA, 2000: 3).

As proposições de Mary Douglas permite-nos avançar no estudo das fronteiras entre as sexualidades, seus limites e suas transgressões no âmbito das normas de gênero. Nas palavras da autora:

No domínio sexual, estas noções de perigo são a expressão de uma simetria ou de uma hierarquia. É pouco provável que expressem qualquer aspecto da relação real entre os sexos. Na minha opinião, seria melhor interpretá-las como a expressão simbólica das relações entre diferentes elementos da sociedade, como o reflexo duma organização hierárquica ou simétrica válida para todo o sistema social. O que é válido para a poluição sexual, também o é para a poluição corporal. Os dois sexos podem servir de modelo da colaboração e da diferença existente entre as unidades sociais (DOUGLAS, 1991: 8).

Nas escolas, corpos de meninos-meninas, meninas-meninos, meninas e meninos expõem-se sem amparo nos corredores, nos banheiros, na quadra de esportes, afrontando a visibilidade hetero-compulsória sem muita noção das conseqüências, ou então, escondem-se na reclusão da invisibilidade, no canto menos inseguro da sala de aula, ou abandonam a escola. Ambas as saídas, são produtos de ritos cotidianos e regulamentações diárias, que se processam a todo momento, dessas disposições heteronormativas de fabricação de corpos, estilos e modos de vida. Efeitos de uma construção violenta, performativa e cuidadosa, de si, por si mesmo e pelos outros. Efeitos de um poder produtivo.

O poder em uma perspectiva foucaultiana, não é algo que se tenha, mas sim, que se exerce. O poder não está localizado em um único ponto, está disperso em toda e qualquer relação, “se produz a cada instante, em todos os pontos, ou melhor, em toda relação entre um ponto e outro (...) o poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares” (FOUCAULT, 2006: 89). A norma em Foucault tem relação com o poder, mas o que a caracteriza não é o uso da força, nem a tentativa de coerção, mas sim, de uma lógica, de uma economia por meio da qual o poder produz suas estratégias e define seus objetos. A norma faz que a vida possa ser objeto do biopoder, este tipo de poder que toma a vida como matéria-prima.

A imposição da lei é, por sua vez, uma forma terminal de poder, a lei é apenas uma gestão dos ilegalismos, ela formaliza o que é proibido, e ao definir a proibição estabelece, como um meio de dominação, a regulação do convívio social. É a norma, e não a lei, que penetra nas entranhas mais profundas dos corpos, fabricando-os em vida. É ela que cria as condições institucionais e discursivas que normalizam e hierarquiam as diferenças.

De uma forma mais geral ainda, pode-se dizer que o elemento que vai circular entre o disciplinar e o regulamentador, que vai se aplicar, da mesma forma, ao corpo e à população, que permite a um só tempo controlar a ordem disciplinar do corpo e os acontecimentos aleatórios de uma multiplicidade biológica, esse elemento que circula entre um e outro é a “norma” (FOUCAULT, 2005: 302).

A heterossexualidade compulsória como norma, neste sentido, faz com que a homofobia transcenda os limites restritivos do fenômeno ao âmbito interpessoal da violência física e simbólica a pessoas LGBT. A norma heterossexual estende as dimensões da homofobia para além de suas formas mais explícitas de violência interpessoal, instaurando e fazendo funcionar toda uma rede de articulação discursiva entre diferentes vetores de força que atravessam, sutil, mas, produtivamente, os níveis institucionais das políticas públicas em saúde, das normas familiares, das relações de trabalho, enfim, das diferentes e variadas extensões da vida social. A marginalização, ou mesmo, a supressão do debate acerca da proliferação do HIV entre mulheres lésbicas e os desdobramentos deste debate no âmbito da proposição de políticas públicas em saúde no Brasil é apenas um exemplo dessas sutis e eficientes dimensões da homofobia.

A análise desta relação sexualidade/poder é importante demais para ser tão previamente abandonada pela psicologia social. Estender o debate da homofobia para o âmbito da sexualidade e este para a arena do político, considerando que a ordem do político é ela mesma perpassada por aqueles esquemas de classificação, fundados na oposição e na hierarquização entre masculino/feminino, que se ritualiza e se repete na oposição entre ativo/passivo, entre purificação/contaminação, o que estabelece, portanto, uma ligação bastante peculiar entre sexualidade e dominação; parece ser uma estratégia analítica pouco balizada pelas atuais pesquisas sobre homofobia.

Defendo a retomada crítica e avançada das teorias feministas, sobretudo as pós-estruturalistas, pela psicologia social, sobretudo, no que se refere aos estudos sobre homofobia, entendendo-a como um sistema de opressão e desqualificação de certos indivíduos e de certa lógica de experiência da sexualidade e de constituição de certos modos de vida.

No caso das lesbianidades, parece haver uma peculiaridade: na experiência lésbica (seja no nível das condutas, do desejo ou da identidade, considerando estas três dimensões como confluentes, porém, dessemelhantes) haveria a possibilidade de subversão de uma posição de subordinação, a partir da negação do papel atribuído à mulher: o de subordinar-se, também sexualmente, ao homem. Como afirma Monique Wittig, a “lésbica recusa a heterossexualidade compulsória”, eis seu potencial revolucionário e, talvez, um dos vetores que designem os corpos das mulheres lésbicas como abjetos. A lógica da normalização designa que corpos abjetos devem ser disciplinarizados e (re)conduzidos à moral vigente, por meio das linhas de força de dispositivos pedagógicos e de cuidados em saúde.

As mulheres com práticas afetivo-sexuais com mulheres estariam controladas por meio de duas dessas linhas, quais sejam: histerização do corpo feminino (projeto reprodutivo/demográfico e condenação das que não se enquadrariam neste projeto) e psiquiatrização do prazer perverso (homossexuais passam a ser considerados possuidores de disfunção patológica) (CARVALHO, 2011: 34).

Mulheres lésbicas, mulheres transexuais e travestis, relegadas à abjeção, não apenas no sistema educacional ou no sistema de saúde pública, mas também no contexto das articulações políticas da sociedade civil, dos movimentos sociais. Desdobramentos bastante peculiares das relações de gênero no interior de grupos que compartilham o status da diferença. Mais uma vez, os escritos de Joan Scott apontam uma emergência atual: considerar as diferenças no interior da diferença. A pauta atual do movimento LGBT na luta pela criminalização da homofobia parece sustentar-se numa perspectiva que se nega em tratar as especificidades dos diferentes sujeitos (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e travestis) no interior da diferença (cidadãos/cidadãs de primeira categoria/heterossexuais e cidadãos/cidadãs de segunda categoria/LGBTs).

Assim, a bandeira de criminalização da homofobia parece diluir as diferentes manifestações e impactos da homofobia – em relação aos diferentes segmentos LGBT – na noção de cidadania. Como se a própria noção de cidadania fosse, ela mesma, homogênea e singular aos diferentes sujeitos. Basta retomar a discussão sobre os desdobramentos das políticas públicas em saúde no contexto de combate à epidemia da Aids para perceber que as especificidades em relação à saúde dos homens e à saúde das mulheres exige a consideração de peculiaridades bastante específicas. Correndo-se o risco de, ao não considerá-las, construir estratégias de enfrentamento infecundas ou que ignoram contextos de vulnerabilidade, como se tem evidenciado, por exemplo, no processo de feminilização da Aids, tema negligenciado no panorama atual da saúde pública brasileira. Vale destacar, como afirmam Barbosa e Koyama (2006), que o tema da homossexualidade feminina e sua relação com a saúde mantiveram-se marginais no âmbito dos estudos e proposições em políticas públicas em saúde. Na educação, não é diferente.

Caminhando para as considerações finais desse texto, gostaria de debater o quanto, no âmbito do Estado (os campos da educação e da saúde) e no âmbito da sociedade civil (os diferentes movimentos sociais LGBT) os dispositivos de saber-poder operam sobre processos de subjetivação que podem ser normatizadores e/ou singularizadores.

Os modos de subjetivação normatizadores seriam responsáveis pela manutenção da ordem estabelecida, da moral vigente e do status quo, enquanto os modos de subjetivação singularizadores se mostrariam como linhas de fuga, como contrapoderes ou resistências em face do poder (no sentido foucaultiano), que facilitam a expressão da diferença, da singularidade e dos processos desejantes, entendidos aqui na forma proposta por Gilles Deleuze e Felix Guattari, que propõem o desejo como uma “usina de produção de real social”. Nesta perspectiva, dependendo do modo de subjetivação (normatizador e/ou singularizador) em ação, teremos pessoas mais normatizadas ou mais resistentes aos processos de normatização (PERES, 2009: 238).

Como pessoas e enquanto profissionais da saúde, da educação, e/ou como militantes da sociedade civil, somos capazes de avaliar nossos modelos de classificações e também as nossas experiências que neles não têm lugar;

pois sabemos que a vida, nem sempre coincide com as nossas categorias de classificação e é muito mais plural que elas. Portanto, seja como profissionais da educação e da saúde, ou como participantes de algum movimento social, estamos conscientes de que nosso trabalho contempla o debate em torno dos direitos humanos. Mas também temos noção que estamos envolvidas/os na trama social sexista, homofóbica e racista que produz efeitos em nós e em nossos trabalhos.

Sendo assim, é importante que em nossas práticas de pesquisa e de intervenção no âmbito dos gêneros e das sexualidades, fiquemos atentos/as às hierarquias sociais, construídas principalmente através de duas lógicas: a da classificação social, particularmente fomentada e realizada pelo Estado e pelas ciências, e a lógica da inferiorização social, que possui mecanismos ideológicos e cognitivos hierárquicos para sua materialização. Pois nossas produções de conhecimento e intervenção psicossociais fazem parte de um compromisso ético-político, uma vez que “são nossas práticas que estão afirmando ou negando certos modelos, produzindo, enfim, os mais diferentes objetos, sujeitos e saberes que estão neste mundo” (COIMBRA, 2001, p. 255).

Referências Bibliográficas

Barbosa, R., M. & Koyama, M. A. H. (2006) *Mulheres que fazem sexo com mulheres*: algumas estimativas para o Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, 22(7), p. 1511-1514.

Butler, J. (2000) *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”*. In: Louro, G. L. (org.) *O corpo educado*. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte. Autêntica, p. 153-172.

Butler, J. (2003) *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Carvalho, C. S. (2011) *Entre ditos, não-ditos e interditos: saúde sexual de mulheres jovens com práticas afetivo-sexuais com mulheres*. Programa de Pós-graduação em Psicologia Clínica PUC-Rio. Dissertação de Mestrado.

Coimbra, C. (2001) *Operação Rio: o mito das classes perigosas*. Rio de Janeiro: Oficina do Autor.

Cruces, A. V. V. (2008) Psicologia e Educação: Nossa História e Nossa Realidade. In: ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de (org.). *Psicologia escolar: ética e competência na formação e atuação profissional*. Campinas: Alínea.

Deleuze, G. & Guattari, F. (1995) Introdução: Rizoma. In: _____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Ed. 34.

Douglas, M. (1991) *Pureza e perigo*. Lisboa: Edições 70.

Foucault, M. (2006) *História da Sexualidade II: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal.

Foucault, M (2005) *Em Defesa da Sociedade*. São Paulo: Martins Fontes.

Navarro-Swain, T. (2004). O normal e o “abjeto”: a heterossexualidade compulsória e o destino biológico das mulheres. *Labrys Estudos Feministas*, n. 6. Disponível em: <<http://www.unb.br/ih/his/gefem/labrys6/lesb/anahita.htm>>. Acesso em: 13 mai. 2012.

Patto, M. H. S. (1997) *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

Peres, W. S. (2009) Cenas de Exclusões Anunciadas: travestis, transexuais, transgêneros e a escola brasileira. IN: Junqueira, R. D. (org.). *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, pp.246-247.

Pocahy, F. A. & Nardi, H. C. (2007) Saindo do armário e entrando em cena: juventudes, sexualidades e vulnerabilidade social. *Revista Estudos Feministas*, 15(1), 45-66.

Prado, M. A. M. & Machado, F. V. (2008). *Preconceito contra homossexualidades: hierarquia da invisibilidade*. São Paulo: Cortez.

Rabinow, P. & Dreyfus, H. (1995). *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Rubin, G. (1993) Thinking Sex: Notes for a Radical Theory of the Politics of Sexuality. In. Ablove, H.; Barale, M.; Halperin, D. (eds.) *The Lesbian and Gay Studies Reader*. Nova York: Routledge.

Sacristán, J. G. & Gómez, A. I. P. (2000) *As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência*. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: ARTMED.

Silva, R.C.P (2000) Pureza e Perigo: na relação social das populações tradicionais. Presença. *Revista de Educação, Cultura e Meio Ambiente*. 21(IV). Porto Velho, Universidade Federal de Rondônia.



PEDAGOGIAS DA SEXUALIDADE E CONTESTAÇÕES GÊNERO-GERACIONAIS NAS TRAMAS DO ENVELHECIMENTO

*Fernando Pocahy*²⁰

Entre sussurros e gemidos: os cochilos de uma norma. Arranjos introdutórios.

Este texto se constitui como uma análise sobre formas de regulação do gênero e da sexualidade, em sua articulação com os discursos normativos acionados na produção discursiva do ‘envelhecimento’. Isto é, trata-se de compreender como algo em torno de uma forma que o corpo toma é fabricada e descrita como verdade, produzindo materialidade (discursiva) e suposta ‘evidência’.

Busco uma problematização – cuja única certeza é de que é inacabada – sobre jogos de verdade (FOUCAULT, 2001 [1984a]) que cercam as experimentações de homens idosos em práticas homo/eróticas, com uma dentre outras formas de contestação diante dos discursos que objetificam o corpo e a sexualidade na forma da abjeção .

Meus estudos têm se guiado a cartografar a “vida social do corpo” (BUTLER, 2004 [1997], p. 238), elaborando esquemas de análise que nos permitem compreender como é produzida a objetificação da produção discursiva abjetera, ao mesmo instante em que resistências são agenciadas.

20 Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Professor Adjunto do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade de Fortaleza – Unifor.

O primeiro esquema de contestação que gostaria de apresentar aqui refere-se às experimentações da sexualidade de homens idosos em uma sauna e vídeo-locadora pornô. O segundo plano de análise, por outro lado, aborda as sociabilidades produzidas em torno de homens idosos e ‘garotos de programa’ (profissionais do sexo) em um bar. Estes dois contrapontos - ou esquemas de problematização – permitiram uma abordagem sobre as disputas presentes nas tramas discursivas da hetero e da homonormatividade (DUGGAN, 2003; LOURO, 2009), como importantes dispositivos na produção e/ou manutenção da velhice como abjeção.

Estas reflexões são resultado de minha tese de doutorado em Educação, produzida no PPG em Educação da UFRG, sob a orientação da Profa; Dra. Guacira Lopes Louro, a quem agradeço no corpo deste texto pela orientação e companheirismo nesta escrita ‘profana’.

Portanto, ensaiando alguma intimidade com problemas que se desmancham no jogo das ‘aparências’ (pós)-modernas, meu movimento de investigação buscou possibilidades de imaginar/ viver uma erótica na cama discursiva do envelhecimento. Procurei compreender o corpo idoso desde a perspectiva de uma materialidade que encarna e desencarna e torna a encarnar os discursos que evidenciam o trabalho incansável, inacabável e ficcional das normas, apre(e)ndidos em pedagogias culturais.

Estas reflexões são tecidas como um lençol de memórias de experimentações ‘desobedientes’ de uma sexualidade e de um corpo ‘dissidente’ (HALPERIN, 2000). O corpo do idoso que protagoniza esta cena em análise contesta seu destino, através de performances desempenhadas com (algum) prazer, com (alguma) invenção, com (algum) tesão, com (alguma) graça e com (algum) desafio de si. E com alguma intenção, produzindo uma sorte de movimento de ascese para uma vida criativa (FOUCAULT, 2001 [1984b, c]), o corpo é vivido aqui como uma “heterotopia” – lugar e espaço outros (FOUCAULT, [1966;1967] 2009).

Os alinhavos analíticos deste texto deitam-se com narrativas inusitadas, situacionais e efêmeras de um ‘corpo’ dito ‘menor’ em uma cena dissidente. E seguindo as pistas que desenham uma imagem aproximada para um idoso,

a partir de um terreno escorregadio em uma sauna ou em um bar ao estilo *cabaret*, o que pude acompanhar foi uma imagem provisória deste idoso, ocupando um lugar possível na cidade e em seus movimentos de erotismo ‘deformando’ as representações ‘normais’ para o dito corpo ‘desejável’.

O que significa afirmar também que esta reflexão é fruto de uma cartografia de uma (homo)erotiCidade. Ela acompanha o desenho de uma cena de erotismo que vai se definindo no instante mesmo da sua própria experimentação e do seu traçado político. Não se trata de um mapa, tampouco um programa para subjetividades. Nada está/esteve definido. As paisagens existenciais e eróticas foram e continuam se (re)desenhando.

O que se acompanha aqui é apenas um instante de algo produzindo um esboço da experiência política da corporal/idade, apontando para pistas profanas sobre a educação com experiência.

Afinal, já nos adiantava Tomaz Tadeu da Silva, a agonística da educação está para além das teorias de ensino-aprendizagem, por muito tempo e ainda em muito colonizados por certas psicologias signatárias da objetificação e patologização de práticas, condutas e modos de vida. Nossos problemas hoje passam também (e desde) a agonística das subjetividades, o corpo trincado nas ficções biopolíticas da Modernidade.

O que desejamos com isso? Sequestrar o corpo das disciplinas, buscar nas experiências que vadiam a vida, buscando sentidos outros para o que podemos produzir em termos de novas e inusitadas formas de relação social, novas vertigens éticas, estéticas e políticas. Por que não aprender no ‘sujo’, ‘profano’, no dito ‘precário’ e ‘desprezível’? Ou educação tem a ver com higiene, formas precisas, pureza étnica e corporal?

Não seria exagero prosseguir em conjecturas; simplesmente uma economia e uma direção (até mesmo lingüísticas) são necessárias nesse momento de apresentação da problemática: como a idade se insere nos jogos de prescrição e de regulação das experimentações da (homo)sexualidade? Como o ‘corpo idoso’ encarna ou desencarna (resiste) o jogo das disputas de pertencimento e reconhecimento social, que são acionados nos processos de inteligibilidade a partir do gênero e da sexualidade? (inteligibilidade que

é “decidida antes de toda decisão individual” (BUTLER, 2004a [1997], p. 203), cabe ressaltar).

Derivas epistemológicas e rastros metodológicos

No rastro das linhas do pensamento de Michel Foucault e de Judith Butler (entre outras teóricas feministas lésbicas e/ou *queer*), procurei compreender como as normas instituem um regime de gênero e de (homo) sexualidade, a partir da idade e das representações sobre o envelhecimento. E, embora não traga nenhuma novidade dizer que as normas governam os discursos, cabe recapitular que elas produzem e regulam o sujeito do discurso, fazendo a vida (corporal) dos indivíduos (BUTLER, 2004a), habitando os corpos (no caso do protagonista desta pesquisa a materialidade discursiva o corpo ‘idoso’ / o corpo ‘velho’).

Meu interesse deitou-se com estas ideias e procurei, desde um trabalho de campo na perspectiva de uma participação-observante (MENDES-LEITE, 1992, 1994, 2000) - e em ponto de vista discursivo-desconstrucionista -, ensaiar alguma intimidade com movimentos eróticos que pudessem indicar formas de contestação ou resistência à norma. Minha provisória certeza guia é de que as experimentações das sexualidades ditas ‘minoritárias’(LOURO, 2004), indóceis, dissidentes ou desobedientes, podem evidenciar algo dos jogos discursivos que encarnam o corpo, entre as continuidades e descontinuidades habilitantes do gênero e da sexualidade, demonstrando o seu caráter ficcional/ fabricado.

A partir deste arranjo, pondero que as práticas sexuais e eróticas podem de alguma forma perturbar o gênero (LOURO, 2004), desde o interior mesmo de sua produção discursiva, desestabilizando os instituídos que evidenciam as identidades etno-gênero-sexualizadas. De alguma forma, as práticas sexuais produzem desarranjos nas representações. Mas acredito que elas dizem pouco ou quase nada sobre os sujeitos em si mesmo. E considero que os sujeitos presentes nesta cena orgástica onde me imiscui são apenas interlocutores de uma cena e um instante que se rasga: a moral que

cerca o corpo generificado e os prazeres sexuais.

Embora eu não tenha encontrado potencialidades contundentes na desestabilização do gênero, mesmo diante das desobedientes formas de experimentação da sexualidade que tive a oportunidade de acompanhar durante o período de 2007 a 2010, envolvido em trabalho de campo, as imagens das ‘fechações’ de terreno (as performances dos sujeitos, a ‘perform/ação’ de um discurso) me ofereceram possibilidades de abrir a reflexão sobre o teatro da heterossexualidade compulsória e os *pocket shows* cotidianos das hetero e homonormas (o que considero aqui como performatividades, ou seja, as normas hetero e homo se constituem como enunciados performativos).

As muitas densidades de um corpo: a velhice como performativo, a idade como dispositivo

Considerando a ‘velhice’ como dispositivo importante no jogo das ‘aparências’ e nas formas de performativizar o gênero, persegui, então, a questão /ou problemática sobre uma (homo)erótica no envelhecimento. Isto é, como determinados sujeitos, a partir de determinadas condições de possibilidade, produzem perfurações nas representações que os produzem/exibem/projetam como vidas “abjetas” (BUTLER, 2000 [1993], 2004a, 2005a [1990], 2006d [1993]). Destas perfurações ou rasgos discursivos, materializados em práticas, acolhi a ideia de que não podemos pensar em identidades sexuais ou identidades de gênero fora de uma norma, uma vez que elas são em si mesmas a marca indelével de um dispositivo. Mas, por outra parte, perguntei-me se não se poderia dizer que não se instauram à revelia de qualquer pragmática ou programa político movimentos de contestação e de ruptura nos jogos da abjeção.

Dessa forma, ponderando as possibilidades e os limites desta reflexão, arrisco dizer que uma das formas possíveis de contestação à norma que estabelece a heterossexualidade como referente de inteligibilidade ‘incontestável’ é feita em micro-movimentos. Os sujeitos dizem algo sobre si em gestos, narrativas e na organização/auto-estetização e ‘cenaização’

dos espaços onde se inserem, articulando (performando) representações produzidas em jogos performativos. E o avesso da norma quem nos permite contestar e “denunciar” a naturalidade do regime arbitrário, normativo e hierarquizante da heterossexualidade, além de alertarmos para seu caráter obrigatório, compulsório.

Assumir a constância de uma norma seria aceitar que ela é natural e incontestável. Os componentes de um jogo discursivo normativo estão desde sempre corrompidos por sua presunção de perenidade, por sua ‘artificialidade’, no sentido em que a norma é construída, fabricada. Talvez, por isto, a norma ‘padeça’ sempre de sua auto-denúnciação. Pois, se o “poder”, enquanto uma “situação estratégica”, como afirma Foucault (1995), não pode ser pensado sem o jogo da resistência, o trabalho continuado de recitação e repetição das normas de inteligibilidade, especialmente aquelas que trabalham para ‘limpar’ as representações que conferem reconhecimento sobre o que é e o que pode entrar em consideração na definição de uma vida viável, evidenciam que o jogo oferece sempre uma possibilidade de reversibilidade. A norma em algum momento falha ou se fragiliza, desliza (e até dorme).

A ‘fragilidade’ da norma pode ser acompanhada pelo silencioso “tráfico de significados” (HARAWAY [1989] *apud* KUNZRU, 2009; PRECIADO, 2009) no interior da maquinaria biopolítica, corroendo as linhas discursivas de saber/poder. Portanto, cabe dizer, se somos um tipo de efeito de discursos produzidos em jogos de saber-poder, isto não significa que estamos negando a evidência do que nos faz seres vivos – vísceras, membros, pele, órgãos dos sentidos etc. É justamente a ideia de ‘natureza irredutível’ o que faz do corpo uma superfície contundente no engendramento de terminados jogos de verdade. Como aqueles jogos da produção do regime discursivo que institui a sexualidade como um mecanismo de poder - “ao mesmo tempo um mecanismo de saber, de saber dos indivíduos, saber sobre os indivíduos, mas também saber dos indivíduos sobre eles mesmos e quanto a eles mesmos” (FOUCAULT, 2001 [1978], p. 566).

Produzimo-nos como sujeitos reconhecidos socialmente não unicamente pela materialidade visível de nossos corpos, mas pelo traçado discursivo (enunciados discursivos) que ficionam o corpo como matéria de

inteligibilidades. Logo, se eu interrogo os sistemas/regimes de verdade, eu me interrogo sobre a minha própria “constituição e ontologia” (BUTLER, 2006), isto é: sobre meu próprio status ontológico. Como aponta Foucault:

Se o poder atinge o corpo, não é porque ele foi interiorizado inicialmente na consciência das pessoas. Existe uma rede de bio-poder, somato-poder, que é em si mesma uma rede a partir da qual nasce a sexualidade como fenômeno histórico e cultural, no interior do qual, às vezes, nos reconhecemos e nos perdemos (FOUCAULT, 2001 [1977], p. 231).

Judith Butler (2005a, b, c) nos aponta sobre a incondicionalidade do outro, no sentido em que não posso viver totalmente “livre” interpelação do outro e tampouco posso viver sem interpelar o outro desde alguma posição. Tudo marcha sempre desde a perspectiva do conhecimento, queiramos ou não. Portanto, diante da cena social que regra o reconhecimento, quando demando re/conhecimento ao outro, trata-se de saber quem afinal é esse outro e referenciado em que figura do humano está constituída esse outro que deve me reconhecer.

O que persigo com este tipo de pensamento é entender como o corpo pode performar sua ficção – esta fabricação discursiva que vem no rastro do projeto político da modernidade, especialmente na produção performativa que faz um arranjo particular entre oposições, descontinuidades e continuidades na trama velhice, gênero e homossexualidade.

Como aponta Foucault (2001 [1977]): “ficcionalizamos a história a partir de uma realidade política que a torna verdadeira, ‘ficcionalizamos’ uma política que ainda não existe, a partir de uma verdade histórica” (p. 236).

A idade que levamos é a forma também de dar inteligibilidade ao que pode ser considerado como uma vida possível socialmente, desde engajamentos políticos institucionais e arranjos culturais. Desta forma estamos diante de um agenciamento discursivo que não faz outra coisa que tentar situar o sujeito de forma reconhecível e como um sujeito que possa ser “citado” – que produz experimentações de si desde “citationalidades” – como sujeito possível ou pensável.

Assim, ao me aproximar da ideia de movimentos de citação e de recitação performativas, que tornam inteligível um corpo/sujeito, não pude deixar de pensar nos sentidos para a vida que um corpo é capaz de encarnar; e por isso me interessei em compreender como o corpo se oferece a (e/ou como ele desestabiliza) estes processos, como o envelhecimento.

Encontrando-me com as ideias de Rose-Marie Lagrave (2009), concordo em considerar ‘a velhice’ como um lugar de contestação privilegiado das normas do gênero e da sexualidade. O que pode significar entender o ‘envelhecimento’ como uma possibilidade de um momento de ‘revolta’ (não de revolução) e de ‘subversão’; e não unicamente um momento de assistência ou de resignação. Lagrave propõe que

“questionar uma ordem das idades é uma maneira de reencantamento, no sentido em que interrogamos sob novos riscos as evidências tributadas à velhice, realocando os recursos cognitivos e políticos inusitados cruzando os efeitos recíprocos entre a ordem dos gêneros e das idades” (2009, p. 113).

Compreendo a idade como uma categoria política, histórica e contingente, assim como o são o gênero, a classe social, a sexualidade ou a ‘raça’. Mas não de forma isolada, pois o marcador etário e geracional dificilmente pode ser pensado sem essas intersecções. O que significa dizer que a idade organiza a vida ao conferir status de ‘humanidade’ em diferentes formas e condições político-culturais, no mesmo instante em que gênero e sexualidade se tornam visíveis e possíveis nesta trama discursiva (ao fixar as possibilidades para cada idade da vida). Essa é uma das tramas presentes no projeto moderno. E, de fato, esta constatação não traz nenhuma novidade. No entanto, me pareceu estratégico pensar como a idade cria condições de inteligibilidade do que construímos em nossas sociedades ocidentais (pós) modernas como humano. E como gênero e sexualidade se articulam nesse projeto (bio)político.

Dissidências homo/eróticas

Muitas são as disputas que envolvem as significações do envelhecer, mas arrisco aqui pensar que a sexualidade talvez funcione como este dispositivo dinâmico da biopolítica (FOUCAULT, [1976] 1997) que opera de forma particular com o ‘pesar’ da idade, prendendo durante mais tempo este corpo às moralidades médicas, religiosas, educacionais e jurídicas. De alguma forma, poder-se-ia levar em consideração a ideia de que os idosos teriam dificuldades para incorporar certas flexibilizações em relação às condutas de gênero e sexualidade. Mas isso, creio, oferece-se mais como um fantasma normativo. Evidentemente, como demonstra Michel Bozon: “(...) as gerações idosas de hoje praticam um repertório mais largo do que aquelas de ontem, na medida em que elas passaram sua vida adulta em um contexto de ampliação das possibilidades e de diversificação dos percursos afetivos” (2009, p. 125).

Nesse sentido, pode-se pensar que uma norma, suas representações e as performances que se produzem desde seus engendramentos discursivos, fisionam formas que procuram conservar perenes os atributos de gênero e sexualidade para uma idade – para cada idade da vida. No entanto, essa regulação e medida deixa escapar na agonística das tensões geracionais formas de contestação e de ressignificação.

É desde essa problematização que tentei costurar uma reflexão, a partir de algumas linhas de uma experiência de trabalho de campo envolvendo espaços de sociabilidade (homo)erótica. Problematizar significa aqui, nos termos de Michel Foucault, realizar um movimento de análise que possibilita compreender como um conjunto de práticas discursivas ou não discursivas faz ‘algo’ entrar no jogo do verdadeiro e do falso e, ao mesmo, tempo constitui este algo como objeto para o pensamento (FOUCAULT, 2001 [1984a]).

Organizei, portanto, uma reflexão sobre o campo de possibilidades aberto em uma das margens do “grande continente cinza” (LE BRETON, 2008 [1990]) como é representada a sexualidade na velhice. Um continente traçado no projeto moderno onde: “a velhice desliza lentamente para fora do campo simbólico, ela se afasta dos valores da modernidade: a juventude, a

sedução, a vitalidade, o trabalho, a performance de desempenho, a rapidez.” (LE BRETON, 2008 [1990], p. 210).

O interesse com este tipo de estudo foi/é problematizar como o corpo performativizado como ‘improdutivo’, ‘precário’, ‘bizarro’, ‘monstruoso’ e ‘desqualificado’ - ou alguns dos nomes que se podem dar aqui ao abjeto - é contestado (ressignificado) ou mantido no seio das ditas ‘subculturas homossexuais’ ou LGBT (ou aparentemente referendadas como tais). Ensaiei aqui uma aproximação entre algumas das linhas que se articulam na malha moderna da gestão da vida e do governo dos vivos (FOUCAULT, 2006 [1976]).

No curso de alguns de meus estudos tratei de recompor cenas que permitem pensar a ideia de performatividades que borram um pouco o traçado do regime político da sexualidade – como paradigma biopolítico. As performatividades que ‘invadem’ essas reflexões (especialmente através da pesquisa que deu origem a este texto), elas em algum sentido tensionam os jogos discursivos na produção da identidade e da diferença (SILVA, 2007).

Afinal, dizer-se *gay*, *mona*, *veado*, *bicha*, *entendido* ou “sou homem e ponto”, “velho”, “coroa” (e outras formas de significação de suas identidades ou práticas sexuais) pode ser tanto um ensaio de resistência/ressignificação, quanto pode refletir o assujeitamento a uma nova ordem do gênero nos regime discursivo da homossexualidade e da idade. Isto é: “quando uma pessoa se declara homossexual é a declaração que é performativa, não a homossexualidade” (BUTLER, 2004 [1997], p. 51).

Estou de acordo com Lagrave (2009) quando ela propõe que trabalhar sobre a vergonha de si é também refletir sobre o status e o lugar do desejo na economia da ‘velhice’; mas certo desvio intencional se fez necessário na pesquisa: o silêncio sobre a vergonha de si. De fato, não se trata de um silêncio, mas do avesso de um silenciamento – ocupo-me do ‘agora’ com estes ‘velhos’ na possibilidade de uma historicização do presente. E neste sentido operei pela estratégia de evitar que se instalasse o ressentimento - que bem poderia ser ilustrativo de uma parte do cotidiano das vidas dos sujeitos envolvidos neste estudo – mas que poderia tomar a forma da lamentação,

abafando os gemidos e os sussurros do que me pareceu ser mais ‘subversivo’ desta pesquisa: o conjunto das cenas onde o corpo se joga na intensidade do erotismo. Mesmo que ele não esteja livre de coleiras normativas.

Nas narrativas que se produziram nas conversas o murmúrio do sofrimento para a explicação da experiência da sexualidade não ocupou espaço. Esse foi um direcionamento construído na aproximação com o campo. O que permitiu um modo de ver a experiência do envelhecimento de outra forma. Isto é, não como lamento ou vitimização. Foi possível, deste modo, pensar estes sujeitos no presente e no agora e, evidentemente, com suas marcas singulares. De certa forma, cabe dizer, certo lamento se interpôs. Mas de uma forma um pouco diversa da que acima mencionei. Esse ‘lamento’ referiu-se àquela sorte de queixa sobre as pendências do “amor romântico” (CHAUMIER, 1999; FREIRE-COSTA, 1998), que não surge senão como “tráfico de significados” (op. cit) e desde performances muito particulares, no plano das relações de sociabilidades explicitamente tarifadas, quando tratei de analisar as relações entre homens idosos clientes da prostituição.

Não temos aqui um encontro de queixas ou de ressentimento, reafirmo. Mas um (re)encontro que pretendeu buscar possibilidades de contestação que importam para pensar o que estamos fazendo de nós mesmos; um encontro com o que deixa escapar e fruir, com o desfrute, com a presença de certa forma desinteressada que brinca com os fantasmas da ‘homossexualidade’ e da ‘velhice’.

A questão não foi a de saber o que o sujeito é, o que alguém é, mas de acompanhar o “devir” - no que podemos ter a sorte de nos tornar (esta proposição foucaultiana é aportada por Judith Butler (2005c, p. 31)).

Ensaiei aqui escrever sobre momentos, situações e arranjos estéticos que não procuram a coerência do discurso politicamente correto; mas de outra forma, a deriva, os devaneios, os delírios, as invenções, as encenanças, os nós vividos por alguns sujeitos diante das disputas inusitadas que uma norma pode produzir para definir um corpo e gerir uma vida. A análise proposta apontou para contrapontos que podem distender as representações do ‘homossexual’ e do idoso - ‘o idoso homossexual’ - como aquelas que

os apresentam como figuras emblemáticas de uma vida triste, vitimizante, precária e pronta à tutela e à assistência.

A partir de alguns dos contextos sagrados como ‘exílios’ para homens idosos que estabelecem praticas homoeróticas ou simplesmente práticas sexuais entre homens (no jogo do gênero que oferece uma possibilidade de prática sexual sem fixar uma identidade), encontrei possibilidades de problematizações destas significações. Esses achados, essas ‘pistas’, me permitiram pensar que as representações produzidas no seio das sub/culturas homossexuais – estas que muitas vezes percebem esse corpo como desprezível - encontram possibilidades de deslocamento e chegam, mesmo, a tensionar os discursos sobre a coerência do corpo, do gênero e das formas de produção do prazer nas tramas da homossexualidade como regime discursivo (esta frequentemente atormentada com a ideia de juventude).

Do ponto de vista do exercício pleno da sexualidade, a ‘velhice homossexual’ parece residir mais distante da ideia de uma experimentação possível. Ditos perversos, libidinalmente devassos, promíscuos, sujeitos cuja sexualidade perdura como uma sequência natural de uma vida ‘atormentada’, a marca do estigma da perversão se arrasta e acumula episódios e práticas ‘abomináveis’ e ‘condenáveis’ com o correr do tempo. Não se economizam representações largamente aceitas para a figura do ‘homossexual velho’ como monstruoso abjeto sexual, particularmente sobre aqueles que ousam desacatar uma (homo)norma.

Assim sendo, teriam os idosos de se contentar com a representação questionada por Júlio Simões (2004), ou seja, a de que, “aos mais velhos, só restaria pagar para desfrutar de companhia fugaz e arriscada”? Que problemas, acrescento, traria a ideia de pensar que um idoso pode experimentar práticas fugazes e arriscadas? Este é outro ponto que encontrou ancoragem em meu trabalho de campo, ao discutir as sociabilidades que são marcadas de forma evidente pela impessoalidade do contato erótico e sexual, pelo risco ‘real’ que integra em certa medida o imaginário do homoerotismo.

Como indica Horácio Sívori (2005), não são somente formas de dominação e de resistência, mas também a criatividade de sujeitos, colocados

em uma particular situação de subalternidade instituída no interior da norma (homo) sexual, que passaria a ser estranhada se considerarmos algumas cenas dentro da própria margem do vasto território das práticas de uma 'minorias sexual'. Talvez, a partir daí, seguindo as contribuições de Judith Butler (2005c; p. 334), possamos afirmar que a ideia de gênero dentro da homossexualidade requeira outras teorizações que superem as categorias de masculino e feminino, deslocando as apreensões para o exercício da sexualidade nas marcações de gênero.

Diante de uma agonística do envelhecimento, procurei então pelo idoso que 'surpreende'. O idoso que, sacudido pelos discursos que definem o envelhecimento como categoria de pertencimento, se agita e ousa dizer seu nome (e talvez sua idade) em uma situação pouco 'aconselhável' – vivendo a sexualidade na 'zona'. Embalado por esse encontro, perguntei-me constantemente: não poderíamos pensar as práticas em torno do sexo entre homens e do homo/erotismo como uma forma de contestar todo esse desinvestimento em relação ao idoso?

Notas para concluir: o corpo mal educado

A articulação amalgamada entre corpo, gênero e sexualidade é acionada em regimes discursivos que se organizam através da gestão da vida, controle, 'deciframento', incitação do corpo, organização espacial e institucional, como podemos depreender do pensamento de Michel Foucault sobre algumas das estratégias em biopolítica. Ao tomar particularmente a sexualidade como dispositivo eficaz nestes jogos de prescrição e de controle, evidencia-se o papel importante das pedagogias ou modos de aprender e viver a ideia de 'ser/parecer humano'. Logo, a contingência deste tipo de reflexão sobre as cenas ditas orgiáticas não é ingênua ou desinteressada; é política, mas não por uma questão pragmática, e sim porque o corpo racializado/ generificado/ etnicizado/ sexualizado/ etarizado/ localizado/ inventariado é político e encarna sempre uma redutibilidade normativa (efêmera que seja, a norma está sempre presente).

Neste trabalho estão presentes alguns movimentos de escárnio de uma das medidas do corpo: a idade como atributo de aparência, de ‘felicidade’ e de prazer (quase sempre branca, jovem e magra).

Estamos aqui pensando no avesso. Traficamos significados. Buscamos a idade ideal que geme e sussurra nos jogos de público e privado das tramas do prazer, revelando a sua ficção normativa. A idade é um regime discursivo e a velhice uma de suas performatividades. E o corpo velho e homossexual é uma de suas representações abjetas. Estas podem ser marcas do poder que se inscrevem nos corpos, mas não sem resistência: tanto podem ser contestadas, quanto reedificadas e/ou apaziguadas. A única continuidade, acredito, é a disputa e os desatinos de um corpo que é tecido de poder/saber, mas também de células significantes de erotismo e prazer dissidentes – uma espécie de câncer cultural que come a carne das moralidades.

E sejam essas cenas representativas de resistência ou não, sejam elas efêmeras, fugazes, isso importa apenas como tela de vida – isto é, significa que seus protagonistas fazem rasgar a sua própria cena exibida nos pequenos vídeos pornôis ou nos vapores e toalhas rotas que envolvem corpos marcados. Pode ser até que reiterem uma norma, pode ser que a subvertam.

Meu problema é/foi a medida. E meu empenho é/foi pensar a norma. Isto significa dizer que os sujeitos interlocutores não servem aqui para representar movimentos pós-identitários ou grandes rupturas nos regimes de verdade sobre o gênero.

O que esta aproximação nos permite acompanhar é um ensaio de análise que se esforça justamente para o esgotamento (no sentido de certo cansaço) das formas de representação que são reiteradas performativamente. Esta cena e estas posições de sujeitos são movimentos de exceção: ensaios que buscam os estiramentos/rasgos nas normas, em especial a normalidade que cerca a experiência da subjetivação através da sexualidade e gênero.

O corpo sequestrado das disciplinas e das moralidades canônicas é, de alguma forma, devolvido ao corpo, recusando por instantes as suas medidas e supostas inteligibilidades – corpo mal educado.

Referências Bibliográficas

BOZON, Michel. Les âges de la sexualité. Entretien avec Michel Bozon par Marc Bessin. *La tyrannie de l'âge*. Mouvements, n° 59, juillet-septembre. La Découvert: Paris, 2009.

BUTLER, Judith. Ce qui fait une vie. *Essai sur la violence, la guerre et le deuil*. Paris : Editions la Découvert, 2010.

_____. *Défaire le genre*. [2004]. Paris: Éditions Amsterdam, 2006.

_____. *Trouble dans le genre*. Pour un féminisme de la subversion. [1990]. Paris: La Découvert, 2005a.

_____. *Humain, inhumain*. Le travail critique des normes. Entretiens. Paris: Éditions Amsterdam, 2005b.

_____. *Le récit de soi*. Paris: Editions PUF, 2005c.

_____. *Cuerpos que importan*. Sobre los limites materiales y discursivos del sexo. [1993]. Buenos Aires/Barcelona/Mexico : Paidós, 2005d.

_____. *Le pouvoir des mots*. Politique du performatif. [1997]. Paris: Éditions Amsterdam, 2004a.

_____. *Faire et défaire le genre*. In: Conférence de Judith Butler donnée le 25 mai à l'Université de Paris X - Nanterre. Acessado em 16/05/2010. <http://multitudes.samizdat.net/Faire-et-defaire-le-genre>. 2004b.

_____. *Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do "sexo"*. In: LOURO, Guacira Lopes (org). *O Corpo Educado*. Pedagogias da Sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CHAUMIER, Serge. *La déliaison amoureuse*. De la fusion romantique au désir d'indépendance. Paris: Armand Colin, 1999.

DUGGAN, Lisa. *The Twilight of Equality?: Neoliberalism, Cultural Politics, and the Attack On Democracy*. Boston: Beacon Press, 2003.

FOUCAULT, Michel. *Defender la sociedad*. [1976]. Buenos Aires Fondo de

cultura econômica de Argentina, 2006.

_____. *História da sexualidade*. A vontade de saber. [1976]. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

_____. Les rapports de pouvoir passent à l'intérieur des corps. [1977]. In: FOUCAULT, Michel. *Dits et écrits II*, 1976-1988. Paris: Gallimard, 2001.

_____. Sexualité et pouvoir. [1978]. In: FOUCAULT, Michel. *Dits et écrits II*, 1976-1988. Paris: Gallimard, 2001.

_____. Foucault. [1984a]. In: FOUCAULT, Michel. *Dits et écrits II*, 1976-1988. Paris: Gallimard, 2001.

_____. Le souci de la vérité. [1984b]. In: FOUCAULT, Michel. *Dits et écrits II*, 1976-1988. Paris: Gallimard, 2001.

_____. Michel Foucault, une interview: sexe, pouvoir et la politique de l'indentité. [1984c]. In: FOUCAULT, Michel. *Dits et écrits II*, 1976-1988. Paris: Gallimard, 2001.

_____. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In: DREYFUS, H e RABINOW, P. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. Le corps utopique. *Les hétérotopies*. [1966], [1967]. Paris: Nouvelles éditions lignes, 2009.

FREIRE-COSTA Jurandir. *Sem fraude nem favor*. Estudos sobre o amor romântico. Rio de Janeiro, Rocco, 1998.

HALPERIN, David. *Saint Foucault*. Paris: EPEL, 2000.

KUNZRU, Hari. "Você é um ciborgue. Um encontro com Donna Haraway" in SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Antropologia do ciborgue*. As vertigens do pós-humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LAGRAVE, Rose-Marie. Ré-enchanter la vieillesse. In: *La tyrannie de l'âge*. Mouvements, n° 59, juillet-septembre, 2009. La Découverte, Paris.

LE BRETON, David. *Anthropologie Du corps et modernité*. [1990]. Paris: PUF, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. *Um corpo estranho*. Ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Heteronormatividade e Homofobia. In: Rogério Diniz Junqueira (org.) *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

MENDES-LEITE, Rommel. Participation observante. *Le Journal du Sida* (43 - 44). Paris, Arcat Sida, octobre – novembre, 1992. p. 07.

_____ et al. Un Bouleversement Scientifique? Les Sciences Humaines et Sociales face à l'épidémie du sida. *Sociétés*. Revue de Sciences Humaines et Sociales. 1994, (42), 351-356.

_____ et al. Civiliser la sexualité. Des lieux de sexualité anonyme aux back-rooms . In: MENDES-LEITE Rommel, BUSSCHER, Pierre-Olivier, PROTH, Bruno, *Chroniques socio-anthropologiques au temps du sida*. Trois essais sur les (homo)sexualités masculines. Paris: l'Harmattan, 2000.

_____. Sens et contexte dans les recherches sur les (homo)sexualités et le sida : réflexions sur le sexe anal. In : BROQUA, Christophe et al. *Homosexualités au temps du sida*. Tensions sociales et identitaires, Collection Sciences Sociales et Sida. Paris : ANRS et CRIPS, 2003.

PRECIADO, Beatriz. *Pornotopia*. Arquitectura y sexualidade en “Playboy” durante la guerra fría. Barcelona: Anagrama, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In SILVA, Tomas Tadeu (org.). *Identidade e diferença*. A perspectiva dos estudos culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

SIMÕES, Julio de Assis. Homossexualidade masculina e curso da vida: pensando idades e identidades sexuais. In: CARRARA, Sérgio et al (org).

Sexualidade e saberes: convenções e fronteiras. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

SÍVORI, Horacio Federico. *Locas, chongos e gays*. Sociabilidad homosexual masculina durante la década de 1990. Buenos Aires: Antropofagia, 2005.

EXPRESSÃO DE SUJEITOS E EFEITOS DE PODER NAS MARCAS CULTURAIS E NAS POLÍTICAS DA VIDA

*Alexsandro Rodrigues*²¹

*Catarina Dallapicula*²²

*Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto*²³

Introdução

Se há uma coisa que me custou muito a compreender e sempre me deixa perplexo é que o nome das coisas importa infinitamente mais do que saber os que elas são (NIETZSCHE, 2006, p. 80).

Tencionar as palavras e o nome das coisas, como nos fala Nietzsche, para dizer o dito e o não dito tem sido de grande aprendizado e desafio para aqueles que se põem em movimento na tentativa de estranhar o que tomamos e temos por familiar e que nos parece sempre estar aí como essência.

Este tencionamento e estranhamento busca como atitude e tarefa produzir outros sentidos/efeitos para o que conhecemos e compreendemos por realidade e para os usos que temos praticado com as “palavramundo”, como tantas vezes nos dissera Paulo Freire (2003), que por serem “palavramundo”, estão, assim como nós, transformando-se e “mundando-se”.

21 Doutor em Educação pela Ufes, Professor Adjunto do Centro de Educação (Ufes) e fundador do GEPSs.

22 Mestranda em Educação pela Ufes, membro do GEPSs.

23 Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Vice-reitora da Universidade Federal do Espírito Santo.

Buscando tencionar as palavras no que elas trazem de acontecimento, polissemia e polifonia, apostamos na força do sufixo “dade” (indicando estado, situação ou condição) nas palavras/conceitos/demandas da diversidade sexual, de gênero e racial, por isto, dispositivo político a favor da multiplicidade da vida.

Se para Foucault (2006, p.244) dispositivo é um conjunto heterogêneo (de elementos ditos e não ditos tecidos em redes) que engloba: “discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais e antropológicas”, os sufixos “ismo” e “dade” podem ser incluídos nessa definição.

Sendo assim, palavras funcionarão neste artigo como dispositivos e fios condutores de discussão e reflexão dos usos do retorno do “ismo” indicando intenções e princípios: ideológicos, políticos, de opinião, religiosos e de personalidade, que também podem ser contextualizados e problematizados.

Palavras (conceitos, nomes...) trazendo para os nossos cotidianos a potência dos sufixos “ismos” e “dades”, são ditas e repetidas de diferentes lugares e, mediante as posições de sujeitos que as dizem, muitas vezes reverberam efeitos e decisões sobre a vida e a realidade e ficam-nos parecendo ser a mesma coisa. A exemplo valemo-nos da invenção da palavra “homossexual” usada num primeiro momento para designar práticas sexuais entre iguais. O sufixo “ismo” empregado a esta palavra, marca temporalidades políticas, ideológicas, religiosas etc. e passa a designar esta prática como crime e patologia. Nesta rede de intenções e princípios a prática sexual entre iguais é perseguida. Numa sociedade disciplinar de relações hierárquicas tudo e todos podem ser corrigidos e ou normalizados. “Curandeiros” perseguindo o “ismo” é o que não faltam.

À medida que desenhávamos ao estilo das cartografias uma forma (sem forma) para este artigo/ensaio ficávamos pensando em palavras pronunciadas/escritas/repetidas em redes discursivas que, ao trazer o tom do “politicamente correto” e do ‘novo’, instituem práticas que misturam e empregam o “ismo” e “dade” como se dissessem as mesmas coisas e

produzissem os mesmos efeitos. Tomamos as palavras/conceitos/discursos/narrativas por novos, não pelo seu tom novidadeiro, não por que ditas e repetidas em diferentes circuitos educativos, “mas no acontecimento de sua volta” (FOUCAULT, 2006, p. 26).

No retorno do acontecimento e com nossos corpos identificados, ameaçados, expressão de sujeitos e efeitos de poder, porque trazem marcas culturais e expressão pública/política do vivo, nos implicamos e comprometemos com a diversidade sexual, racial, religiosa e de gênero e apostamos na pluralidade do sufixo “dade”, como categoria que só tem por razão a proliferação das diferenças diante da plasticidade das configurações que podem assumir uma vida. Percebíamos e percebemos com os acontecimentos que tomam nossas vidas por referência, de forma dita e não dita o retorno de práticas de guerra, em nossos cotidianos, com o emprego e uso dos “ismos” nos meios de comunicação e na produção cultural.

Por acontecimento Foucault (2003, p. 339) diz ser a “ruptura das evidências sobre as quais se apoiam nosso saber, nossos consentimentos, nossas práticas”. Compreendemos então que o acontecimento pode nos servir como uma ferramenta de problematização da vida e de nossa crença no mundo, na medida em que nos permite “reencontrar as conexões, os encontros, os apoios, os bloqueios, os jogos de força, as estratégias etc., que em um dado momento, formaram o que em seguida, funcionará como evidência, universalidade, necessidade”.

Problematizando as palavras e os nomes das coisas que fixam identidades, nas rodas de conversas que puxam conversas e que trazem a presença de muitos, começamos por dentro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades (GEPSS) a fiar de muitos lugares políticos o sufixo “dade”, não com a intenção de buscar origens e desvelar seus segredos, mas como dispositivo-força para estranhamentos e conexões.

Neste puxar palavras-mundo, dispositivos-força, acontecimentos, fomos percebendo que este sufixo está enredado a temporalidades dos discursos e políticas que na academia costumamos denominar por dimensões críticas e pós-críticas e nos movimentos sociais, por resistência, sobrevivência,

insistência, luta e coragem.

Ao elegermos as posições críticas e pós-críticas como ferramentas de análise, optamos e apostamos em uma atitude epistemológica que vá em direção oposta aos princípios de neutralidade da linguagem de algumas posições científicas e políticas. Princípios de quem (de um lugar de conforto) pratica e produz conhecimento que interessa ao pensamento hegemônico e que neste momento usa o “ismo”, como elemento explicativo, coercitivo e punitivo.

Vale ressaltar que este texto está implicado com a circularidade das afecções que produzimos com as lentes que vemos, julgamos e narramos a vida. Compreendemos por dimensões críticas e pós-críticas as narrativas que se consolidam em ações e em formas de pensar, escrever, julgar, narrar, amar, educar etc., e que colocam em suspeita as estruturas sociais e o *status quo* que ainda hoje tenta formatar a vida sobre os pilares dos sistemas de exclusão, apagamento e eliminação das diferenças. Tomaz Tadeu da Silva (1999, p. 16) a este respeito, salienta que: “É precisamente a questão do poder que vai separar as teorias tradicionais das críticas e pós-críticas. As teorias críticas e pós-críticas estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder”.

Mediante a polissemia das realidades que se desenham com as forças do presente e com a insistência dos que não desistem de insistir em fazer da vida obras de arte, palavras como: racionalidades, mentalidades, culturalidades, colonialidades, nacionalidades, territorialidades, localidades, científicidades, complexidades, diversidades, multiplicidades, sociabilidades, masculinidades, feminilidades, heteronormatividades, homossexualidades, lesbianidades, transexualidades e tantas outras no plural, ganham força no acontecimento e são tencionadas a contar outras histórias.

Estranhar as palavras e os nomes das coisas pode nos ser muito útil no campo da educação junto aos trabalhadores culturais, tendo em vista que as palavras, o nome das coisas e suas representações são temporais e funcionam em cadeia construindo efeitos de realidade. Vanderlei Gianastacio (2012), buscando compreender o uso do sufixo “ismo”, diz que: “este sufixo

não era objeto de estudo nas gramáticas de língua portuguesa entre os séculos XIV e XVIII”, por isso não tinha a importância que passou a ter em tempos posteriores. Este pesquisador valendo-se de Antônio Houaiss (2001) temporiza seus efeitos e nos diz que foi a partir dos séculos “XIX e XX, que seu uso se disseminou para designar movimentos ideológicos, políticos, opinativos, religiosos e personativos, através dos nomes próprios representativos, ou de nomes locativos de origem [...]”.

Designando coisas, práticas e sujeitos, chegamos aos usos dados pelas ciências disciplinares para criminalizar e patologizar práticas que foram acopladas ao sufixo “ismo”. Ao buscar ordenar os sujeitos no mundo numa relação permanente saber-poder e moralismo, fixando-os com o sufixo “ismo”, disciplinando corpos, desejos e regulando a população, práticas foram e são criminalizadas e vidas patologizadas.

Por moralismo, estamos compreendendo “um conjunto de valores e de regras de condutas que são propostas aos indivíduos através de aparelhos prescritivos” e a gramática exerce também esta função. (FOUCAULT, 2004, p. 2011). No indivíduo, o comportamento sexual considerado desviante (perversão), gênero (histeria), e raça (sangue) se entrelaçam e são entrelaçados em elementos ideológicos, de “doutrinismo” e exclusão.

Foucault, já nos ensinara que foi somente a partir do século XIX, que a sexualidade ganhou importância no eixo saber-poder (disciplina e regulação) e que a categoria homossexual/ homossexualismo fora inventada para dar nome às práticas e comportamentos sexuais entre iguais (que não reafirmavam um princípio moralista burguês). Mais que isso, esta representação fez parte de um movimento geral, impulsionado pelas práticas legais e pela categorização médica, jurídica e psiquiátrica do século XIX. Ou seja, só se é possível produzir efeitos de verdades sobre os indivíduos e suas práticas à medida que a eles damos um nome e uma essência. O nome passa a ser a coisa e se torna sua essência.

Percebemos que o sufixo “ismo”, formando palavras, conceitos, categorias, discursos, representações e efeitos de realidades, ordena-se em torno de posições binárias do constructo da afirmação da identidade (nós) e

marcação da diferença (eles). Ou seja, no eixo inclusão (nós) e exclusão (eles). Silva (2005, p. 82) pondera que: “Os pronomes nós e eles não são [...] simples categorias gramaticais, mas evidentes indicadores de posições de sujeito fortemente marcadas por relações de poder”. Reafirmamos com Silva que os sufixos “ismo” e “dade” também não são simples categorias gramaticais, mas evidentes indicadores de posições de sujeito fortemente marcadas por relações de poder. E se é poder, estamos disputando.

Na direção do acontecimento e daquilo que nos toca enquanto sujeitos políticos (efeitos de poder), ocupando posições de sujeitos, vamos percebendo o uso e a mistura de sufixos objetivando dizer a mesma coisa e afirmar tantas outras. Nesta direção do estranhamento abrimos a conversa.

Implicações de um grupo e ações políticas interessadas

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades (GEPs), instituído no Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo em agosto de 2010, organizou-se como tentativa de responder e provocar por dentro da Instituição de Ensino Superior as necessidades e expectativas reprimidas da diversidade sexual, de gênero e racial.

Constituindo-se na perspectiva dos movimentos sociais, o que nos une enquanto grupo são os nossos interesses com discursos e práticas que reverberam no campo dos direitos humanos e na desconstrução/problematização/estranhamento do poder de uns sobre outros, de uma classe sobre outras, de raça sobre raças, de gênero sobre gêneros etc., e dos processos educativos e culturais.

O grupo vem se fortalecendo com suas aprendizagens e experiências e se tornando um canal aberto ao diálogo profícuo com as diferenças, nossas diferenças/outridades e com identidades/ mesmidades, que por um determinado momento possam fazer-se presentes e assumir enquanto dimensão política e pública a disputa por bens simbólicos e materiais.

Afirmamos que a mesmidade e a outridade não são nunca, inocentes,

elas trazem marcas/traços e efeitos de poder. Precisamos assumir com Silva (2000, p. 79) que: “A mesmidade ou a identidade portam sempre o traço da outridade ou da diferença”. Neste diálogo aberto, a irrupção e a presença de nossa outridade, “diferença que difere sempre de si mesma” aos modos de Carlos Skliar (2003, p. 148), tem potencializado com o trabalho do grupo (não como captura) outras possibilidades de existir e/com o conhecimento que contribuem com os processos formativos dos profissionais da cultura.

A outridade nos interessa ser pensada como linha do horizonte e adiamento. Quanto mais nos aproximamos, mais ela se distancia, por isso, é adiada. A outridade nos ajuda a pensar/desejar o outro como: “um outro inalcançável, irredutível, efêmero em seu significado, inabordável, que se distancia em seu mistério, com seu mistério” (SKLIAR, 2003, p. 149).

Nestes dois anos de constituição do grupo, compreendido como “comunidade compartilhada de aprendizagens” e de afetos, temos tido a preocupação com o exercício e uso do poder, seja no campo da militância nos movimentos sociais, nos usos dos discursos, nos embates e aprendizagens dos alunos de graduação, pós-graduação e tantos outros que circulam pelo grupo, como centro de transmissão de poder. Esta preocupação desenha o rigor metodológico de nossos modos de funcionamento, como potência de cuidado não tutelado de uns com outros, com os que chegam para ficar e com os que por ali passam movidos pela curiosidade, pela amizade, por histórias e desejos que não necessariamente são validados no/com o grupo. Foucault (2006, p. 183) a respeito dos usos do poder afirma que:

O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede.

Se o poder, como afirma Foucault, passa pelos indivíduos/sujeitos como centros de transmissão, produzindo efeitos de acontecimentos, é justamente sua força sobre os indivíduos/sujeitos que faz com que este grupo de maneira inventiva e produtiva se movimente: política, estrategicamente e astuciosamente. Este movimento instituinte acontece nas artes da luta, como tentativa de responder e/ou problematizar as forças e os efeitos deste

ou daquele tipo de poder que age sobre o indivíduo e a população. Estas tecnologias de poder aos modos de Foucault podem ser denominadas por poder disciplinar e biopoder e são potências que funcionam em conjunto na governamentalidade do vivo. Neste sentido, os currículos midiáticos funcionam e em muitos casos estão a serviço destas redes de poderes, produzindo formas de endereçamentos e agenciamentos dos sujeitos em seus processos educativos e constitutivos.

Precisamos ressaltar que os currículos midiáticos distribuídos em diferentes enunciados/ dispositivos/economias (jornais, novelas, filmes, desenhos, anúncios, leis, livros didáticos, discursos pedagógicos, medicina, arquitetura, direito e em tantos outros) funcionam e põem a funcionar ações de governar, de controle e vigilância sobre os fenômenos populacionais.

Segundo Foucault (2005, p. 297), desde o fim do século XVIII, são introduzidas no controle do vivo duas tecnologias, uma “[...] em que o corpo é individualizado como organismo dotado de capacidades e, [...] uma tecnologia em que os corpos são recolocados nos processos biológicos de conjunto”.

De forma sorrateira o grupo de pesquisa (GEPs) funciona estrategicamente nas artes da luta, como forma de combater os fascismos (amor ao poder) que se infiltram e são produzidos em nossos cotidianos. André Duarte (2009, p. 39), valendo-se de Foucault (1994), salienta que em nossa atualidade pós-totalitária, o fascismo precisa ser problematizado e mencionado como aquilo “que está em todos nós, que acoisa nossos espíritos e nossas condutas cotidianas, o fascismo que nos faz amar o poder, desejar essa coisa que nos domina e nos explora”.

A proposta de Foucault para uma vida bela e ação política, operacionaliza-se em nossas redes cotidianas (cuidados de si) e acontece nos enfrentamentos das atrocidades ditas e não ditas nos/dos/com os dispositivos das biopolíticas. Estes dispositivos, capilaridade de poder das biopolíticas estão distribuídos como força da população. Em defesa de uma não contaminação desta população, práticas e discursos fascistas tentam abafar a proliferação das diferenças, usando como justificativa o medo de

contaminação de uma pretensa pureza identitária.

Não falamos mais de uma idéia de poder representado e posto (sob o status da herança e do desejo do povo) nas mãos e no exagero de governamentalidade do soberano que possuía/possui o direito de deixar viver e/ou morrer, mas de um poder distribuído entre aqueles que amam uma forma de poder autoritário e que corroboram com a afirmação e desejo pela tão sonhada, requerida e prometida identidade, seja ela: racial, sexual, de gênero etc. Em nome desta pureza, identidades outras, identidades com ‘ismos’, produzidas nas descontinuidades da história, são apagadas, mortas, agredidas, aniquiladas, silenciadas, desterritorializadas, despatriadas, desracializadas, dessexualizadas, desgenerizadas etc.

Nessa rede de poder, todos aqueles que escapam, contam outra história e não reiteram essa ordem, são e podem se tornar alvos de um desejo desenfreado de normalização. Em nome dessa conservação paradoxal da vida, da população e de uma identidade mais pura e mais sadia, rac“ismos” vêm sendo alimentados por práticas fascistas que recorrentemente ganham as telas das TVs e outros meios de comunicação/informação e denúncia. Fica parecendo que o poder do soberano, permanentemente está sendo reiterado e, em sua reiteração, a ativação do racismo (direito de matar e de deixar viver) ganha destaque em nossas vidas e nas cidades.

Em Defesa da Sociedade, Foucault (2005, p. 306), alargando a discussão do racismo como dispositivo do biopoder chama nossa atenção para o fato de que o “racismo é a condição de aceitabilidade de tirar a vida numa sociedade de normalização”. No racismo:

quanto mais indivíduos anormais forem eliminados, menos degenerados haverá em relação à espécie, mais eu – não enquanto indivíduo, mas enquanto espécie – viverei, mais forte serei, mais vigoroso serei, mais poderei proliferar.

Podemos perceber que o racismo vai além das ideias da morte justificadas pelo evolucionismo e biologismo que sustentou ideologias e regimes políticos. O racismo, direito do soberano em tirar a vida, atinge e solapa o direito de viver de: crianças, doentes mentais, mulheres, homens, negros,

índios, velhos, deficientes, homossexuais, lésbicas, travestis, transexuais, sem tetos, sem terras, sem cidadania e a multiplicidade do vivo que se recusa a assumir uma forma já dada. Por tirar a vida, não compreendemos o limite do assassinato direto, mas suas formas indiretas e a multiplicação dos riscos, rejeição e exclusão.

O GEPSs, está politicamente comprometido em confrontar “todas as formas de fascismo, desde aquelas colossais, que nos rodeiam e nos esmagam até aquelas formas pequenas que fazem a amena tirania de nossas vidas cotidianas” (DUARTE, 2009, p. 40). A proposta implicativa de trabalho deste grupo, busca encontrar na descontinuidade do acontecimento os dispositivos e as forças-poderes que nos limitam e nos impedem do direito de viver, uma [porque nossa] vida criativa como obra de arte, e a potencializar modos-formas de viver uma vida não-fascista que perpassam domínios racial, sexual e de gênero.

Pensar sexualidade, gênero e racialidades como domínios de saber-poder das biopolíticas e suas formas de regulamentação torna-se extremamente importante, uma vez que em seus enunciados encontramos elementos de sustentação de práticas do racismo que imprime uma marca de superioridade, hierarquia, classificação e divisão. Como Foucault (2005, p. 307) precisamos lembrar que “o racismo vai se desenvolver primo com a colonização, ou seja, como genocídio colonizador” e epistemicídio, por isso justificável e aceitável.

Por outras vias e com outras lentes, este projeto colonizador cotidianamente nos atravessa produzindo acontecimentos que justificam o direito de matar. As sexualidades e as questões de gêneros e raciais tramam-se de forma sorrateira e visível neste projeto purificador/homogeneizador. Ou seja: “somos suspeitos de um crime perfeito” e, na aceitabilidade da morte como forma de defesa de uma pretensa pureza biológica, cultural, de gênero, de raça, religiosa, dentre outras, transitamos e produzimos afecções nas redes de saberes e poderes sobre a vida.

Reiteramos como foco de atenção que a sexualidade, ao longo dos séculos XIX, XX e XXI, adquiriu domínios de poder e saber de uns sobre

outros, como disciplina e controle e que seus domínios se projetam como modos de aplicação sobre o corpo e a população. Por tanto e para tanto a sexualidade (como discursos e enunciados que produzem efeitos de subjetividades) se entremeia nos corpos individualizados, dóceis, produtivos e consumidores e se liga aos domínios da população desejanste de inclusão e pertencimento.

Muitos de nós queremos ser e estar contemplados neste projeto e, assim, ativamos estes domínios em redes desejanstes. Não é só o corpo objeto de investimento de tecnologias/saberes/poderes disciplinares que está na pauta das biopolíticas, mas a população com suas taxas e estatísticas de natalidade, morbidade, saúde global, seguridade, identidade, territorialidade etc. Nas biopolíticas, o poder de regulamentação consiste em fazer viver mais e em deixar morrer quando julgar preciso.

Nesta empreitada em que o pensamento não se espreguiça e encoraja, vale perguntar: quem são os sujeitos que têm perdido o direito de vida e a vida? Não precisamos fazer grandes esforços para saber de qual parcela da população estamos falando. Como tentativa em continuar respondendo nossas indagações, em poucas palavras dizemos ser os sem cidadania: negros, índios, mulheres, crianças, pobres, sem terras, sem documentos, sem tetos, sem seguridade, em condição de rua, gays, lésbicas, transexuais, transgêneros e uma massa da população que não compartilha o consumismo ideológico e uma forma de capital.

Nas biopolíticas toda a sociedade, por isso a multiplicidade da vida, precisa ser exposta ao risco da contaminação e da morte pela ameaça que representa a presença do outro, do diferente, do estranho, do anormal. Nas biopolíticas em que diferentes formas de racismos se justificam como direito do soberano, do policiamento espontâneo (uns sobre os outros) e da visibilidade dos comportamentos. Exercendo-se pela distribuição das pessoas nos espaços com seus princípios e rituais de normalização e efeitos da vontade de verdade: “a sociedade de normalização é uma sociedade em que se cruzam, conforme uma articulação ortogonal, a norma da disciplina e a norma da regulamentação” (FOUCAULT, 2005, p. 302).

Talvez nesta articulação com as organizações e distribuição das pessoas nas cidades é que a sexualidade, a partir do século XIX tenha ganhado tanto destaque no eixo saber-poder (corpo-população) e estratégia capital no eixo disciplina e regulamentação.

Pensando a vida como campos de subjetividades atravessados por forças culturais, por isso políticas e que muitas vezes desconhecemos seus enredos de produção, o GEPSs, focando a pergunta permanente em que ‘estamos nos transformando’, emprega seus esforços e trabalhos nos produtos culturais midiáticos e naquilo que fora curricularizado pelo cinema como política cultural.

Esta ação não se deu ou se dá a mercê de nossos ingênuos interesses de militantes e acadêmicos apaixonados pelo tema da diversidade e dos direitos humanos. Fomos provocados por acontecimentos culturais e políticos que nos meios de comunicação ao longo de 2011, atravessavam, desconsideravam, subalternizavam e desqualificavam uma história no plural, de lutas e conquistas para a educação e para a diversidade sexual. No eixo saber-poder, gays, lésbicas, travestis, transexuais, transgêneros etc., têm sido alijados de conquistar a longevidade escolar pelo viés da política cultural. Vale ressaltar com Giroux (2003, p. 19) que os trabalhadores culturais precisam estar conscientes para o fato de que a cultura tornou-se “força pedagógica por excelência”. Este autor ainda reforça: “Como força pedagógica, a cultura reivindica certas histórias, memórias e narrativas”.

Por uma pedagogia crítica e performática: a cultura da mídia como máquina de ensinar

Imagens massificadas preenchem nossas vidas cotidianas e condicionam nossos mais íntimos desejos e percepções (GIROUX: 2003, p. 128).

O uso no meio escolar da pedagogia crítica e suas imbricações com uma pedagogia subversiva e performática como lente de análise dos textos midiáticos e de seus modos de endereçamento, a partir da leitura de obras audiovisuais a nós se apresenta como currículo que visa promover a fixação

de identidades normativas, reguladas e regulamentadas. Pelos currículos dos textos fílmicos das máquinas de ensinar projeções de sujeitos estão sendo ativadas pela magia das imagens e narrativas que nos contagiam e nos capturam numa determinada visão de mundo limpo das dimensões políticas e das desigualdades. Um campo de sonhos, de lendas, de fantasias, imagens e mensagens põem em funcionamento o consumo de bens materiais e simbólicos, ativando uma cidadania privatizada pelas malhas de captura do entretenimento.

Consumimos nestas produções de entretenimento não somente narrativas e imagens, mas também artefatos produzidos com personagens de animações e seus cenários que nos encantam e nos remetem ao mundo prometido da imaginação e das histórias de uma moral que muito bem conhecemos e que valoramos.

Nelas, cada coisa está no seu lugar e se são mudadas, bagunçadas, é a partir do campo da tolerância e benevolência da personagem principal. A lógica binária do isto ou aquilo é permanentemente ativada nestes currículos fílmicos e de animação, com seus pares que nos posicionam em condições desiguais entre: soberano/plebe, bondade/maldade, beleza/feiura, juventude/velhice, riqueza/pobreza, branco/negro, cristão/não-cristão, normal/anormal, igual/diferente, gordo/magro, eficiente/deficiente, humano e não humano. Assim seguem costurando representações que interessam aos dispositivos normalizadores e moralizadores, capturando-nos em suas malhas de poder.

Para os sujeitos-cidadãos privatizados pelo capital, viagens, roupas, brinquedos, acessórios, maquiagens, máscaras, perucas, tênis, bonés, materiais escolares e uma multiplicidade de produtos e souvenirs são vendidos e consumidos pelos incluídos nas redes do capital/consumo das grandes corporações culturais. E os outros? Quem poderá representá-los? Como trabalhadores culturais precisamos ficar atentos a política que monopoliza e limita possibilidades pedagógicas e culturais. No Brasil e não só, isto é visível com as mega-organizações que controlam, produzem, informam e vendem os currículos/produtos/desejos e fragmentos que interessam ao capital e a uma forma de ideologia.

A pedagogia crítica e pós-crítica, opções teóricas e metodológicas perseguidas neste trabalho, ajudam-nos a suspeitar dos discursos que circulam como currículos naturalizados. Estas ferramentas teóricas e políticas potencializam no acontecimento problematizações das estruturas de poder nos currículos midiáticos desvelando em seus modos de endereçamento práticas excludentes e reiterantes do que sempre nos pareceu aí estar.

Nesta direção, este trabalho buscou problematizar os efeitos de realidades que diferentes discursos e enunciados assumem em nossas vidas como produção cultural e como política de vida. Como trabalhadores culturais, comprometidos com o empoderamento de nossos alunos gays, lésbicas, mulheres, negras e brancas e não só, precisamos nos posicionar politicamente com as histórias que contamos aos nossos interlocutores culturais e estar dispostos a “expor e a desafiar as desigualdades grotescas e a opressão intolerável do momento presente” (GIROUX, 2003, p. 160).

Nos rastros de Giroux (2003), investimos numa prática performática que se concretiza em nossos cotidianos praticados na emergência do acontecimento. Uma prática performática é interventiva, interativa, intercultural, não conformista e destruidora das evidências dos conformismos que nos produzem e nos agenciam deste ou daquele jeito. Pensando a política cultural e a prática pedagógica como política cultural pública em seu caráter performático, Giroux (2003, p. 169) nos ajuda a concluir este texto dizendo que:

“o poder opera dentro e por determinadas esferas culturais, de modo a tornar algumas representações, algumas imagens e alguns símbolos, dentro de certas condições políticas, mais valiosas do que outras como representações de realidade”.

Precisamos permanentemente, na ordem do acontecimento, problematizar dispositivos-forças que moldam nossas compreensões de realidade a partir de uma determinada configuração sexual, racial e de gênero. Nestas problematizações devemos estar/ficar em estado/condição de alerta para as redes de saberes-poderes que valoram determinadas formas de existências, identidades, comportamentos, histórias, imagens, mensagens em detrimento de outros.

Perseguimos fios, técnicas e tecnologias dispersas que fazem com que discursos, ideologias e práticas sejam tencionadas no sentido de contar outras histórias com aqueles que por muitos motivos foram inventados como outridade e estão transitando de forma desigual nas relações de poder. O sentido de alerta, como ação cultural politicamente comprometida com a vida, convoca-nos a perceber os sentidos e significados que encharcam nosso cotidiano, nos fazendo apegar e amar o poder com tanta intensidade. Precisamos intencionalmente mobilizar forças, histórias, imagens e mensagens diferentes das produzidas por circuitos reduzidos e hegemônicos de informação e conhecimento.

Tomando o pedagógico como ação política, subversiva, performática, comprometida com a vida e com expansão da vida é que a educação e os trabalhadores culturais ainda têm muitas histórias a contar, praticar, inventar, contextualizar. Por acreditar na construção e desconstrução de histórias e das realidades que alijam o direito a vida, continuamos desconfiados de “o que e quem, estamos nos tornando” entre narrativas, imagens, mensagens, dispositivos, acontecimentos, endereçamentos, saberes e poderes.

Referências Bibliográficas

DUARTE, André. Foucault e as novas figuras da biopolítica: o fascismo contemporâneo. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). *Para uma vida não fascista*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos IV – Estratégia, poder-saber*. Rio de Janeiro: Forense,Universitária, 2003.

_____. *Ditos e escritos IV – Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. *Microfísica do poder*. 22.ed. Rio de Janeiro Graal, 2006.

_____. *A ordem do discurso*. 13 ed. São Paulo, Edições Loyola, 2006a.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. 45.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terras, 2003.

GIANASTACIO, Vanderlei. *O sufixo – ismo na história das gramáticas da língua portuguesa e sua produtividade a partir do dicionário de língua português Antônio Houaiss*. In: <http://www.usp.br/gmhp/publ/GiaA1.pdf>. Acesso: 11/03/2012.

GIROUX, Henry A. *Atos impuros: a prática política dos estudos culturais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NIETZSCHE, Friederich. *A gaia ciência*. São Paulo: Escala, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 4.ed. São Paulo: Vozes, 2000.

_____. *Documentos de identidades: uma introdução as teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos culturais*. 4.ed. Rio de Janeiro: 2005.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia improvável da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GÊNERO E SEXUALIDADE NAS ESCOLAS:
LEITURAS QUE NOS APROXIMAM DO
CAMPO DOS DIREITOS HUMANOS, DE
ALUNOS E PROFESSORES

*Alexsandro Rodrigues*²⁴

*Hugo Souza Garcia Ramos*²⁵

*Ronan Barreto Rangel da Silva*²⁶

Início de uma conversa

A partir do século XVIII, o sexo das crianças e dos adolescentes passou a ser importante foco em torno do qual se dispuseram inúmeros dispositivos institucionais e estratégias discursivas (FOUCAULT, 1985, p. 32).

A escola, se tornando um desses dispositivos institucionais, se ocupa das questões da sexualidade dos sujeitos e nesta direção também se encarrega de produzir corpos sexualizados e generificados e esta produção acontece por meio de relações desiguais nos usos de poder. Nesse sentido, uma sociedade hegemonicamente normativa, branca, masculina, heterossexual e cristã, tem nomeado como diferentes aqueles que não compartilham desses atributos, incluindo e excluindo de seus currículos e práticas, grupos sociais, as dimensões de gênero, raça/etnia e classe. Como alerta, nos colocamos atentos de forma política, apostando em práticas docentes e discentes que borram e

24 Professor Adjunto da Universidade Federal do Espírito Santo. Coordenador do Grupo de Pesquisa GEPSs

25 Graduando em Pedagogia no Centro de Educação da Ufes. Aluno de Iniciação Científica. Pivic/Facitec/PRRPG/Ufes.

26 Graduando em História da Ufes. Aluno de Iniciação Científica. Pibic/Facitec/PRRPG/Ufes.

questionam a continuidade da manutenção de desigualdades produzidas no eixo gênero e sexualidade.

Estudos publicados nos últimos cinco anos vêm demonstrando que a homo/lesbo/transfobia permeia a sociedade brasileira e está presente nas escolas. Os dados dessas pesquisas nos revelam que não há um convívio democrático com as diferenças/diferentes no ambiente escolar e por este veículo institucional se garantem e produzem desigualdades, distinções, separações, classificações, ordenamentos e hierarquizações. Louro (2011, p. 61) nos diz que “a escola se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas”.

Marcos políticos como a Constituição Cidadã (BRASIL, 1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB9394/96 – (BRASIL, 1996), Estatuto da Criança e adolescente (BRASIL, 1990), dentre outros, afirmam que a educação é um direito de todos. Será que na prática as escolas estão preparadas para acolher todos, respeitando suas singularidades? No exercício da vida pública com a escola, percebemos que alguns marcadores culturais como: gênero, raça, classe, etnia e sexualidade limitam a apropriação de bens simbólicos e materiais por alunos e professores. É no contexto das desigualdades produzidas nas tramas de uma história que exclui os diferentes, em nome de uma identidade normativa, que se deve lutar para garantir políticas públicas de educação voltadas aos direitos humanos.

Faz-se necessário investir em pesquisas acadêmicas e ações orientadas para discutir a relevância de tais temáticas e proposições na escola. Assim, esta pesquisa vai ao encontro dessa discussão, objetivando compreender como a temática dos Direitos Humanos e sua interface com as questões de gêneros e das sexualidades têm sido compreendidas/vividas pelas escolas e como seus praticantes têm produzido estratégias e astúcias para tratar e problematizar tais questões.

Caminhos...

Trata-se de um estudo qualitativo que considera como eixo orientador as perspectivas de pesquisas com os estudos com cotidianos. Vale ressaltar que neste intuito metodológico, as pessoas, os sujeitos que *praticam* o cotidiano e o que lá se produz é que direcionam o interesse desta pesquisa. Comprendemos na companhia de Ferraço (2007, p. 74) como sujeitos:

[...] todos aqueles que, de modo mais visível ou mais sutil, deixam suas marcas nesse cotidiano, isto é, os sujeitos das pesquisas com o cotidiano são: alunos, professores, mães, vigias, serventes e tantos outros que vivem as escolas.

As pesquisas com os cotidianos tornam-se possíveis a partir da interação entre sujeitos, pois, quando se busca compreender o que acontece nas escolas, acaba-se por fluir as marcas das nossas histórias, tanto de vida quanto da educação, e é por isso que consideramos os sujeitos de nossas pesquisas como autores, com a mesma importância que os teóricos que nos ajudam a melhor compreender os sujeitos em práticas. Ferraço (2008, p.80) sugere que “nas pesquisas com o cotidiano das escolas estamos sempre em busca de nós mesmos, de nossa história de vida, de nossos lugares, tanto como alunos que fomos quanto como professores que somos”. Por nós perpassam lugares e tempos: passado, presente, futuro, o perto, o distante, o aqui e o lá, formando tramas que se contextualizam. Nessa perspectiva, concordamos Santos (2000) quando diz que: “todo conhecimento é autoconhecimento”. Ou seja, quando realizamos nossas pesquisas, estamos no movimento de nos conhecer, conhecendo e estranhando o que há de mais íntimo em nós, nossos saberes, fazeres, identidades e subjetividades. O pesquisador/aprendiz de si mesmo encontra-se nesse movimento de se envolver e se produzir nestas tramas cotidianas.

No projeto original, tínhamos como campo de investigação o retorno às escolas de origem dos alunos de iniciação científica, porém, mediante o movimento conservador dessas instituições e sua negativa em abrigar esta pesquisa, optamos por outras três escolas. Sendo elas: duas escolas de Ensino Fundamental e uma de Educação Infantil. Buscando um lugar seguro para os riscos de fazer/pensar/produzir pesquisa, em nossa imersão nos espaços escolares, distribuímos questionários aos professores, diretores e pedagogos.

Além disso, as conversas, as narrativas, o ouvir, ver, sentir nos acompanhou o tempo todo por saber que os questionários apresentariam apenas uma faceta do que acontece e se pratica nas escolas. Com Ferraço (2007, p. 86), aprendemos que metodologicamente:

... trabalhar com narrativas coloca-se para nós como uma possibilidade de fazer valer as dimensões de autoria, autonomia, legitimidade, beleza e pluralidade de estéticas dos discursos dos sujeitos cotidianos. Trabalhar com histórias narradas mostra-se como uma tentativa de dar visibilidade a esses sujeitos, afirmando-os como autores/autoras, também protagonistas dos nossos estudos.

Trabalhar com narrativas nos permitiu compreender os diferentes lugares praticados pelos sujeitos narradores. Além do uso de narrativas para pensar a tessitura das redes do cotidiano, buscamos fotografar e gravar. Gravamos algumas conversas que foram transcritas posteriormente e fotografamos cenas dos cotidianos como possibilidades de *visões/ leituras/ escutas/sentimentos* (OLIVEIRA, 2007, p. 21) uma vez que, escrever apenas estaria aceitando a linearidade do texto escrito. Entramos nas escolas e narramos a vida com os praticantes.

O que dizem os educadores?

A sexualidade está na escola, faz parte dos sujeitos que a constitui, não é algo que possa se desligar ou algo de que alguém possa se distanciar (RAMOS; RODRIGUES, 2011). Independente da existência de uma disciplina de educação sexual, da inclusão ou não desses assuntos nos currículos, a sexualidade está presente nos sujeitos com a escola. Começaremos a tramar neste texto falas de professores que ao narrarem sobre suas práticas nos ajudaram a pensar a temática desta pesquisa. Na tentativa de garantir o anonimato de professores, pedagogos, diretores, alunos e instituições, usaremos nomes fictícios. Em uma conversa com a professora Cláudia pudemos ouvir: “Tem muita diversidade sexual na escola, está gritante”. No eixo da conversa, nos perguntamos: o que vem a ser este muito/a? Muito por quê? Apenas questões...

Embora a diversidade sexual esteja na escola como enunciado, as políticas públicas de formação de professores não dão conta de satisfazer a fragilidade do vivido pelos professores. Isso pode ser verificado com as narrativas das professoras Andressa e Fátima que dizem (respectivamente): “Nós professores não temos acesso a esta informação. Não temos projetos de formação voltados para esse assunto” e “Não, na verdade eles (governo) tentam abafar um pouco esse assunto”. Outra professora nos diz que na escola há “restrições para falar de educação sexual devido à resistência dos pais e da comunidade. Uma parte é por questões religiosas, a outra, é por questões familiares”.

Ressaltamos que a partir dos séculos XVII, XVIII e XIX houve uma explosão discursiva a propósito do sexo, em que regras de decências filtraram as palavras e os modos de dizer. Assim, definiu-se de maneira mais restrita onde e quando era possível falar de sexo, em que situações, entre quais locutores e em que relações sociais. Estabeleceram-se regiões, senão de silêncio absoluto, pelo menos de tato e descrição: entre pais e filhos, educadores e alunos, médicos e pacientes etc. Em relação à falta de “preparo/capacitação/formação” como dizem os educadores, pudemos evidenciar que os dispositivos institucionais voltados para a esta temática são precários. Diante disso, questionamos: Será que devemos ficar aprisionados às capacitações/formações continuadas? Esse é o único caminho possível? E o que acontece na escola, também forma, informa? Será que produziremos com isso um movimento de cartilhização das sexualidades e dos discursos e práticas possíveis? Somente após uma formação continuada é que se está autorizado a pensar/discutir/trabalhar em torno dessa temática na escola? Nas tramas das conversas interessadas, os pedagogos narraram que para eles aconteceu uma formação com o tema “Diversidade Sexual na Escola”. E uma pedagoga diz que nesta formação, “Chamaram-nos para nos ensinar o que é um Gay, uma lésbica...”.

Nesse movimento de “capacitação” em que se aprende e ensina o que é ser um gay ou uma lésbica será que não estamos reduzindo a diversidade sexual aos limites de categorização/rotulação já conhecidas e mapeadas? Após essa capacitação, em que se tinha distribuído uma cartilha, a Pedagoga Maria Eduarda decidiu xerocá-la e distribuí-la aos alunos. No relato de

Andreia ficamos sabendo que a leitura da cartilha repercutiu como elemento potencializador de identificações, gozações e marcações. Como ela diz: “os alunos brincavam de um identificar os outros, ah você é gay, você é lésbica”.

Distribuir cartilhas na escola basta?... Sabemos que não! É preciso discutir e desconstruir os princípios hegemônicos que produzem as desigualdades/inferioridades e estereótipos. Andreia nos relatou que:

Após essa capacitação, a pedagoga chamou a mãe de um aluno que tinha tendência a ser gay e a mãe era evangélica. O aluno foi levado para a igreja para ser exorcizado. Depois do ocorrido, o pai descobriu e deu uma surra no filho, que quando chegou à escola estava com hematomas. Eu tive que denunciar ao conselho tutelar. O pai disse que ia ensinar o filho a ser homem. O menino após toda essa confusão foi chamado pelo diretor e não queria que eu encostasse a mão nele, pois, poderia pegar a “doença”. Ele já acreditava que isso era uma doença, que ele estava doente. Ao final de tudo entramos em contato com a secretaria de educação para solicitar apoio, mas nunca tivemos retorno algum.

Intenções e medidas adotadas pela pedagoga repercutiram na exposição do aluno, que foi levado à igreja para ser “curado” e agredido pelo pai, que acredita na possibilidade de uma surra corretiva com a capacidade de ensinar seu filho a ser homem. Por isso, torna-se extremamente importante trazer informações/formações para a comunidade escolar, incluindo as famílias e garantir a especificidade do tema no planejamento e no projeto político pedagógico das escolas. Vale ressaltar que em nome de uma identidade sexual dominante, meninos e meninas vivem atrocidades no âmbito da família e da escola. Muitas histórias precisam ser contadas, para que o nosso fascismo não seja alimentado. Com Jesus (2005, p. 208) corroboramos com a ideia de que “[...] a formação continuada dos profissionais de educação se faz crítica e mandatária e deve ter como ponto de partida as suas dificuldades, as lacunas que se apresentam em uma formação”. Por isso, a temática vai se apresentando como desafio para os profissionais envolvidos com atividades da educação.

Ao abordar a diversidade sexual nas escolas (e não só) compreendemos ser necessário discorrer sobre alguns significados de palavras, suas implicações na linguagem e em nossas práticas. Precisamos estar atentos para o uso que

fazemos da linguagem, e com esta preocupação procurar perceber o sexismo, o racismo que ela frequentemente carrega. Louro (2011, p. 68) chama nossa atenção para o fato de que “a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar as diferenças.” Assim, é interessante pensar sobre os usos e conhecimentos das palavras: homofobia, orientação sexual e identidade de gênero e da sigla LGBTT (lésbicas, gays, travestis e transexuais) pelos professores.

Foi possível observar nas respostas dos professores diferentes níveis de compreensão da sigla LGBTT. Em relação à palavra homofobia, os professores afirmaram ter conhecimento sobre o que ela representa e alguns não a percebem na escola. Nesta direção ouvimos: “Na escola não vejo, porém, na sociedade temos visto”. E de outra: “A homofobia contra algum colega não vejo de forma explícita”. Muitas vezes os professores não só silenciam, mas colaboram ativamente na (re)produção dessa violência, já que a ausência da fala e dos modos de ver pode vir a aparecer como uma espécie de garantia da norma. A negação dos homossexuais no espaço legitimado da sala de aula acarreta sérias implicações em suas trajetórias escolares. Sendo confinados pelas “gozações” e “insultos”, permanentemente questionados sobre sua permanência nas escolas. Com os olhos que tudo veem, alunos LGBTT são constantemente vigiados/controlados/ governados pelos olhos e pela moral pedagógica da escola. Professora Tatiana pensando sobre isso narra:

Lembro que uma vez, teve um aluno que eu tive que conversar muito com ele e com os meninos, sobre a utilização do banheiro na hora do recreio. Quando ele ia ao banheiro [sic.], os meninos começavam a implicar e diziam que ele só estava ali para ver o tamanho do pênis deles. Então ele não usava o banheiro e não podia ir depois que batia o sinal, pois fechando o portão não se tinha mais acesso.

Em diálogo com o exposto acima e trabalhando com os saberes e não saberes de professores podemos dizer, com ajuda de Bortolini (2008, p. 14,15), que *orientação sexual* pode ser compreendida como a atração, o desejo sexual e afetivo que uma pessoa sente por outras. Assim, podemos tentar dividir as orientações em três “categorias” (sempre com limites, pois as palavras e os conceitos não dão conta de representar a diversidade sexual). Com todos os limites já conhecidos, temos aprendido que *homossexual* é a

atração por pessoas do mesmo gênero, *heterossexual* a atração por pessoas do gênero oposto e *bissexual* a atração por pessoas de ambos os gêneros.

É importante salientar que essas categorias, assim como todas as classificações, não dão conta da diversidade humana. Ela sempre sobra e borra nossas ideias e ideais. Vale como premissa para este texto salientar que anteriormente utilizava-se o termo “opção sexual”, que trazia uma ideia de uma escolha. E se é opção traz implicitamente a possibilidade de troca/reopção. O termo politicamente correto tem sido *orientação sexual*, considerando que nossa subjetividade está orientada por um desejo e que este também pode ser fluido, ou seja, é passível de transformação e outra direção. Nessa frágil linha conceitual, talvez seja oportuno conceituar identidade de gênero e sexual. Louro (2011) diz que:

As identidades sexuais se constituíram, pois, através das formas como vivem sua sexualidade, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiro/as. Por outro lado, os sujeitos também se identificam, social e historicamente, como masculinos ou femininos e assim constroem suas identidades de gênero (LOURO, 2011, p. 35).

Sobre as relações de gênero percebemos a constituição de comportamentos diferenciados para meninos e meninas. Meninos não podem chorar, expressar sensibilidade, meiguice e as meninas liderança e agressividade. Professora Priscila nos conta que:

Já tive casos gritantes de homossexualidade na escola, a ponto de um aluno sentir raiva quando eu chamava sua atenção para o fato de que ele deveria brincar com os meninos. Ele brigava e chorava. Só queria brincar com as meninas. É o que dança a dança do ventre. Ele dança melhor que as meninas. O jeito dele andar, falar e agir desde o 2º ano é assim. A briga toda era porque ele só queria brincar de bonecas. Os meninos chamavam para brincar de polícia e ladrão. Ele dizia: eu vou, mas só se eu for do time das meninas.

Da homossexualidade percebida pela professora em seu aluno pode-se questionar: Será que a partir desse olhar com base nos estereótipos, o que ela relata diz respeito à orientação sexual ou afetiva da criança? Ou na realidade este aluno transgredir as normas de gênero estabelecidas. Assim, o que assusta

nas brincadeiras das crianças seria a subversão das normas de gênero. No espaço escolar são produzidos e incorporados por meninos e meninas gestos, movimentos, sentidos, modos de sentar e agir, que se tornam parte de seus corpos. A escola acaba por produzir um corpo escolarizado. Corroborando com essa ideia, Louro (2011, p. 66) diz que “através de múltiplos e discretos mecanismos, escolarizam-se e distinguem-se os corpos e as mentes”. Pode-se perceber que o processo escolar extrapola o ensino-aprendizagem dos conteúdos prescritos pelos currículos, nos convocando a assumir e internalizar posições generificadas e sexualizadas.

Percebemos com nossos corpos e histórias de escola, que desde a educação infantil já são nítidos os dispositivos e práticas produzidos no espaço escolar e internalizados pelas crianças, que acabam tornado-se parte dos seus corpos. Na pesquisa, encontramos no centro de educação infantil, mecanismos/tecnologias de poder que dispõem as crianças em um mapa de sala, em que cores designam espaços de meninos e meninas e estas distinções coloridas chegam aos banheiros, brinquedos, uniformes, materiais escolares, mochilas etc. Na condição de professores, precisamos observar nossas práticas e discursos nas relações com as crianças para que não sejam reproduzidos padrões estereotipados que reverberam para uma sociedade machista e preconceituosa. Para Louro (2011, p. 67), precisamos desconfiar de tudo aquilo que tomamos por natural em nossos cotidianos, pois são “as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizadas que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança”.

A temática *orientação sexual* encontra-se presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) como tema transversal. Como acontece com todos os temas transversais, a orientação sexual deve estar presente em toda prática educativa, não devendo ser de responsabilidade deste ou daquele professor, desta ou daquela disciplina. Entretanto, pôde-se constatar na pesquisa um (des)conhecimento dos PCNs pela maioria das professoras entrevistadas. No entanto, ao perguntarmos se durante a graduação foram discutidas questões inerentes aos PCNs, em especial os temas transversais, elas disseram ter tido acesso de diferentes formas.

A professora Adriana afirmou que foi “por meios de pesquisa, para a confecção do TCC”, que teve acesso aos PCNs. Já a professora Sandra, diz: “eu cheguei a olhar, mas faz muito tempo, não é uma coisa recente que pego e vou ler”. Percebemos pelas falas das professoras, que mesmo tendo acesso e reconhecendo a importância do conteúdo dos PCNs, o não trabalho com este documento é influenciado por muitos atravessamentos: 1) pouco tempo destinado ao estudo; 2) a não orientação pelos pedagogos para sua utilização; 3) fragilidade da formação profissional no que se refere à diversidade de orientação sexual na escola. Aproximar docência e pesquisa na formação de professores é um elemento de extrema urgência e conhecer os documentos oficiais pode também nos servir para contestação e produção de outros modos de trabalho.

Um governo democrático tem o compromisso político de promover, por meio de políticas públicas, ações de educação tendo em vista os direitos humanos, para que se possa discutir discriminação e violência nas escolas de forma governamental e não governamental. Nesta direção democrática construíram/desenvolveram/pensaram o projeto “Brasil sem Homofobia” (BRASIL, 2011), financiado pelo MEC, que objetivava contribuir com ações que promovessem ambientes escolares que favorecessem a garantia dos direitos humanos. O material educativo do projeto Brasil sem Homofobia é composto por um caderno, série com seis boletins, três audiovisuais acompanhados de guias de discussão, carta para gestores, carta para educadores e cartazes. De acordo com o projeto o material visa contribuir para

Alterar concepções didáticas /pedagógicas/ curriculares/ rotinas escolares/ formas de convívio social que mantêm dispositivos pedagógicos que alimentam a homofobia;

Promover reflexões, interpretações, análises e críticas no que se refere não apenas aos conteúdos disciplinares como às interações cotidianas que ocorrem na escola;

Desenvolver a criticidade juvenil relativamente a posturas e atos que transgridem o artigo 5º do ECA e demais normativas nacionais;

Divulgar e estimular o respeito aos DH e às leis contra a discriminação em seus diversos âmbitos (BRASIL, 2011).

O caderno que é o elemento estruturante do conjunto traz conteúdos teóricos, conceitos básicos e sugestões de dinâmicas para trabalhar o tema da homofobia na escola. O projeto, de enorme relevância na defesa da diversidade de orientação sexual e da equidade de gênero, encontrou resistência de forças conservadoras no governo. O governo brasileiro, cedendo a estas pressões, suspendeu a divulgação e distribuição do projeto “Brasil sem Homofobia”.

Em nossa pesquisa a maioria dos educadores desconheciam o referido projeto, mencionando que não haviam identificado atividades ou ações promovidas nas intenções governamentais do programa Brasil sem Homofobia, ainda que tenham percebido as discussões sobre esta temática nos meios midiáticos. No entanto, a professora Andressa da Ed. Infantil, disse conhecer o projeto e a partir de seu conhecimento, afirmou: “Não concordo com algumas ações do governo, como o *Kit gay* enviado para as escolas. Para mim este material não educa contra os preconceitos, porém estimula a prática do *homossexualismo*”. Indagamos: Será que na escola estão se preocupando também com a estimulação da prática da heterossexualidade? Qual deve ser o posicionamento do professor quando suas crenças e seus valores entram em conflito com a atitude de um aluno a ponto de uma prática sexual continuar arrastando o *ismo* (como doença no campo da linguagem e das representações)? Para nós a ética docente é condição imperativa no trato com a diversidade sexual. Aprendemos com Bortolini (2008, p. 32) que o “sujeito ético é aquele consciente de si e dos outros”.

Ao perguntarmos se a religiosidade dos professores contribui para afirmação e/ou negação da diversidade sexual, pudemos ouvir:

Em relação ao professor é uma questão de ética, o professor não está ali para dizer se é Vasco ou flamengo, não é para dizer se isso é certo ou errado. Está ali para mostrar o caminho e conversar. O aluno é que vai decidir por ele. Nós temos professoras católicas praticantes, por exemplo, mas na sala de aula conversa [sic.] com os alunos sem discriminação (Pedagoga Ivone).

Eu acho que quem está aqui na frente, seja na sala de aula ou da escola é educador. Se você não concorda, ou não aceita certa situação porque sua religião prega uma coisa, você tem que respeitar e fazer sua parte enquanto educador (Professora Aline).

Eu creio que um colégio evangélico, por exemplo, vai ter alguma resistência, preconceito em relação à aceitação desse aluno. Eu sou evangélica, a gente estuda/aprende e acredita no que está na bíblia. E na bíblia diz que os homossexuais não herdarão o reino do céu. Está lá escrito com todas as letras. Então uma escola evangélica não vai aceitar e vai tentar interferir que [sic.] o aluno mude. Não vai ter uma aceitação deixando que o menino ou a menina desenvolva a sexualidade de [sic.] forma que ele quer, vai ter um direcionamento (Professora Priscila).

Bortolini (2008) nos ajuda a refletir sobre religiosidade e diversidade sexual, dizendo que:

A escola pública é laica, vale mais do que como uma regra ou uma norma, como valor, um princípio de que uma escola se é pública, deve respeitar todas as manifestações religiosas, sem hierarquias, imposições ou exclusões. Vale como princípio de respeito, democracia e liberdade (BORTOLINI, 2008, p. 34).

E o que dizem os alunos?

As escolas pesquisadas de um modo geral possuem construções imponentes, cercadas por grades e muros. Segundo a pedagoga Júlia, isso ocorre “Para garantir a segurança dos alunos e profissionais que ali trabalham, uma vez que a região em torno da escola é extremamente perigosa, tendo pontos de tráfico de drogas em vários locais próximos a escola”. Vamos compreendendo que a arquitetura e a ocupação dos espaços físicos não são neutras. Foucault (1985, p. 30) nos alerta para os dispositivos arquitetônicos, os regulamentos de disciplina e sua organização interior. Pelos muros, grades, paredes da escola percebemos os mecanismos de barragem. Mecanismos que buscam controlar e separar os de dentro e de fora, os que podem e os que não podem entrar.

Fluxos, pessoas, conhecimentos, culturas, subjetividades, identidades e tantos outros elementos da vida são barrados por estas arquiteturas numa única intenção: conter, controlar, barrar, impedir e permitir. Basta observar de que forma as pessoas ocupam e praticam estes lugares e saberemos que a escola está sendo pensada e organizada para abrigar e também conservar/reproduzir um projeto de sociedade branca, masculina, heterossexual e cristã. Não é só isso, as resistências também estão nas escolas.

Um local que muito nos chamou atenção ao longo da pesquisa foi a biblioteca no que diz respeito ao material disponível para consulta sobre questões relacionadas à diversidade sexual. Segundo a bibliotecária chegaram para escola mais de 100 exemplares da cartilha sobre “Diversidade Sexual na Escola”, entretanto ao observar o material na biblioteca a pedagoga do 1º ao 5º ano solicitou a retirada de tal material e encaminhou-o para sua sala. Segundo a bibliotecária, “Depois disso, nunca mais vi essas benditas cartilhas, e olha que elas tinham acabado de chegar, os meninos nem puderam vê-las”. De forma sutil a escola e sua autoridade continuam a dizer e a prescrever nos currículos o que se podem ou não aprender na escola.

Segundo a bibliotecária nunca mais chegou material de apoio relacionado a esse tema. Entretanto, dentro da biblioteca existe uma prateleira inteira dedicada à obstetrícia (o nome da sessão é exatamente esse), que informa sobre como as meninas devem se comportar durante sua gravidez, sendo que as recomendações feitas aos meninos ficam apenas no plano da prevenção. Tal fato chama nossa atenção para o caráter biológico pelo qual a sexualidade é tratada dentro da escola.

Conversando com a equipe pedagógica da escola sobre as estratégias para realização de conversas e entrevistas com os alunos encontramos por parte dos profissionais resistências, sendo necessária a intervenção do diretor da unidade no sentido de indicar a importância da temática. Depois desta intervenção ficou acordada a liberação de quinze alunos, cinco de cada turma das séries finais do ensino fundamental. Tal divisão foi imposta pela equipe pedagógica, pois segundo eles “Só as duas séries finais teriam discernimento para tratar de questões referentes à sexualidade. As demais possuem alunos muito novos para abordagem de tal tema”. Mediante tal imposição da equipe

pedagógica começamos as conversas com os alunos.

Ficou acertado um encontro semanal de uma aula (50 minutos) com os cinco alunos de cada turma que foram selecionados pelas pedagogas da instituição. Analisando tal comportamento fomos compreendendo a reverberação do pensamento hegemônico e higienizador de que sexualidade é um tema que deve ser tratado apenas pelos mais velhos. A ideia de que crianças não possuem sexualidade e que não podem conversar sobre esta temática se presentifica nas interdições da escola e na seleção de quem poderia ou não participar de nossas conversas. Para muitas escolas crianças não têm sexo! E quando têm, “ortopedistas dos saberes *psi*” e “curandeiros religiosos” se apressam em corrigir o que é considerado desvio.

Dos quinze alunos selecionados, doze eram do gênero masculino e três feminino, fato que deixa claro a dificuldade dos gestores da instituição em abordar o tema com as meninas. No primeiro encontro com os alunos deixamos clara a importância de suas presenças e participação como autores na produção da pesquisa. Logo em seguida apresentamos o projeto de pesquisa e esclarecemos dúvidas que foram surgindo. Começamos a conversa questionando se os mesmos conhecem a sigla LGBTTT e significado das palavras gênero e sexualidade. Em relação à sigla nenhum dos estudantes souberam informar o significado de todas as letras da sigla LGBTTT. Sabiam o que representava o L e G referindo-se a lésbicas e gays. Nenhum dos participantes-autores da pesquisa souberam diferenciar um travesti de um transexual. Quando esclarecemos tais distinções a reação dos estudantes foram: “misericórdia”, “credo”, “tá doido”, dentre outras. Com relação à palavra sexualidade todos souberam explicar aos seus modos. Em relação à palavra gênero dos quinze alunos, nove não souberam explicar e os demais associaram a palavra ao conceito gramatical utilizado na disciplina de Língua Portuguesa. O que se observa dessas reações e posições é um conhecimento parcial sobre a temática em tela, sugerindo a necessidade de ampliar e problematizar este debate/tema nas escolas. Os alunos pontualmente souberam refletir sobre o conceito de gênero remetendo-o às aulas de história. Quando encontramos a professora de história e narramos sobre a citação dos alunos a seu respeito, dela pudemos ouvir:

Eu montei uma série de três aulas baseadas em um curso de formação continuada que fiz. Acho muito importante trabalhar as questões de gênero, principalmente nos tempos atuais onde nós mulheres temos que nos desdobrar. Temos que entender que os homens não são nem nunca foram melhores do que nós em nada! Eu procuro sempre que estou explicando minha matéria fazer uma conexão com gênero, mas infelizmente a prefeitura não ofereceu nenhum curso sobre orientação sexual (Elizabeth).

Destacamos a importância da formação continuada para o trabalho docente. Nas tramas da conversa com alunos, questionamos suas percepções sobre diversidade sexual na escola. Ao término da pergunta uma onda de gargalhada e piadas invadiu o ambiente. Perguntado o porquê dos risos e das piadas, os alunos explicaram que na escola o que mais se tem é “viado”. Aproveitamos a oportunidade e perguntamos como se dá o relacionamento deles com estes colegas. Novamente, risos e piadas. As meninas se anteciparam e foram dizendo que por parte delas a relação com os colegas era normal e que são tratados por elas da mesma forma que os outros. Os meninos alegaram que não tinham nada contra os colegas, mas que eles não tinham contato com eles e que “cada um ficava no seu canto”. Uma dúvida surgiu por parte de um aluno que disse que um desses colegas era muito “mulher” e se isso fazia dele um travesti. A curiosidade e o desejo de saber acompanham nossos alunos, por isso, precisamos responder e dialogar com estas ansiedades, sem receita, mas com as possibilidades que nascem dos encontros entre alunos e professores.

Perguntamos aos alunos se percebiam dificuldades dos estudantes LGBTQT na escola. Eles disseram que os alunos não têm dificuldades, pelo contrário, eles sempre gostavam de aparecer e que sempre estavam envolvidos em atividades com as professoras de artes, educação física e história. O envolvimento desses alunos com as atividades envolvendo tais disciplinas nos chama a atenção. Por que somente estas disciplinas, e as outras? Que saberes possuem estes professores no acolhimento da diversidade? O que o corpo pode nestes espaços curriculares?

Quando o corpo aparece na conversa – este corpo com arte, este corpo exposto em alguns momentos e áreas de conhecimento – nos valem da deixa

para questionar sobre o uso do banheiro e como reagiriam se um menino ou uma menina não quisesse utilizar o banheiro destinado às regras de corpo/gênero afirmaram que nunca imaginaram essa situação e que se sentiriam muito incomodados. Pausa... Reflexão... e, em seguida, argumentaram que não se sentiriam confortáveis.

Com os corpos que se mostram na escola e que são constituídos por afetos e desejos, encontramos elementos que nos permitiram dialogar sobre namoros e afetos dentro do espaço escolar. E os alunos logo foram dizendo que a escola proíbe namoro e qualquer forma de manifestação de carinho. Para seis dos quinze alunos entrevistados essas medidas são benéficas e necessárias. Segundo um desses alunos cada vez mais “as meninas estão atiradas, se achando as tais”. De acordo com duas das três meninas presentes no grupo o comportamento das garotas está mais agressivo e atirado do que o dos meninos. Para elas as meninas da escola “não dão mole para os caras, eles são muito crianças”. Durante nossas conversas sobre o comportamento das meninas dentro do ambiente escolar, observamos a presença de um comportamento sexista. A todo o momento não só os alunos, mas também as alunas legitimavam tais posturas e estereótipos. De acordo com um dos alunos “as meninas deveriam se preservar mais para não ficarem faladas” porque, segundo ele, “os meninos não gostam de ficar com meninas que ficam com qualquer um”.

Ressaltamos a importância do trabalho pedagógico sobre relações de gênero com o propósito de combater relações autoritárias, questionar os padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação. Precisamos questionar estes marcadores de gênero e desconstruí-los, descobrindo, na mais íntima relação com os alunos, formas de intervenção viáveis para desestabilizar tais marcadores e subverter relações assimétricas que ainda reverberam como eixos que fundamentam as desigualdades.

Para não concluir...

Percebemos que somente numa escola fundamentada com princípios de respeito, democracia e liberdade será possível a edificação de uma educação inclusiva para todos. É importante ressaltar que este artigo, resultado de nossas impressões com a temática “gênero e diversidade sexual” não intenciona produzir receitas para as práticas pedagógicas e para as políticas de governo. Estas impressões, produzidas na mais íntima relação do pesquisar e de nos pesquisar, nos ajudam a perceber e a compreender a necessidade de continuarmos a nos inquietar com nossas práticas e saberes na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Vale destacar que admitir qualquer iniciativa ou proposta de desestabilização e transformação das relações desiguais presentes na escola, principalmente de gênero e sexualidade, precisa ser com a construção de redes de aliança e solidariedade entre os sujeitos envolvidos nas práticas escolares, dentro e fora da escola. Foi possível perceber que os professores imersos no cotidiano da escola não se sentem preparados para realizar um trabalho efetivo com as demandas da sexualidade. E por termos muito a fazer, continuamos a perguntar sobre nossa condição humana junto ao outro, assumindo um tom apaixonado de quem não aceita nenhum tipo de intolerância, principalmente quando é fruto de uma visão de mundo estreita, inspirada em mitos e superstições que têm como único objetivo perpetuar os mecanismos de exclusão.

Referências Bibliográficas

BORTOLINI, Alexandre. *Diversidade Sexual na escola*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Pró-Reitoria de Extensão/UFRJ, 2008.

BRASIL, Ministério de Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais*. 1998.

ECOS - Comunicação em Sexualidade. Disponível em: <<http://www.ecos.org.br/projetos/esh/esh.asp>>. Acesso em: 2 de Abril de 2012.

FERRAÇO, C.D. A Pesquisa em Educação no/do/com o Cotidiano das Escolas. In: Ferração, C.D. Perez, C.L.V. Oliveira, I.B. (Orgs.), *Aprendizagens*

cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis: DP ET Alii, 2008.

_____. *Pesquisa com o cotidiano.* Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr.2007

FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: a vontade de saber.* Rio de Janeiro, Graal, 1985.

JESUS, Denise M.; BAPTISTA, Cláudio R. e VICTOR, Sônia L.. *Pesquisa e Educação Especial: mapeando produções.* Vitória. Editoria, 2005

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.* 12. ed. Petrópolis:Vozes,2011.

LONGO, I.S. *Educação Formal e não-formal e o aprendizado da legislação em defesa dos direitos humanos.* In: Congresso de Leitura,17., 2009, Campinas. Anais eletrônicos disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-rto/anais17/txtcompletos/sem02/COLE_2773.pdf> Acesso em: 18 de Junho de 2012.

OLIVEIRA, I. B. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. I: ALVES, N; _____. (Orgs.), *Pesquisa no/do cotidiano das escolas sobre redes de saberes.* Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

RAMOS, Hugo Souza G.; RODRIGUES, Alexsandro. *Gênero e sexualidade nas políticas de educação: aproximações possíveis dos parâmetros curriculares nacionais com a temática.* FACEVV, Vila Velha, n.07, p.47-58, jul./dez.2011.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A crítica da razão indolente.* São Paulo, Cortez, 2000.

SEXUALIDADES E FABULAÇÃO: SOBRE CURRÍCULO, CLICHÊ E COTIDIANO ESCOLAR

Marco Antonio Oliva Gomes²⁷

Carlos Eduardo Ferração²⁸

*“Eros e Psiquê”
(Fernando Pessoa)*

*Conta a lenda que dormia
Uma Princesa encantada
A quem só despertaria
Um Infante, que viria
De além do muro da estrada*

*Ele tinha que, tentado,
Vencer o mal e o bem,
Antes que, já libertado,
Deixasse o caminho errado
Por o que à Princesa vem.*

*A Princesa adormecida,
Se espera, dormindo espera,
Sonha em morte a sua vida,
E orna-lhe a frente esquecida,
Verde, uma grinalda de bera.*

*Longe o Infante, esforçado,
Sem saber que intuito tem,
Rompe o caminho fadado,
Ele dela é ignorado,*



FIGURA 1 - Imagem da personagem princesa Saphire protagonista da animação “A princesa e o cavaleiro”

27 Doutorando em Educação pela Ufes.

28 Doutorado em Educação pela USP e Pós-Doutorado em Educação pela Uerj. É professor associado I do PPGE/CE/Ufes.

Ela para ele é ninguém.

Mas cada um cumpre o Destino -

Ela dormindo encantada,

Ele buscando-a sem tino

Pelo processo divino

Que faz existir a estrada.

E, se bem que seja obscuro

Tudo pela estrada fora,

E falso, ele vem seguro,

E vencendo estrada e muro,

Chega onde em sono ela mora,

E, inda tonto do que houvera,

À cabeça, em maresia,

Ergue a mão, e encontra hera,

E vê que ele mesmo era...

A Princesa que dormia.

Fabulações e sexualidades I: sobre brincadeira(das) de menino e menina

Escola. Terra de Ouro, de Prata, de Alumínio ou de Plástico? Escola que liga. Escola da briga de ontem, do ensaio de dança de hoje, da professora em estado interessante de espera... Momentos graves de momentos grávidos. Escola de um corredor de *atoresautoresprofessoresartistas* e bravos e amigos e indiferentes à escola que não pulsa junto, que briga no corredor, das cadeiradas e dos afagos entre brincadeiras de corda e roda. Quem pode isso, quem pode aquilo?... Brincadeiras de meninas e meninos (que bobagem).

Corredor de gente que circula por ali, que habita o lugar, e este lugar aqui também. *Escolabrincadeirasbrigas* onde, nesse corredor que esta em mente agora, e estava presente ontem e estará já já, é a veia curricular por onde pulsa o *sanguevida* dessas *brincadeiradas* que entra nas tais redes de *saberesfazeres* tecidas nos corredores *passando-pulsando* em brigas, conversas e afagos e devires...

Aqui pode, lá não... Brincar disso pode, disso não. Por quê?

Por que sim? Por que não?

Então...

Cadeiras, é lógico, é coerente.

Se não pode sujar de tinta, suja com cadeiras mesmo.

Suja o nome, suja a brincadeira, se não pode, por que não?

Ela, princesa. Já morou na Itália... Linnnda de viver, uma pestinha embrulhada para presente (de grego, feito a Helena).

Ele, príncipe, já morou em Portugal... Linnndo de viver, uma pestinha embrulhada para presente (de troiano, feito Páris).

Presentes.

Aqui e hoje, uma guerra. Cadeira neles!

Porque não pode? Príncipe brincar com cordas e princesas com futebol? E ainda era futebol de botão “for Crist’s seack”...

Os personagens da cena vivida no cotidiano escolar nos fez lembrar de um desenho animado chamado “A princesa e o cavaleiro” ou príncipe Safire, que não era príncipe, mas sim uma princesa. Príncipe herdeiro da Terra de Prata

Era um menino estranho porque era delicado, era uma menina estranha porque não era delicada, era um menino valente que era sensível e amável, era uma menina meiga que era corajosa, aguerrida e travessa.

Conto de fadas (europeu) contado por artistas (japoneses) que lançam alguns episódios no mercado (americano) de histórias em quadrinhos (em animação) e faz muito sucesso inclusive por aqui (Brasil).

Devires improváveis que se desenham rizomáticos, múltiplos em singularidades imanentes nas relações que acontecem nos corredores das escolas, e que aqui, freezer de idéias, se busca pintar, em cor, uma tela de sentidos, desejos e virtualidades da imanência potente de vida cartografada em movimento e arte. Multiplicidades.

sapatão!... Cadeirada então... É toda lógica.”

Vida paralisante, *adoecente*, é horário, é choro, briga, ruim. Na explosão vibrante da rachadura no corredor, a *professorabailarinagrávida*, num *derrière adagé em arriere* entra para a sala que, agora vazia, se enquadra no padrão perfeito de uma escola ideal.

E num salto da sala de artes, o *professorbailarinolutador* num *sauté pás de chevel* com *changements de pieds* aterrissa no meio do corredor onde a confusão está formada e a via pulsa em cadeiradas por poder ser “Safire”, príncipe e princesa, com corda ou bola. Porque não?... Se não, faço ser, por que, sim!

Vida é tensão, excitação, vibração, o pulsar eterno que se estressa. Expressão que ganha forma de morte, afectos que nos paralisam ou nos movem. Parte-se, dividido em dois, aqui ou lá, isso pode aquilo não, fica doente, que dói em movimento, morto aqui, vivo só lá. Assim não vira música, não se faz dança, cansa (justifica a cadeirada).

Afectos que nos colocam em uma zona de “conforto”, nos territorializam, e nos lançam a um mesmo lugar, mesmo que seja outro, mas conformados. Afectos que nos situam em uma zona de “desconforto”, nos desterritorializam, e nos movem para outro lugar, mesmo que seja outro, mas inconformados e vivos, dançantes.

O que nos incomoda na educação? O que, a nosso ver, faz com que a educação não seja potencia de vida? Durante todo esse tempo de nosso envolvimento com a escola o que sempre nos incomodou e continua a nos incomodando é o “não pode”, ou, ainda, o “isso não é possível”, ou mesmo, “isso é de menina e isso é de menino”.

O que nos incomoda e continua nos incomodando são as inúmeras tentativas de controle sobre o corpo que pulsa, de formas de aprisionamento das ações que ousam romper com a inércia, com as superfícies estriadas (DELEUZE, 1997) da escola, colocando em análise o atual modelo de educação pautado por uma lógica que privilegia uma nada hegemonia do pensamento e de comportamento.

Mas, ao mesmo tempo, sabemos que os cotidianos da vida se inventam de mil maneiras não autorizadas. Sabemos da rebeldia do cotidiano, que insiste na potência da vida. Sabemos das burlas, táticas artimanhas, astúcias (CERTEAU, 1996), que irrompem nesses cotidianos e que não cessam de nos mostrar que a vida sempre escapa.

Na condição de *professores/pesquisadores/artistas* é essa rebeldia dos cotidianos que nos interessa. Sem desconsiderar a existência das forças que contribuem para a diminuição da vida, nos envolvemos e buscamos produzir linhas de fuga (DELEUZE, 1995), superfícies lisas que possam potencializar uma vida bonita diante da mesmice.

Fabulações e sexualidades II: sobre o desenho animado “A princesa e o cavaleiro”²⁹

Há muito tempo atrás num reino próspero chamado Terra de Prata, ou Escola, ou corredor, o Rei e a Rainha estavam para ter um herdeiro, mas um anjo travesso chamado Ching coloca um coração de menina no corpo do menino. Assim nasce a princesa Safiri num reino que tinha como lei severa que somente um homem poderia suceder o trono real.

Para evitar que o maquiavélico Duque Duralumínio, parente mais próximo do Rei, colocasse seu filho Plástico no poder, o Rei anuncia o nascimento de um menino. Ching é enviado à Terra como castigo e tem como missão ajudar Safiri, enquanto aprende a se comportar melhor. Safiri tem de aprender a viver como um menino, pois caso seja descoberta seria condenada a morte. Assim a princesa foi ensinada a se fazer passar por homem e aprendeu a lutar com espadas e a cavalgar com seu fiel cavalo Opau. Poucas pessoas compartilhavam o segredo da menina.

Seus maiores inimigos eram o malvado Duque Duralumínio e seu assistente Nylon que tentavam a todo custo provar que Safiri era uma menina, além do bruxo Satã e a organização Unidade X. À noite Safiri se ocultava sob

29 http://www.infantv.com.br/princesa_cava.htm

o uniforme do Cavaleiro Vingador e saía para combater o mal.

O desenho animado “A Princesa e o Cavaleiro” foi baseado na publicação do Manga publicado de 1953 a 1956 e tornou-se um clássico da animação japonesa. A saga da princesa Saphire, que estreou na Tv Asahi no dia 2 de abril de 1967, apresentou toda a magia da obra de Ossamu Tezuka.

Um destaque é a trilha sonora de Issao Tomita, que deu um toque monumental à série, especialmente no encerramento dos episódios e nas aparições do Cavaleiro Vingador. Nascida nos tempos medievais no Reino de Prata, um reino cujas leis impedem uma mulher de subir ao trono, Saphire é criada como menino a fim de afastar a cobiça do Duque Duralumínio, o parente mais próximo do Rei e candidato direto à sucessão do trono.

Longe dos olhos do público, Saphire mantém sua feminilidade, o que não a impede de se tornar uma grande espadachim, agindo secretamente como o Cavaleiro Vingador, um herói medieval. Como já dito, Saphire tem seu próprio anjo da guarda: Ching. Um anjinho travesso enviado à Terra como punição por suas molecagens no céu. Ching deu para a Princesa Saphire um coração azul antes que o Anjo Chefe lhe desse um coração rosa para ser uma menina.

Ching foi enviado do céu para buscar o coração azul de Saphire e transformá-la em uma menina meiga e agradável. Ching procurou durante 12 anos e quando ele a acha a aventura começa.

Da Terra do Ouro veio o Príncipe Franz, por quem Saphire se apaixonou e foi correspondida, pois ele percebeu que ela era uma garota.

Juntos combatiam o mal de seus rivais Duque Duralumínio e seu companheiro medroso Nylon, que estavam sempre planejando armadilhas para desmascarar Saphire, além do bruxo Satã e a organização Unidade X.

Osamu Tezuka definiu que os principais protagonistas de seu desenho teriam nomes de metais preciosos e pedras preciosas e os vilões da história, teriam nomes baseados em ligas baratas ou sintéticas. Daí os nomes de Saphire, Duralumínio e Nylon.

A Princesa e o Cavaleiro, além de ser um desenho clássico, possui elementos da mitologia grega, cristã, e uma suspeita propaganda da bissexualidade.

No Brasil o desenho recebeu a dublagem da Cinecastro e a heroína Saphire foi dublada pela atriz e dubladora Ivete Jaime”.

Fabulações e sexualidades III: sobre clichês e cotidiano escolar

“Mas isso não é coisa de menina... Você precisa tomar jeito de menina, ser mais meiga, delicada, obediente”.

“Não sei não, você já reparou no jeito dele? Meio afeminado. Não tem jeito de homem. A família faz de conta que não vê. Ou será que vê e não faz nada?”

“Hoje em dia a sexualidade tá aflorada. Repare na maneira como eles dançam. No modo de se vestir. Tudo transpira sexualidade”.

“As meninas estão ficando grávidas cada vez mais cedo. Falta orientação sexual e sobra sexualidade”.

Nossa aposta na vida que pulsa nas escolas não tem a intenção nem de representar uma dada realidade ideal, nem de valorizar um dado comportamento padrão. De fato, estamos interessados em criar possibilidades de ampliação da potência de vida nos cotidianos das escolas a partir da desconstrução do que temos chamado de clichê.

Nesse sentido, ao discutir a relação entre *imagem*, *clichê* e *simulacro*, Cordeiro (1999) nos ajuda nessa defesa ao dizer que:

Chamemos estado do clichê à ocultação da imagem operada pela percepção: a imagem cairia em clichês e seria modelo de clichês. Chamemos invenção do simulacro ao trabalho de limpeza do clichê. Afirmamos que todo o simulacro é distorção, diferença, tanto relativamente ao clichê, quanto em si mesmo, caracterizando a não-distinção entre real e imagem. O atingir a imagem, o fazer com que ela seja imediatamente real, significa trabalhar nela de modo a que o modelo e o discurso não a sobredeterminem de forma tal que figuratividade e

receptividade estejam sempre a caminho de um real separado da imagem, de um lugar comum do sentido e do visível. Significa, em suma, quebrar um esquema de percepção.

A partir das discussões sobre o “estado do clichê” e a “invenção do simulacro”, situamo-nos, então, nas direções de apostam nos trabalhos de *limpeza dos clichês*, (ou ainda, *problematização dos clichês*) isto é, *problematização dos estereótipos* que são produzidos e negociados nas redes de conhecimentos dos sujeitos das escolas com os quais temos realizado nossas pesquisas.

Nesse trabalho de *problematização dos clichês ou estereótipos* podemos incluir, como fala Cordeiro (1999), o próprio processo de *desfiguração*, a busca do *efeito de imagem*. Como argumenta o autor (1999, p. 2),

A imagem, ou de qualquer maneira o efeito de imagem por ele procurado, ou ainda, diríamos nós, o simulacro, a imagem nova é uma espécie de equilíbrio num fio entre aquilo a que se dá o nome de pintura figurativa e a abstração. É, portanto, um lugar muito precário, o da imagem. À imagem, é preciso trazê-la ao de cima, trabalho que passa, no seu caso, pela distorção das formas ilustrativas de aparências visuais. Ora, esta fórmula vale para toda a invenção de simulacros. [...] Todo o simulacro é, de algum modo, distorção, ou, em termos mais suaves, diferença.

De qualquer modo, a invenção do simulacro implica a presença e/ou a existência do clichê. E o fato de a imagem “cair” em clichês, e ser modelo de clichês, uma vez atualizada, parece ser, por uma razão ou por outra, inevitável, senão mesmo constitutivo da própria condição do simulacro.

Ou seja, toda a invenção de um simulacro pressupõe o reino dos estereótipos. Assim, em nossas pesquisas, estamos interessados não em denunciar e/ou desqualificar e/ou negar os clichês, mas problematizá-los como potência de produção de simulacros. Para Cordeiro (1999, p.3), a invenção do simulacro implica a presença ou a existência do clichê. Muito provavelmente não haveria a necessidade de inventar simulacros se os clichês não fossem simulacros degradados.

Atingir as imagens, furar os clichês significa, nessa visão, colocar a imagem numa posição em que, relativamente a ela, deixamos de poder

fazer o que normalmente fazemos, em função de nossa situação, das nossas capacidades, dos nossos gostos: desviar o olhar quando é demasiado desagradável, resignamo-nos quando é horrível, assimilamos quando é belo.

Mas, a partir das questões colocadas pelo autor perguntaríamos: que estamos chamando de *horrível*, de *desagradável* e de *belo*? Assim, atingir a imagem, furar o clichê, será, no fim das contas, fazer da imagem qualquer coisa de imediatamente real: quebrar, desconstruir esquemas de percepção, superando a idéia de que é possível representar sem alterar.

“Mas, qual o sentido de se procurar conhecer a preferência sexual do aluno? O que isso potencializa nosso trabalho na escola ou não?”

“Estamos, o tempo todo, nos referindo à sexualidade como um problema a ser resolvido. Por que sempre associamos sexualidade a uma situação de desconforto, de proibido, de orientação, de problema?”

“Que é ser heterossexual e ser homossexual? Tem um único jeito de ser hetero e gay? Não dá pra aceitar os discursos moralistas, principalmente das igrejas e de algumas pedagogias. Não dá pra concordar com a idéia de que temos que ter comportamentos adequados as nossas preferências sexuais”.

Ainda tomando por base as considerações de Cordeiro (1999), sabemos, a partir dos trabalhos que temos realizado com as produções de grafites envolvendo jovens e adolescentes, que não é fácil quebrar, furar, desconstruir esquemas de percepção. Ou, como afirma o autor: *não é fácil furar os clichês!* Para Cordeiro (1999, p. 4),

A concepção bergsoniana de imagem mostra-o: perceber é selecionar em função de necessidades - é, por definição, ver pouco. E ver mais do que o suficiente para agir e reagir é quase sempre doloroso. Tratar-se-á agora da violência de ver a imagem. Ora, o que é a imagem para Bergson? Imagem é mais do que uma representação e menos do que uma coisa. Existe a imagem: por isso, nem as coisas existem apenas na representação, nem as representações são somente fruto de representações e por essa razão diferentes de coisas. Em suma, o que nos envolve, o que nos atravessa, o que, por vezes, vemos, não são nem propriamente coisas nem propriamente representações - são imagens. As imagens são o universo-matéria em movimento.

Um último aspecto a ser aqui abordado refere-se às discussões do tempo e da memória como inerentes às possibilidades de furar clichês. Como destaca Cordeiro (1999), não percebemos independentemente do tempo. Por via disso, todo o atual que a percepção é está envolto do virtual que é a memória. Assim, percepção e matéria não se distinguem, ambas são movimento e imagem, imagem movimento. Mas por via de não haver, no fundo, percepção sem memória, a percepção consciente distingue-se da matéria. Há diferença de natureza entre percepção e memória.

Desse modo, a heterogeneidade qualitativa das nossas percepções sucessivas do universo deve-se ao fato de que cada uma dessas percepções se estende, ela própria, sobre certa espessura de duração, ou ainda, ao fato de que a memória condensa aí uma multiplicidade de estímulos que nos aparecem juntos, embora sucessivos.

Bergson pede-nos que nos esforcemos por pensar a percepção sem a memória. E vai dizer quanto a estes dois pólos, que, contrariamente à diferença entre a coisa e a representação, entre a percepção e a memória não há diferença de grau, mas de natureza: é a diferença entre a matéria e o espírito. Vai ser a diferença entre o presente e o passado (CORDEIRO, 1999, p. 5).

Para Bergson, as imagens exteriores, isto é, as imagens-movimento, não podem ser restituídas por imagens imóveis, ou seja, por clichês, os quais lhes retirariam o caráter fundamental, o movimento. E, por que é que o movimento da imagem é assim tão importante? Porque o movimento da imagem-movimento é, para ele, afecção.

Na imagem-afecção o movimento deixa de ser movimento de deslocação para se tornar movimento de expressão. As imagens exteriores atingem os órgãos dos sentidos propagam a sua influência até ao cérebro. O movimento atravessa o cérebro, detém-se aí um pouco, e irá expandir-se em ação voluntária. Nós não somos outra coisa senão um agenciamento das imagens, um concentrado de imagens-percepção, de imagens-ação, de imagens-afecção.

Cordeiro (1999) afirma que, para Deleuze, a imagem afecção é o grande plano e que o grande plano é o rosto. Quer dizer que não há grandes planos de objetos, ou que, havendo, não são imagens-afecção? Não, responde

o autor. O grande plano é o rosto porque opera uma “rostificação” de tudo, isto é, o grande plano é por si próprio rosto.

Dá-se esta ‘rostificação’ porque as imagens são extraídas das coordenadas espaço-temporais, tornando-se pura expressão de afectos, como se dilatassem, ou, noutras palavras ainda, como se as imagens nos olhassem. O movimento deixa de ser de deslocação para ser de expressão - e aquilo que exprime, isso que na imagem exprime qualquer coisa, é sempre, de alguma forma, um rosto, isso olha-nos... Isso olha o nosso olhar. Esse intervalo, que permite a percepção e a ação consequente, que se enche de clichês que arqueiam o mundo e facilita a ação, esse intervalo é também o lugar da afecção do exterior e do interior, onde, de repente, vemos que vemos, furando um clichê (CORDEIRO, 1999, p. 7).

Palavras finais... E o currículo?

Voltando a questão que tem movido nossas pesquisas, vamos nos dar conta da importância de colocarmos em análise, sistematicamente, os múltiplos processos que se constituem como agenciamentos que produzem clichês sobre as sexualidades vividas nos cotidianos escolares, lançando mão, sempre que oportuno, de *narrativas/imagens* que possam nos ajudar a potencializar a desconstrução desses clichês, como foi o caso do desenho animado A Princesa e o Cavaleiro.

Para tanto, faz-se necessário considerar a necessidade de problematizar a visão de currículo que o reduz à proposta curricular oficial, com seus programas e projetos instituídos, potencializando uma noção de currículo como redes de *saberes/fazer*s, tecidas em meio a relações de poderes nos cotidianos escolares, e que não se limitam a esses cotidianos, mas se prolongam para além deles, enredando diferentes contextos vividos pelos sujeitos praticantes.

Nesse sentido, Alves et al (2002) defendem que, ao participarem da experiência curricular cotidiana, mesmo seguindo currículos preestabelecidos, professores e alunos tecem alternativas práticas com os fios que as redes das quais fazem parte, dentro e fora da escola, lhes fornecem. Assim, podemos dizer que existem muitos currículos em ação nas escolas, apesar dos diferentes

mecanismos homogeneizadores.

Infelizmente, boa parte de nossas propostas curriculares tem sido incapaz de incorporar essas experiências, pretendendo pairar acima da atividade prática diária dos sujeitos que constituem a escola. Inverter o eixo desse processo significa entender a tessitura curricular como um processo de fazer aparecer as alternativas construídas cotidianamente e já em curso (ALVES et al, 2002, p. 34).

Oliveira (2003) também nos ajuda nessa argumentação, quando nos faz entender que o cotidiano escolar aparece como um espaço-tempo privilegiado de produção curricular, muito além do que está previsto nas propostas oficiais. Para a autora, em termos dos processos de ensino-aprendizagem, por exemplo, as maneiras criativas e particulares com as quais os educadores buscam o aprendizado de seus alunos avançam, isto é, ampliam consideravelmente aquilo que nos é possível compreender tendo como referência apenas os textos que definem e explicam as propostas em curso. Como observa Oliveira (2003, p. 69),

Portanto, o entendimento ampliado a respeito das múltiplas e complexas realidades das escolas reais, com seus alunos, alunas, professores e professoras e problemas reais, exige que enfrentemos o desafio de mergulhar nestes cotidianos, buscando neles mais do que as marcas das normas estabelecidas no e percebidas do alto, que definem o formato das prescrições curriculares. É preciso buscar outras marcas, da vida cotidiana, das opções tecidas nos acasos e situações que compõem a história de vida dos sujeitos pedagógicos que, em processos reais de interação, dão vida e corpo às propostas curriculares.

Assim, a nosso ver, tão importante quanto realizar os projetos e programas oficiais, coloca-se a necessidade de nos dedicarmos a problematizar a diferença que se manifesta no cotidiano escolar, não tendo como objetivo maior a busca pela norma e/ou pelo comportamento considerado padrão, até porque isso é sempre arbitrário, mas tendo como intenção ampliar as possibilidades de se viver a diferença na vida e, em particular, nos cotidianos das escolas.

Referências Bibliográficas

ALVES et al. (Org.). *Criar currículo no cotidiano*. São Paulo: Cortez, 2002.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano 2: morar, cozinhar*. Petrópolis: Vozes, 1996.

CORDEIRO, Edmundo. Imagem: simulacro, dor. In: *Anais do I Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação*, Lisboa: SOPCOM, 1999.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 1. São Paulo: Editora 34, 1995.

_____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 5. São Paulo: Editora 34, 1997.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

A EXPERIÊNCIA DE SER (SENDO) GAY MASCULINO NA ESCOLA: POR UMA PEDAGOGIA DOS DIREITOS HUMANOS

Hiran Pinel^{30, 31}

Introdução

O objetivo deste artigo é o de refletir, capturando sentidos, acerca das experiências de três internautas (do *facebook*³²) homossexuais masculinos, (pró)curando³³ com isso pontuar possíveis sentidos dos modos de ser (sendo) gay na escola (inserida no mundo).

O gay nas instituições escolares tem sido tema de alguns estudos, destacando-se aqui os de Ferrari (2011), por exemplo. Esse autor, centrando-se no silêncio e silenciamento em torno das homossexualidades masculinas, denuncia que há um ritual nas salas de aulas que descreve e impõe o bom

30 Coordenador geral do Projeto de Pesquisa que gerou esse artigo. Professor Associado III do Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo – CE/PPGE/Ufes. Linha de pesquisa “Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas”. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades (GEPs), desde sua fundação; autor principal.

31 Coautores, que são orientandos de Hiran Pinel: Paulo Roque Colodete – doutor; Alessandro da Silva Guimarães, Elizabete Bassani, João Porto, Madalena Maria Barbosa Tsyganok, Marcia Roxana Cruces Cuevas & Marcio Colodete Sobroza – doutorandos; Jaqueline Brágio – mestrandia; Rômulo Teixeira Macedo – graduando em Pedagogia. Rômulo e João são membros do GEPs.

32 Trata-se de um site e também um serviço de rede social; de propriedade privada; permite ao internauta trocar mensagens, participar de grupos, listas de amigos etc.

33 Pró = a favor; curar = cuidar. A potência do termo produzindo outros significados fenomenológicos existenciais (e marxianos). A mesma raiz do termo cura é “Cuidado” (Sorge, em alemão).

comportamento e, então, “vamos aprendendo a ficar em silêncio... o silêncio está ligado à censura e à restrição da fala” (FERRARI, 2011, p. 91). Esse pode ser um assunto comemorado com alegria nos grupos LGBTs (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros e simpatizantes) e outras siglas correlacionadas, mas quando vai para a escola ele é silenciado e evitado.

Scott (2008) diz que o tema gênero e sexualidades estão presentes sempre em todos os contextos, dentro ou fora da escola, e faz uma interrogação: “[...] que efeitos essas construções causam na medida em que estão claras ou em silêncio?” (FERRARI, 2011, p. 99). A fala e o silêncio estão envolvidos no processo de dominação, mas o silêncio, de modo mais inequívoco, “[...] é colocar o sujeito (homossexual) em uma posição inferior, de não existência, de não reconhecimento” (ibidem, p. 101). Ao enunciar-se gay ele é desencorajado a tal feito, e se isso ocorrer, os mestres criam ainda mais situações onde o aluno “não teria coragem de se colocar” (ibidem, p. 101). Tal ação do educador acaba por facilitar a emersão da

[...] figura fantasmagórica do professor impedi(dor), pela ameaça concreta da produção de um clima de intenso medo, impedindo colocar os fenômenos às claras e então criar intervenções. O professor humilha e rechaça. Impede ao pedi(dor) em colocar voz em primeira pessoa no mundo. O professor chega a criar estratégias pedagógicas e didáticas onde não se considera os modos de ser (sendo) gay no mundo (PINEL, 2005, p. 89).

Mas isso não é uma regra, pois segundo o próprio autor

Há professores que subvertem a ordem; há aquele que permite e reconhece o direito da voz ser expressa sem punições; que advoga ideias libertadoras e libertárias – que produz “inter(in)venções psicopedagógicas”³⁴ e pedagógicas de sentido. Não podemos colocar todos os professores e professoras no mesmo horizonte de intervenções quando o currículo reclama em trazer ‘grandes ausências’ como as temáticas homossexuais, homoafetivas, homoeróticas ou simplesmente gays (PINEL, 2004, p. 91).

O trabalho de Pinel (2005) sobre dois personagens centrais do filme

“*Brokeback Mountain*” (BROKEBACK, 2005) - Jack Twist e Ennis Del Mar - descreve a repressão dos corpos masculinos por fascismos cotidianos – “*microfascismos*” (PINEL, 2005, p. 102) – dentro de um todo social e histórico (e cultural). A partir daí, o autor mostra a constituição ou o aparecimento de uma Pedagogia Social que

[...] faz falta (ou demanda necessidade), muito provavelmente devido à experiência da ausência do cumprimento dos Direitos Humanos, como a liberdade para expressar o amor gay, bem como a ampliação desses direitos para todos e de todas as pessoas, em um engajamento de luta (PINEL, 2005, p. 98).

Trata-se de uma Pedagogia contra as opressões, as manipulações, os nazismos e os fascismos cotidianos. Naquilo que uma Pedagogia pode - como projeto utópico - para se mostrar sintonizada contra as experiências negativas: “E não somente o fascismo histórico de Hitler e de Mussolini (...) mas o fascismo que está em nós todos, que martela nossos espíritos e nossas condutas cotidianas, o fascismo que nos faz amar o poder, desejar esta coisa que nos domina e nos explora” (FOUCAULT, 1977, p. XIII).

Caminhos trilhados...

Para alcançar essa meta de estudo, recorreremos ao que denominamos de “*net-pesquisa-fenomenológica-existencial*” (PINEL, 2005, p.?). Nesse modo de pesquisa, utilizamos as possibilidades e potencialidades comunicacionais do ciberespaço, o site e rede social facebook, como forma de “produção de conteúdo, interação e comunicação” com os internautas, suas práticas, vivências e os sentidos produzidos por eles em relação aos modos de ser (sendo) gay na escola. Meios de comunicação produzem linhas de inclusão (na exclusão) entre os humanos, mais densas, tensas e intensas se comparadas com os meios de comunicação analógicos. Tais comunicações trazem e fazem se inscrever “aí-mesmo” uma potência contra-hegemônica.

Nesse sentido, nós dialogamos com os internautas, via Facebook, e essa interação é aqui caracterizada por dois movimentos atitudinais descritos

separadamente, mas indissociados na prática. Trata-se de um envolvimento existencial e, ao mesmo tempo, de distanciamento reflexivo (FORGHIERI, 2001) das experiências narradas pelos sujeitos da pesquisa ou pessoas colaboradoras com a nossa investigação. Esse processo desencadeou a produção de sentidos e um sentir-pensar-agir questionador em um modo de produzir contracultura. Em nossa compreensão, nós desvelamos os sentidos das experiências e, também, provocamos um movimento de luta pela inclusão dos sujeitos gays, de valorização da escola e de uma pedagogia dos Direitos Humanos.

Assim, a pesquisa perpassou o método fenomenológico pelo viés da experiência. A pesquisa experiencial, um dos modos de produzir Psicologia e Pedagogia Fenomenológica Existencial (pró)cura “[...] pelo olhar que se volta para o vivido, ou seja, para a camada mais profunda da experiência” (AMATUZZI, 2007, p. 8).

Colocamos no Facebook a seguinte questão: “O que e como é ter sido gay na sua experiência na escola?” Obtivemos três respostas nos 15 dias que ficou a mensagem no ar. Os três sujeitos foram assim anunciados:

1) Médico; 31 anos de idade; uma residência médica e 1 título de residência; Vitória (ES); não participa, mas já saiu do armário apenas para os amigos; tece críticas aos movimentos gays;

2) Professor universitário público federal; 61 anos de idade; doutor em Biologia; Brasília DF; diz-se um ativista na esfera; que pressiona deputados e senadores; mas ainda se sente intimidado quando alguém o chama de “viado”, especialmente alunos e alunas; diz que tem medo de ser classificado de pedófilo simplesmente por ser gay, e como ele diz ainda que isso de sua vivência é devido a “esse clima paranóico é produção do governo e da direita”; diz que todo ano vai a Parada Gay de São Paulo, mas não o faz em Brasília;

3) Educador infantil (professor) e pedagogo atuando na supervisão e orientação; 26 anos de idade; especialização em Gestão Integrada e em Psicopedagogia Clínico-Institucional; diz que não deseja que saia publicado o nome de sua cidade que é “do interior do interior do Brasil”; diz que não participa e nem pretende participar da Parada Gay, acrescentando que para

ele é uma “*feira carnavalesca, que precisa acabar do jeito como é, pouco política e sem enfrentamentos*”, e complementa que é por isso que ele não “*sai do armário*”, pois não há nenhuma segurança e é preciso que tenha sim, “*vida e o viver se desejamos lutar*” e reafirma “*não estou aqui pra ser herói gay, que depois de morto fazem missa pra ele, denunciam no facebook às injustiças [sic.] e nada mais*”.

O instrumento de pesquisa, como já dissemos, foi o facebook e nesse sistema produzimos a interrogação. Depois usamos outra ferramenta (o e-mail) objetivando coletar mais dados sobre os depoentes, fazer devolução final dos textos, além de enviar a pesquisa pronta para sua apreciação e autorização para publicação, dentre outros.

Como procedimentos, podemos descrever que: coletamos as experiências; produzimos uma textualização; devolvemos aos sujeitos (obtivemos o e-mail de cada um) que puderam, caso desejassem, modificar parte ou tudo (o que não ocorreu); todos concordaram com o discurso experiencial; envolvemo-nos existencialmente com os três depoimentos experienciais, e ao mesmo tempo deles nos distanciamos, procurando capturar Guias de Sentido ou GS. Um GS, tal qual descrito por Pinel (2000; 2004; 2005; 2009), é

[...] uma hermenêutica móvel sempre, nunca sólida e nem fixa, capturado e descrito de um metafórico Fundo que nos leva uma Figura, então descrita e interpretada como GS. Precisamos fazer esse exercício atitudinal de envolvimento existencial tendo diante de nós cada depoimento e todos os depoimentos em conjunto – desvelando algo singular no grupal (coletivo/plural) que servirá de orientação para mais análises. Falamos então de uma Figura (de um Fundo) sempre inconclusa, incompleta, efêmera, aberta... Uma Figura que é um outro Fundo, que por sua vez nos indica outra Figura e assim sempre sendo acontecimento. Fica evidente que toda essa nossa disposição de pesquisa parte das vivências das pessoas que colaboram com a investigação (sujeitos da pesquisa), mas que o cientista não se abstém de produzir novos e alternativos sentidos que ele, como co-autor, vivencia também (PINEL, 2005, p. 111).

A análise do conteúdo vivido (mostrado nos discursos vivenciais) – e

seu marco teórico – se deu a partir da criação de um discurso fenomenológico existencial (FORGHIERI, 2001; PINEL, 2005) e que destaca a experiência (AMATUZZI, 2007), focando uma hermenêutica móvel, descrevendo assim “aspectos subjetivos (na objetividade do mundo) sempre em movimentos não-fixos e inconclusos (efêmeros que são sendo), desvelando modos de ser (sendo) gay na escola, considerando essa instituição (e seus sujeitos) indissociada no todo” (PINEL, 2005, p. 112). O ser é mundo (“*ser-no-mundo*”), e por isso recorremos ao conceito de “marxiano” (aqui referente ao mundo) de Aron (2004), donde reconhecemos que nossa proposição nos remete ao pensamento de Marx sem pertencer à interpretação ortodoxa do marxismo, uma análise muito inicial, a partir de Sartre et al. (1968) – um Sartre mais marxista.

Encaminhamos a cada depoente todo o artigo pronto, e todos eles aprovaram o texto totalmente, sem propor mudanças, o que para nós além de cumprir a ética na pesquisa, significou que passou por um tipo de validação da pesquisa.

Cumprindo explícitas normas éticas, pedimos autorização aos sujeitos para inserir seus depoimentos experienciais, com o que concordaram. Dissemos que não colocaríamos os nomes deles, e mais, que produziríamos uma identificação tendo para parâmetros apenas os seguintes tópicos: profissão; idade; título acadêmico maior; cidade onde reside atualmente; grau de envolvimento atual com o que se denomina de movimento gay.

As três experiências descritas e a pontuação de Guia de Sentido (GS)

Depoente 1: Médico...

Ser gay naquela escola... No centro da cidade de Vitória... Foi um horror. Eu chegava caladinho e ficava lá escondidinho. Mas os garotos me apontavam. Colocavam-me dedo a riste: aquele é frutinha, mulherzinha, dá o cu (kkkk³⁵). Acho que expressava com meu silêncio uma feminilidade... Recordo de um

35 As letras “kkk...” ou “rsrs...” indicam no facebook um riso, uma gargalhada ou um sorriso. Um dos modos de comunicação nessa instância virtual.

garoto maior que eu ficava paquerando ele [sic.] – lindo demais ele era. Ele ficava me olhando e um dia quis me pegar e então me violentou mesmo. Eu tinha uns 9 ou 10 anos de idade e ele uns 16 anos. Mas era uma coisa assim que somente depois, já médico, me atinei dos riscos que corria, assim era uma experiência que tive bem triste, mas com alguns sinais de alegria pois foi gostoso sentir aquilo dos abraços que eu recebia dele, dos beijos na boca... Nunca tinha experimentado aquilo, meu pai era distante e era um homem bonito, mas distante. Fui constatando de que [sic.] fui violentado de fato, como a Xuxa³⁶ (kkkkkk)... As professoras não estavam nem aí nem pros “viados”³⁷ e nem pros machos – era um desprezo só pra todos e todas, mas, o mais interessante que [sic.] nossa formação acadêmica era boa, os professores davam aulas legais... Mas não se davam com nossas interioridades... Não se importavam em entender o que se passava conosco, com o que ocorria dentro da gente. De fato ninguém se importava – nem meu pai, ninguém, muito menos a escola, nem a igreja (essa então...) e nem a escolhinha de futebol que frequentava. Foi então uma experiência em que aprendi a nem paquerar – me dava medo pela dor concreta que eu senti quando fui penetrado sexualmente. Depois fiquei mais mudo, muito mais ainda, mais tímido e intimidado... Isso foi facilitado no existir da minha vida, isso de destroçar, pois o garoto não me falou para os outros, não contou vantagem, não me denunciou – o que era comum na época. Por que ele fez isso? Depois ele ficava me protegendo das ameaças dos outros garotos, ou como diz hoje ele me protegia do bullying³⁸ que faziam comigo – era um marido (kkkk). Aí que eu gamei mais (kkkkk) e acho que ele sentia isso também – nunca perguntei ou por timidez ou por medo dele dizer ao contrário dos meus sentimentos. Ele deve ter ficado assustado também... Ficamos nos dois assustados, mas ele mais forte do que eu, que me escudava em estudar muito, ser o primeiro da sala – e cheguei até passar cola pra ele.

Guia de Sentido – GS: As professoras não estavam nem aí nem pros

36 Uma artista popular da TV brasileira. Ela confessou que foi abusada sexualmente até os 13 anos de idade. O depoente não deixa explicitado se ele acredita ou não na experiência da artista, mas produziu bom humor: ele se sentiu ou não abusado?

37 “Viado” é uma gíria para designar o homossexual masculino. Os gays têm transformado essa gíria de negativa para algo positivo.

38 Bullying trata-se de atos de violência física e ou psicológica, intencionais e repetidos, praticados por um indivíduo ou por um grupo contra o outro (pessoa, grupo) produzindo sofrimentos, diminuição da estima por si mesmo, climas persecutórios (PINEL, 1989; 2009).

“viados” e nem pros machos – era um desprezo só...

Depoente 2: Professor universitário

Sei lá camarada! Eu era muito tímido – como se não tivesse espaço no mundo. Nem em casa, e muito menos na escola. Não gostava de Educação Física e sentia antipatia pelo professor e pelos esportes. E hoje sou professor universitário (de uma federal) na área da Biologia, mas antes fui estudar em um colégio do tipo internato, lá pelos idos de 1964 ou 65, no interior do interior de Minas. Naquele tempo era algo bem, era algo esnobe estudar em lugar fechado do tipo internato. A coisa em si, a arquitetura era assim, um espaço porco, com cheiro de merda, de podridão, de urina, de suor. O cheiro do suor eu gostava – me excitava demais - e eu gosto até hoje dele (hhummm...³⁹). O que fui sediado... [sic.] Era muito, mas muito bonitinho (kkk) e eu era paquerado, conquistado. Única coisa boa, uma sensação inclassificada⁴⁰... O resto era um ensino de péssima qualidade – falo da escola acoplada ao internato. Então, ter sido gay foi poderoso, nada de incômodo, nada de pedofilia, nada de perversão. Lá aprendi a me relacionar com muitos caras legais, lindões, mas sempre caras, colegas... Nunca professores e nem professoras – todos e todos horrorosos, primitivos, metidos a besta, uns gays que nem entravam no armário quanto mais sair (naquele tempo a repressão era forte), uns religiosos idiotas (era um colégio evangélico e eu católico)... O ensino era tão ruim, que tínhamos que ter alguma coisa boa e de qualidade, e o sexo e amor (nessa sequência) supria [sic.] essas deficiências escolares, e fazíamos nossa educação informal ali mesmo, sem diploma (kkkkk). Na época eu penso que até sofria na esfera do amor, pois até hoje não suporto a figura do namorado, e também me angustiava a idiotice presente no ensino-aprendizagem dos conteúdos da escola. O prédio da escola era em frente ao internato. O internato era privado, isto é, meu pai pagava, já a escola não, era pública, mas era interligada ao internato. Muito do ser prazeroso (kkkk) que sou hoje devo a essa escola, ops!⁴¹, devo ao internato que é um espaço fechado, em que ficávamos juntos e abertos – nosso clima lá dentro era de liberdade. Um monte de homens meninos juntos,

39 Indicando algo prazeroso, orgástico.

40 Pinel (2005) descreve gays que são “inclassificáveis” no sentido de que não tem como enunciar-los por uma única palavra – trazendo uns tons positivos e ou negativos ou “positivosnegativos”.

41 Ops... = trata-se de um termo que nos remete a um alerta para um erro ou uma troca de palavras e ações; o sujeito tem um insight do erro (ou do que ele, no mundo, denomina falha ou engano), mas o deixa explicitado para o leitor provocando mais sentidos.

com hormônios à flor da pele... Tudo... Saudade pouca é bobagem!

Guia de Sentido – GS: O ensino era tão ruim, que tínhamos que ter alguma coisa boa e de qualidade, e o sexo e amor (nessa sequência) supria essas deficiências escolares, e fazíamos nossa educação informal ali mesmo, sem diploma.

Depoente 3: Educador infantil

Sou educador infantil e esse tema confesso é difícil pra mim. Sabe é o negócio de eu ser “professor homem” em um centro de educação infantil, como se diz. Acho que esse clima paranoico contra os homens gays está no imediato pautado pelos pais mais preconceituosos possíveis (não todos e todas – ainda bem) que são capazes de destruir vidas inteiras. Falo desse clima de pedofilia que cerca os gays, problema e doença que abomino; combato a pedofilia sempre que a detectar de fato, assim como condeno esse clima e as pessoas que nele viajam, criam fantasias, deliram, alucinam a realidade... Tem pais e mães que jogam as doenças deles na gente, inventam mais do que a criança e o fazem perversamente levando-nos à desgraça e se tiverem poder oficial manipulam até a justiça... Eles não se enxergam na Escola de Base de São Paulo⁴². Mas vamos lá! Eu sempre fui gay e sempre soube disso e minha mãe sempre me apoiou. Ia pra escola e dizia que era gay para duas professoras e acreditem ou não, eu era apoiado pelas duas. Mas [sic.] eu acho que no ensino fundamental eu tive que intuir essas duas – eram alegres, formadas em universidade pública, andavam lindas com roupas lindas... (rsrsrs). Então eu fui feliz e pouco discriminado ou se era muito, pouco eu sentida pelo apoio delas. Mesmo tendo outras professoras elas estavam sempre comigo. Não apenas comigo, mas com outros colegas gays. Um dia a Solange – uma das professoras - fez um grupo só com “nóis os viado” (rsrsrsrs) e ficou muito legal. Mas [sic.] o grupo acabou cedo, nem um mês, devido ao trabalho intenso delas nas aulas. Elas levaram a ideia para a pedagoga, mas que confundiu com a religião evangélica dela – acho que poderia ter sido outra religião. Acho que religião “sempre pega”, a não ser as mais alternativas ou as que têm raízes na

42 “No dia 28 de março de 1994, a (...) mãe do menino (...), na época com quatro anos, e (...) mãe da menina (...), também com quatro anos, foram ao 6º DP, no Cambuci, bairro da zona sul de São Paulo, para registrar queixa contra os diretores [de origem nipônica] da Escola de Educação Infantil Base” (HRYUNDIK, 2012, p. 1) acusando-os de pedofilia. Mas nada ficou comprovado e os acusadores perderam a causa.

África, acho... Eu penso assim. Hoje eu fico olhando pra trás e eu acho que eu deveria elogiá-las e desprezar os rancores de outros/outras professore(a)s. Sabe, tem muito professor cheio de melindres com os gays, ficam confusos, mas têm outros que são péssimos de fato, com perturbação do caráter (rsrsrsrs).

Guia de Sentido – GS: Hoje eu fico olhando pra trás e eu acho que eu deveria elogiá-las [as duas professoras] e desprezar os rancores de outros/outras professore(a)s.

Uma análise hermenêutica móvel

Numa hermenêutica em movimentos complexos e não-fixos, e que nos evocam os discursos experienciais, podemos indicar, por ora, três momentos em processo e inconclusos sempre:

1º - Escola que não problematiza a sexualidade

A escola sendo capturada como aquela que não problematiza a sexualidade dos sujeitos gays (e dos outros sujeitos), nem mesmo a vida, pois nela separa-se o conteúdo a ser ensinado com a própria existência;

2º A escola que produz existência à revelia do instituído

A escola que indica sim ter produção de existência, mas acontecendo essa criação à revelia do instituído, escondendo e tentando apagar os movimentos dos alunos gays, os negados, os silenciados, os rechaçados;

3º A escola que mostra sua potência junto aos gays

A escola como potência se desvela, especialmente quando detectamos que ela se inventa através de duas professoras quando apoiam e criam grupos de “viados”, que embora durassem pouco, apontam para a criação de novos movimentos produzidos, em que professores e alunos se sintam felizes e apoiados uns com os outros, em um movimento provocativo e facilitador da aprendizagem dos conteúdos escolares.

Em todas as três experiências sentimos a importância de uma Pedagogia que valorizasse os Direitos Humanos como condição de existir-se no mundo (mundo que nem sempre é gay). No entanto, de qual Pedagogia dos Direitos Humanos estamos a refletir de modo aberto e inconcluso?

Pedagogia dos Direitos Humanos e a luta pela inclusão (na exclusão)

Há algumas potencialidades nessas narrativas experienciais - desses sujeitos gays - que nos indicam o valor da escola e de sua proposta. Eles pontuam o bom humor como *leitmotiv* de uma Pedagogia dos Direitos Humanos à medida que encaram as experiências nessa alegria, e é assim que nos diz Freire (1996) que a alegria chega no processo humano de busca de algo (um conhecimento) assim como no encontro do achado. Essa procura e esse encontro é sempre inconcluso, em projeto prenhe de boniteza, havendo assim “[...] uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança” (ibidem, p. 72). A Pedagogia dos Direitos Humanos tem em Vitória (ES), por exemplo, apoio para existir concretamente à medida que há uma lei municipal - 5456/2002 - que determina a abordagem desses conteúdos.

Essa Pedagogia funda-se em nossa humanidade e ao mesmo tempo em nossa capacidade de exigir do Estado o cumprimento das prescrições legais – então, é uma educação que lida no conflito pois sem esse destoar do conflito não se produz essa Pedagogia. Somos nesse sentido, humanos. Todos aqueles e aquelas que detêm a condição, indiscutível, de ser, ao mesmo tempo, seres de total humanidade implicam-se em serem sujeitos de direitos (direitos humanos).

Atrelado ao contexto sócio-histórico, marcado por diversos movimentos sociais e insubmissões contra-hegemônicas, o sujeito impedido nos seus direitos, começou a apreender (introjetar) que os preconceitos são movedores de discriminação da sexualidade (como dos racismos, das homofobias, das diferenças de classes etc.). As pessoas vivem, na pele, os diferentes modos de ser (sendo) oprimidos, bem como, experienciam os modos de enfrentar e resistir à opressão que contém discriminações e estigmas. Nesse sentido, a Pedagogia que foca atenção na esfera dos

Direitos Humanos objetiva, dentre outros, a pesquisar e ensinar (bem como aprender), através de diversas modalidades didáticas – sejam elas clássicas e ou inventivas (insubmissas didáticas) – modos de ser (sendo) no mundo objetivo/subjetivo, modos de vida possíveis de efetivar uma cultura dos Direitos Humanos em sintonia com os movimentos sociais, produção acadêmica (contra o estabelecido), queixas pessoais de insatisfação devido às repressões.

Os sujeitos da nossa pesquisa indicam esses vazios na escolarização, mostrando uma falta, bem como a (in)justiça, indicando entre outras, a vitalidade de uma Pedagogia dos Direitos Humanos. Essa Pedagogia tem centrado sua intervenção inventiva no sentido de explicitar e problematizar os preconceitos homofóbicos e atitudes de estranhamentos. A Pedagogia assim trata-se “[...] de um processo educacional que é assumidamente político e comprometido com a construção de uma sociedade melhor, menos desigual, mais humana – na totalidade semântica desses termos” (FURLANI, 2011; p. 24).

Em algumas escolas têm acontecido tentativas de trazer à tona grupos culturais dominados que demandam ser reconhecidos como tais com uma representação “[...] na cultura nacional” (SILVA, 2003, p. 85).

Experientiamos modos de ser (sendo) em um mundo multicultural, donde vamos, cada um (com o outro em si) e em grupo (no mundo), ao seu modo (que pode ser provocado pela Pedagogia) de afrontar, afirmar, resistir desvelando as possibilidades de com+viver com gente dos mais diferentes matizes - e respirar e existir nos conflitos. Podemos imaginar o valor da Pedagogia dos Direitos Humanos como estratégia de construção dessa realidade. Discutimos assim uma proposta que foca sexualidade e que, ao mesmo tempo, vai muito além dela, reconhecendo que vivemos em um campo híbrido, mesclado, complexo.

Porém, isso assim descrito pode parecer que é almejada apenas uma idealização discursiva. Reconhecemos os conflitos como parte do mundo, as dificuldades de um processo de humanização (desumanos que somos), esse híbrido que nos estampa as complexidades, as diversas possibilidades de

sentirmos todos os lados possíveis de uma questão.

É demandado experienciar a diferença e reconhecê-la como mola mestra do existir. Uma existência não-horizantal, mas pautada por diversos sentidos de ser (sendo) no mundo coletivo e pessoal. A Babel das línguas (e de todas as línguas da boca) é a diferença que nos evoca pensar-sentir-agir novos modos de uma Pedagogia que reconheça o humano de todo sujeito, o sujeito de todos os direitos, algo que pode lhe causar bem estar social e pessoal.

A Pedagogia dos Direitos Humanos “[...] busca promover processos de ensino e aprendizagem participativos e ativos, que tenham como fundamento uma educação em, sobre e para os Direitos Humanos” (MORGADO, 2012, p. 1). Candau (2003) destaca a vitalidade de uma ação educativa dessa Pedagogia apontando para uma abordagem crítica, tendo como “*pano de fundo*” os temas geradores que penetram o conhecimento escolar, dentro do tempo-espço, trazendo para si as necessidades sociais. No caso dos alunos e das alunas gays, é bom pensar-sentir-agir um ir além do modelo heteronormativo que procura provocar a redução da homossexualidade a seus aspectos biológicos, discurso essencialmente preconceituoso. Essa Pedagogia tem como foco intencional produzir consciência crítica “que permita aos atores sociais assumir atitudes de luta e de transformação, diminuindo a distância entre o discurso e a prática dos Direitos Humanos no cotidiano” (ibidem, p.1). Os gays, cidadãos que são, têm direitos que lhes são inalienáveis – têm demandas diferenciadas. São direitos que indicam compatibilidade com a abertura de ser (sendo) do ser no mundo, provocando-o a lutar e criar mais direitos, e não apenas lidar com aqueles discursos fixados na legislação.

Os gays, os mais envolvidos existencialmente com seu existir coletivo, já estão a exigir seus direitos, fazer concretizar o discurso legal, que funciona contra o fascismo cotidiano. Lutar pelos direitos e não deixá-los esquecidos e ou adormecidos é a meta dessa Pedagogia, donde o diálogo - entre democracia e Direitos Humanos - se fortaleça (BOBBIO, 1992). Falamos aqui de uma ação pedagógica que é compromisso com o homem concreto, bem como com seus motivos de luta, sua humanização e libertação (FREIRE, 1979), seu existir no mundo. Jogado nesse mesmo mundo sem sua anuência, agora

ele trata de cuidar de si, do outro e das coisas do mundo.

A Pedagogia dos Direitos Humanos pode nos pontuar o valor de uma educação, que se reconheça numa luta árdua e sutil pela democracia, tornando-se mais e mais democrática à medida que é vivida numa nova dimensão coletiva. Somente aí ela será mais e melhor refinada, provocando o “ser mais”⁴³ (FREIRE, 1996, p. 127) da pessoa do cidadão. A democracia não está pronta, ela se faz aí no mundo em coletividade. Será Freire (2002) quem irá nos pontuar que é possível atuar em favor da igualdade de direitos em um país cujo regime político é francamente favorável à “... liberdade de trabalhar, de comer, de falar, de criticar, de ler, de discordar, de ir e vir, a liberdade de ser” (FREIRE, 2002, p. 192).

Uma Pedagogia dos Direitos Humanos poderá, nessa complexidade vivida, reconhecer como em Bobbio (1992, p. 24) que o “... problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los”. Proteger os Direitos Humanos, cuidar deles (e dos discentes que no processo aprenderão), eis um dos possíveis papéis do pedagogo, educador e ou professor – e de todo profissional da área psicopedagógica, social e da saúde que demanda voltar-se para o tema.

Nesse ponto específico do nosso discurso podemos destacar o Grande Nome da Pedagogia (social, escolar e psicopedagógica) que produziu muitas contribuições acerca de uma “inter(in)venção psicopedagógica”, qual seja, Janusz Korczak (1878 ou 1879-1942).

Direito ao Respeito: A criança e o jovem gay na escola

Korczak, classificado por Gadotti (2010) como criador de uma Pedagogia Fenomenológica Existencial – marcas essas presentes também em Paulo Freire, por exemplo, afirma Gadotti (1998) – foi um antecessor dos Direitos da Criança – e isso sem dúvida envolve sua ligação com os Direitos dos Homens e das Mulheres, Direitos das pessoas no mundo.

⁴³ “Trata-se da [...] vocação [do homem] para a humanização (...) que se expressa na busca do ser mais (...)” (ZIRKOSKI, 2008, p. 380).

Ele criou⁴⁴ um internato que visava atender crianças e jovens órfãos, abandonados. Dentro da instituição ele inventou as mais diversas ações pedagógicas onde o objetivo era, dentre outros, desenvolver a conscientização crítica acerca do vivido. Essa conscientização era obviamente uma proposta contra hegemônica ao domínio na época do Estado Nazista (lugar-tempo onde o internato se inseria). Pinel (2005) destacou que naquela época Janusz produzia “micro ações pedagógicas de resistências contra o Nazismo naquilo que é Estado bem como contra o Nazismo que penetra no cotidiano vivido” (ibidem, p. 75).

O pedagogo recorria à produção, dentro/no cotidiano institucional, de micro sistemas de vitais instituições do Estado democrático – como o Tribunal, Parlamento e outras instituições da justiça e das leis, plebiscito, jornal (livre), cartazes/pôsteres, murais, programas de rádio, uso do cinema, criação de teatro com roteiro feito individualmente e em grupo, bem como recorria aos dramaturgos renomados⁴⁵ – dentre outros instrumentos didáticos. “Korczak foi um dos primeiros educadores a entender a importância do rádio, do cinema e do teatro na formação dos jovens. Ele mesmo escreveu várias peças, entre elas, Rei Mateuzinho I, encenada no Brasil em 1987” (GADOTTI, 1998, p. 6).

Essas eram estratégias de ensino-aprendizagem espécies de oficinas vivenciais através do diálogo coletivo, do uso da negociação, da autogestão – dentre outros – tendo as filosofias como pano de fundo movedor das ações. Pinel (2007) em seu estudo trabalha a psicobiografia desse renomado pedagogo judeu, e destaca os discursos que marcaram e marcam a Pedagogia (dos Direitos) de Korczak, pontuando que todos eles partem de uma prática educacional vivida, experienciada, e (que assim poderíamos inferir) teorias fenomenológicas e existenciais (inclusive no modo de produção científica), bem como marxianas, além das libertárias e até psicanalistas, especialmente, no reconhecimento da criança sedutora e os modos do professor agir diante dessa experiência de alguém com poucos recursos na/da defesa neurótica

⁴⁴ Ver o filme polonês “Korczak” (1990).

⁴⁵ “No orfanato, as atividades [pedagógicas] se concentravam no salão do segundo andar, que, à noite, servia de dormitório, mas de dia se transformava em refeitório e sala de aula. Os eventos e reuniões eram no salão do terceiro andar, onde foi encenada a última peça teatral, (...). (...) ‘O Correio’ do indiano Rabindranath Tagore (...) onde o autor ensina as crianças a não temerem a morte.” (SHOÁ, 2012, p. 1; 3).

(PINEL, 2007, 2010).

Para alcançar esse objetivo (dentre outros), por exemplo, ele abria a sua instituição para a comunidade, permitindo sempre o contato com o que se denomina de mundo real, tornando a instituição também um mundo real naquilo do possível além de nunca ter desconsiderado a vitalidade também das fantasias como sustento contra a injustiça vivida na época – as fantasias e a brincadeira do “faz-de-conta” eram ferramentas movidas por um conceito de homem, mundo, problema e solução e ou minimização dos problemas.

Sua prática se popularizou e era comum se referir ao orfanato/internato como uma “república de crianças e jovens”. Nessa instituição se ensinava (e se aprendia) aos sujeitos se mostrarem cidadãos existencialmente penetrados naquelas práticas de resistência contra o estabelecido. Pinel (2005) afirma que “... não é psicológica e pedagogicamente saudável pessoas se adaptarem a um regime político perverso, fascista, nazista” (ibidem, p. 233). Isso indica que as pessoas têm o direito de viver sem preconceitos, estigmas, discriminações, exclusões – Direito aos diversos modos de “inclusão”.

Esse pedagogo morreu em campos de concentração - ele e suas duzentas crianças, por ordem de Hitler. Janusz tem muito a ensinar aos gays: modos de criar e inventar alternativas pedagógicas e psicopedagógicas de se “pensar-sentir-agir” os Direitos Humanos. De chofre, ele nos pontua as demandas que temos em viver tais direitos, em senti-los, lutar por sua aplicação real e com isso pela sua proteção.

Na escola infantil, do ensino fundamental e médio (assim como o universitário), experiências advindas dos sujeitos da experiência em terem sido gays na escola, nos mostram serem instancias com ausências do ensino dos Direitos Humanos em toda a sua extensão subjetiva (na objetividade do mundo).

Parafraseando Janusz, afirmamos que nossa atitude hoje para com a criança e o jovem gay na escola (e com isso na sociedade), consiste em produzir diversos tipos de lutas objetivando assim inserir na cultura da instituição educacional respeito à pessoa (KORCAZK, 1986), e podemos ampliar para discentes adultos e idosos homoafetivos. Encontramos aqui-

agora apoio em Gadotti (1998) que reafirma que o “[...] direito da criança ao respeito se traduz por um profundo amor e confiança. ‘Transparência’ e ‘confiança’ são categorias pedagógicas profundamente atuais” (ibidem, p. 6).

É preciso “*proteger*” os Direitos Humanos e de sua Pedagogia, pois cuidando daquilo que acreditamos, acabamos por lutar por sua implantação efetiva e o fazemos com protagonismo. Podemos ampliar os direitos e recriar sempre a Pedagogia, mas não podemos perdê-los com risco de retrocesso.

Referências Bibliográficas

AMATUZZI, Mauro Martins. Experiência: um termo chave para a Psicologia. *Memorandum*, 13, 0815, 2007. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a13/amatuzzi_05.pdf> Acesso em: 20 de maio de 2012.

ARON, Raymond. *O marxismo de Marx*. São Paulo: Arx, 2004.

AS 200 CRIANÇAS do doutor Korczak. Direção: Andrzej Wajda. Polônia: British Broadcasting Corporation (BBC) et al., 1990. 1 DVD.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BROKEBACK Mountain. Direção: Ang Lee. Estados Unidos; Canadá: Paramount Pictures, 2005. 1 DVD.

CANDAU, V. Educação em Direitos Humanos no Brasil: realidades e perspectivas. In: CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana Beatriz (Org.). *Educar em Direitos Humanos; construir democracia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 72-99.

COLODETE, Paulo Roque. *Klínica-ká surfe; potência & políticas de expansão da vida-alegria nas diversidades e vicissitudes escolares e não-escolares*. Vitória: Ufes/CE/PPGE, 2009. Tese de doutorado. Disponível em: <<http://www.ppge.Ufes.br/teses/2009/PAULO%20COLODETE.pdf>> Acesso em: 12 de abril de 2012.

FERRARI, Anderson. Silêncio e silenciamento em torno das

homossexualidades masculinas. In: FERRARI, Anderson; MARQUES, Luciana Pacheco. *Silêncios e educação*. Juiz de Fora (MG): UFJF, 2011. p. 91-112.

FOUCAULT, Michel. Preface. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Anti-Oedipus; capitalism and schizophrenia*. New York: Viking Press, 1977, p. XI-XIV.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. *Cartas a Cristina*. 2ª ed. São Paulo: Unesp, 2002.

_____. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURLANI, Jimena. *Educação sexual na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GADOTTI, Moacir. Janusz Korczak: Precursor dos direitos da criança. *The sixth international Janusz Korczak; Conference; The Janusz Korczak Association in Israel; December 15-17, 1998 – Kibbutz Lohamei Haghetat; Ghetto Fighters' House; D.N. Western Galilee 25220 – Israel*.

_____. *História das ideias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 2010.

HRYUNDIK. *(In)justiça Brasileira: Caso “Escola Base”* Disponível em: <<http://hryun.com/2010/03/23/in-justica-brasileira-caso-escola-base/>> Acesso em: 25 de maio de 2012.

KORCZAK, Janusz (Original: 1929). *Como amar uma criança*. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

MORGADO, Patrícia Paula Lima. *Práticas pedagógicas e saberes docentes na educação em direitos humanos*. Didática: gt4. Disponível em: < www.anped.org.br/reunioes/25/patriciaolimamorgadot04.rtf > Acesso em: 25 de maio de 2012.

PINEL, Hiran. *Apenas dois rapazes & uma Educação Social*; cinema, existencialismo e educação. Vitória: Do Autor/ Experimental, 2005.

_____. *Janusz Korczak, um educador infantil*; por uma psicobiografia fenomenológica existencial. Cachoeiro do Itapemirim (ES): FIJ/Especialização em Educação Infantil, 2007. Disponível em: <http://sigplanet.sytes.net/nova_plataforma/monografias../3399.pdf> Acesso em: 25 de maio de 2012.

_____. *Educadores da noite*. Belo Horizonte: NUEX-PSI, 2004.

_____. *Sobre adolescentes infratores*; sobre a vida, o autoconceito e a psicoeducação. Vitória: PPGE/CE/Ufes, 1989. Dissertação de mestrado.

_____. *Violência física e psicológica contra meninos classificados de gays, dentro da escola infantil e do ensino fundamental (1ª a 5ª série)*; abordagem fenomenológica existencial do bullying. Vitória: Do Autor (paper), 2009.

_____. *Educadores de rua, michês e a prevenção contra as DST/HIV-AIDS*: uma compreensão frankliana do ofício no sentido da vida. São Paulo: IP/USP, 2000. Tese de doutorado.

_____. *Educação Especial & Clínica-Ká*. São Paulo: Clube de Autores, 2010.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. Lei Municipal Ordinária nº 5456/2002 de Vitória Autoriza o Poder Executivo a instituir o Ensino dos Direitos Humanos no Currículo Escolar do Ensino Fundamental das escolas da Rede Municipal de Vitória.

SCOTT, Joan Wallach. *Gênero e história*. Ciudad de México (México): FCE/ Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 2008.

SARTRE, Jean-Paul et al. *Marxismo e existencialismo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1968.

SHOÁ. Janusz Korczak e seu “Diário do Gueto”. *Revista Morashá*. Disponível em: <http://www.morasha.com.br/conteudo/artigos/artigos_view.asp?a=776&cp=0> Acesso em: 28 de maio de 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade*; uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ZIRKOSKI, Jaime José. Ser mais. In: STRECK, Danilo R. et al. Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 380-382.

O CORPO EDUCADO E OS CORPOS ABANDONADOS: GÊNERO, EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E EXCLUSÃO DOS CORPOS SEM CONSISTÊNCIA

*André Luiz Zanao Tosta*⁴⁶

*Darcy Anderson Daltio*⁴⁷

Dos conteúdos e objetivos a que se propõe a escola o mais significativo, ao menos para a educação infantil, é o processo de socialização que ocorre dentro de seus muros. O ambiente escolar é o primeiro espaço social em que a criança circula fora e na ausência da família, ou ao menos é o que se espera do curso de vida das crianças: existem aquelas que circulam em tantos espaços sociais quanto possíveis antes mesmo de chegar à puberdade, mas estes indivíduos em “situação de rua” não são muito visíveis aos olhos da pedagogia⁴⁸. Os que interessam para os saberes pedagógicos são aqueles que efetivamente se empenham no projeto pedagógico, aqueles indivíduos que passarão nove anos no ensino obrigatório brasileiro (ou mais) adquirindo as habilidades e competências julgadas necessárias para a socialização adulta.

Mais do que desenvolver habilidades e competências estas crianças

46 Graduação em Ciências Sociais (Antropologia) pela Universidade Estadual de Campinas (IFCH/UNICAMP), integrante do Coletivo de Diversidade Sexual Caos@ção e participante do GEPSs.

47 Graduação em Comunicação Social pela Universidade Federal do Espírito Santo, integrante do Coletivo de Diversidade Sexual Caos@ção e participante do GEPSs.

48 Com efeito, os cursos de vida de travestis e transexuais em situação de prostituição de rua comumente se revelam muito díspares a este roteiro marcado pelo acolhimento e proteção familiar na infância, sendo recorrente o abandono do lar familiar e do ambiente escolar. Para mais informações ver: PELUCIO 2009, KULICK 2008, BENEDETTI 2005.

serão disciplinadas. O corpo institucionalizado na escola, o *corpo educado*, aprenderá junto com as primeiras letras e números como manter (ou simular) a atenção e concentração por horas a fio, a postura correta ao sentar-se, como pedir a palavra e quando ficar em silêncio, a articular argumentos e posturas, operacionalizar símbolos e idéias, enfim, como ocupar o espaço social.

Contudo, existem outros processos simultâneos que muitas vezes passam despercebidos na formação destes sujeitos, embora sejam responsáveis por marcas indeléveis em suas subjetividades. As cores e brincadeiras prescritas, as companhias esperadas e até mesmo o banheiro correto: a escola tem um papel socializador não apenas nas capacidades de se comunicar e interagir com o mundo, mas também de formar e construir o gênero de seus integrantes.

A afirmação de que a escola molda os gêneros das crianças pode parecer estranha se pensamos gênero como a divisão social ocidental entre masculino e feminino, que foi por muito tempo compreendido como um atributo natural, uma essência biológica que nos conforma como seres humanos. Porém, é em uma perspectiva “*construcionista*” que este texto se insere, tomando como ponto de partida a idéia de que embora existam diferenças biológicas entre os corpos, é pela apropriação da cultura que estes corpos se configuram como masculinos ou femininos⁴⁹.

É a cultura a responsável por apontar quais os elementos que devem ser exaltados como diferentes, e fixar a diferença entre dois corpos sexuados⁵⁰ transformando-os em corpos masculinos e femininos. Não apenas os corpos, mas toda a nossa compreensão sobre as diferenças sexuais é conduzida por nosso aparato cultural, que nos ensina como sermos homens e mulheres.

A idéia da escola como um dos agentes responsáveis pela constituição do gênero e pela regulação da sexualidade não é de forma alguma uma

49 A idéia de gênero como uma construção social que regula e dá inteligibilidade aos corpos sexuados (e biologicamente neutros) é de autoria de Gayle Rubin (1975) em seu célebre texto “The Traffic Women”, embora existam debates contemporâneos de que nem mesmo os corpos biológicos são isentos de um investimento da cultura (BUTLER 2003, 2002).

50 Segundo Michel Foucault o *corpo sexuado* corresponde ao corpo que foi apropriado e instituído por um gênero, inscrevendo-o dentro de uma matriz binária masculino/feminino. tro dentro tros uSexualidade (GEPs - Ufes).

novidade: Michel Foucault (1988) ao descrever o *dispositivo* que regula a sexualidade aponta o ambiente escolar como uma das instituições que compõem este *dispositivo*. Autoras e teóricas feministas apontaram como a escola limita e conforma as mulheres em seres dóceis e gentis, enquanto incentiva os homens a serem competitivos e agressivos, ensinando assim as “habilidades e competências” esperadas e prescritas para cada um dos gêneros.

Até mesmo as educadoras e educadores já se acercaram desta capacidade que o ambiente escolar tem de “*generificar*” (ou seja, dotar de um determinado gênero) corpos e regular vidas. No material produzido pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) com o título “Gênero e Diversidade na Escola” encontramos a seguinte citação:

existe um “currículo sexual oculto” na formação escolar que ensina a normalização das expressões de gênero, o modelo do casal heterossexual reprodutor, a família nuclear, a hierarquização dos gêneros, a exclusão de orientações sexuais diferentes etc. Ao oficializarmos a educação sexual, queremos continuar ensinando as mesmas coisas? (BRASIL, 2009, p. 181)

Logicamente a escola não é o único meio capaz de fixar gêneros masculinos e femininos, ou de legitimar uma dada visão da sexualidade em detrimento de outros arranjos sexuais e conjugais possíveis. Os meios de comunicação (jornais, revistas e principalmente a televisão), os discursos religiosos, a nossa moderna cultura de massas (onde predomina a figura da música como um meio poderoso de transmitir ideias e estilos de vida) e mesmo os lugares comuns que nos são ensinados a cada esquina: todos são responsáveis por criar discursos que (muitas vezes contraditórios) moldam nossas concepções do que seria apropriado para homens e mulheres, quais as relações possíveis de serem vividas e quais devem ser abolidas.

O ambiente escolar é apenas uma destas instituições, talvez a inicial e capaz de estabelecer a primeira sociabilidade das crianças (e suas primeiras interpretações sobre o gênero e a sexualidade), talvez uma das mais legítimas já que se propõe a transmitir um conhecimento científico que no mundo ocidental atual é tido como neutro e verdadeiro, ou ainda se torne interessante para análise apenas pelo fato de ser um ambiente de longo investimento nos

sujeitos que a ele se vinculam.

A análise proposta neste texto não atende ao objetivo de apontar na escola uma responsabilidade total pela conformação dos gêneros e das demonstrações de sexualidade, mas ao de localizar como alguns processos inseridos no ambiente escolar acabam por produzir estes efeitos e, o mais preocupante, como estes efeitos tendem por reverberar em exclusões, em detrimento de lógicas de respeito e acolhimento.

Corpos com substância: gênero e humanidade

Os processos que fundam o gênero nos corpos e mentes dos seres humanos são intrincados e nunca plenamente concluídos, porém existem ainda aqueles que não conseguem vislumbrar estes “*processos civilizadores*” nos corpos das crianças, uma vez que estes corpos são pretensamente neutros do ponto de vista sexual.

Rondando as crianças existe sempre o perigo da instauração de um quadro de “*pânico moral*”, onde a infância acaba sendo usada como engodo para processos moralizantes que passam, geralmente, ao longe do que é reconhecido como próprio do universo infantil. Por *pânico moral* entendem-se os momentos históricos em que uma série de interesses, anseios, medos e expectativas sociais com relação à sexualidade se articulam em torno de um grupo, indivíduo ou categoria social elegendo assim um foco para sua atuação e mobilização (mesmo que este grupo ou categoria não tenha qualquer vínculo real ou aparente com as expectativas sociais que iniciaram o processo), ou, como escreve Gayle Rubin:

O tipo mais importante e conseqüente tipo de conflito sexual é o que Jeffrey Weeks chamou de “pânico moral”. Pânicos morais são os “momentos políticos” do sexo, em que atitudes difusas são canalizadas em ação política e a partir disso em mudança social. A histeria da escravidão branca dos anos 1880, as campanhas anti-homossexual dos anos 1950 e o pânico da pornografia infantil no final dos anos 1970 foram pânicos morais típicos (RUBIN, 1999, p. 31).

No século XIX e início do século XX as batalhas contra o onanismo (masturbação) elegeram as crianças como seus alvos na tentativa de barrar o precoce e perigoso desejo sexual nos virginais e castos corpos infantis. De forma semelhante todas as discussões sobre sexualidades (ou práticas sexuais) não-heterossexuais, novos arranjos familiares e conjugais ou mesmo as leis sobre pornografia e material de excitação sexual (seja imagético ou na forma de apetrechos para o ato sexual) acabam esbarrando nos argumentos de que, uma maior flexibilização da moral social com relação ao sexo seria pernicioso para toda a sociedade, sobretudo para seus indivíduos mais vulneráveis: as crianças.

Assim, o corpo infantil, no anseio social de o ver apartado de qualquer indício de sexo, acaba se formando como sexualmente diferenciado (ou melhor, sendo percebido desta forma) nas situações em que a vigilância dos adultos afrouxa: nas brincadeiras infantis e nas curiosidades sexuais.

E não é de se admirar que é na escola que tais situações de afrouxamento ocorram com maior frequência, mesmo diante de um aparelho institucional concebido para acolher e vigiar os pequenos. Como nos indica Berenice Bento (2006) em seu trabalho com transexuais, é precisamente na escola que a diferença sexual se apresenta como um *problema*:

Meu Deus, que horror era tudo aquilo! Se eu saía para o recreio. Eu achava que esse órgão [pênis] não tinha a menor importância, que todo mundo me reconhecera como uma mulher. Muitas vezes, puxavam meu cabelo e eu tinha que brigar, principalmente quando me chamavam de veadinho. (Andréia apud BENTO, 2006, 208)

Na escola é que se descobre [...] Eu queria saber por que todas as minhas amigas tinham a menstruação. Os peitos delas eram grandes e o meu era pequeno, só duas bolinhas. Então eu queria perguntar o porquê de tudo aquilo. Eu me sentia uma mulher, agia como uma mulher. Quer dizer, que nem uma mulher. Tem muito tempo que eu buscava ajuda para entender esse meu problema. (Kátia apud BENTO, 2006, p.183)

Os corpos neutros das crianças começam a ser catalogados e separados, e aquilo que existe (ou falta) no meio das pernas passa a fazer toda a diferença. É geralmente neste momento que a criança percebe que ela não pode ser uma

mulher ou um homem se não tiver o aparato genital correto: seu gênero acaba sendo resumido ao genital. Enquanto corpo neutro, a criança não está a par das relações de causalidade entre genitália e gênero: como Kátia que antes não via problema em se “sentir mulher” independente do “corpo” que possuía, já que os corpos neutros são idênticos entre si. O “problema” se institui na compreensão das categorias estanques de gênero.

A forma como o gênero se produz e fixa nas pessoas é um processo lento e ininterrupto. Segundo a filósofa Judith Butler (2003), os processos de interiorização do gênero passam pela repetição infinita dos elementos a ele ligados. Mais do que uma essência interna que transborda na forma de gostos, gestos, maneirismos e vontades é um processo de introjeção onde aprendemos qual o nosso gênero (referenciado no aparelho genital) e quais são os atributos que devemos desenvolver. Na repetição contínua o que era uma imposição acaba se tornando uma parte constitutiva de nós mesmos. Esta perspectiva de interiorização do gênero é conhecida como teoria da *performatividade de gênero*⁵¹.

Vejam os dois exemplos: Joana nasceu com uma vagina e foi identificada como sendo do gênero feminino. Durante a infância foi vestida de rosa, apartada das atividades físicas e competitivas e aprendeu que lugar de “menina” é brincando de casinha com suas bonecas. A fim de se tornar uma “garota comportada” aprendeu que deve ser educada e atenta, quieta e obediente. Quando se tornou uma “mulher” logo foi ensinada (ou coagida pelas amigas) a encontrar um “namorado/noivo/marido” e tornar-se “mãe”.

Já João nasceu com um pênis e logo foi taxado como do gênero masculino. Durante a infância foi incentivado aos esportes competitivos e sua agressividade, mesmo quando tolhida, era aceita, pois é “coisa de menino”. Para tornar-se um “rapaz” aprendeu que deveria ser energético e autoconfiante, ser objetivo e não ter “frescuras”. Já na idade adulta, para ser um “homem” ele deveria ter uma “namorada/noiva/esposa”, ou ao menos ter alguma “mulher” caso contrário seus pares poderiam desconfiar de sua virilidade.

51 No entanto, como aponta Judith Butler (2003), esta interiorização nunca logra êxito, nunca é concluída. E a repetição em si nunca é idêntica aos modelos sociais disponíveis: na repetição é possível inverter, deslocar e desestabilizar (conscientemente ou não) a norma.

Logicamente estes cursos de vida não são únicos e variações são possíveis, mas os tomemos como cursos de vida exemplares. Isso por que, ainda segundo Butler (2003) nem todas as identidades de gênero são possíveis ou legítimas de serem repetidas até a introjeção. Existiria assim um sistema, uma norma que regula quais as identidades de gêneros permitidas e como elas devem ser estruturadas e pensadas: a *heteronormatividade*. Segundo esta norma heterossexual os corpos que são legítimos de existirem devem estabelecer uma coerência atrelando o corpo sexual, a identidade de gênero e as práticas sexuais esperadas.

Corpos dotados de pênis devem obrigatoriamente se referenciar em elementos reconhecidos como masculinos gerando um sujeito “homem” que irá se interessar sexual e afetivamente por “mulheres”. Já os corpos que nascem com uma vagina irão se referenciar pelos atributos e elementos tidos como femininos para produzir uma “mulher” que irá, por sua vez, se relacionar afetiva e sexualmente por “homens”. Estas estruturas que criam uma continuidade arbitrária entre elementos por si só descontínuos são chamadas de *gêneros coerentes*. Dizemos que é uma continuidade arbitrária por uma razão bem simples: os elementos que são reconhecidos como da esfera do masculino e do feminino são muito diversos de uma cultura para outra. A título de exemplo, as saias são elementos tradicionalmente considerados femininos no mundo ocidental contemporâneo, porém existem povos da Oceania em que apenas os homens usam saias, e mesmo na tradição escocesa (uma tradição ocidental) existem saias específicas para o uso masculino.

Ainda explicitando esta continuidade arbitrária as orientações sexuais não-heterossexuais demonstram que não existe um imperativo biológico unívoco, uma relação causal única, interligando órgãos determinados a certas práticas sexuais: identidades de gênero, órgãos genitais e orientações sexuais podem se configurar em arranjos muito diferentes do homem/pênis/ativo com a mulher/vagina/passiva – travestis que amam mulheres, homens transexuais gays, homens *crossdressers* heterossexuais são apenas alguns exemplos.

Ao pensarmos sobre a importância das identidades de gênero e como são construídos os indivíduos referenciados em uma das duas possibilidades

(masculino ou feminino) percebemos que assumir um dos pólos do gênero acontece muito cedo, e nos faz pensar até que ponto uma das funções extras dos exames pré-natal (ultra-sonografia) não seria a de gatilho para todo um esquema de incentivos e prescrições para um corpo que nem ao menos chegou a nascer. No final o que nos torna humanos, o que confere “peso” a nossa existência, é pertencer a uma das identidades de gênero disponíveis.

Seria errado supor que a discussão sobre a ‘identidade’ deva ser anterior à discussão sobre a identidade de gênero, pela simples razão de que as ‘pessoas’ só se tornam inteligíveis ao adquirir seu gênero em conformidade com padrões reconhecíveis de inteligibilidade de gênero (BUTLER, 2003, p. 37).

Mas o que ocorre justamente com os corpos que não adquirem consistência, substância, diante de um esquema tão rígido e segregacionista que abarca a dicotomia masculino/feminino? Os corpos que não podem (ou não querem) se conformar com a estrutura binária dos “gêneros coerentes” que reza a cartilha do pênis/masculino/menino e vagina/feminina/menina?

Pedagogias da sexualidade e o currículo oculto do gênero

Joana nasceu com uma vagina e fora o orgulho da mãe na infância. É verdade que desde muito nova nunca gostou das saias, rendas e babados; mantinha-se sempre serelepe a subir em árvores e gostava de futebol. Nas brincadeiras de casinha com as primas e vizinhas gostava de interpretar o “marido”, que chegava a casa após o trabalho. No final da infância não conseguia entender porque sempre a chamavam por “ela”, porque não podia manter-se desarrumada de calção e camiseta, e principalmente porque seu clitóris não crescia e se desenvolvia num pênis como vira o dos outros meninos. Na verdade, só percebera que era uma menina quando já era tarde de mais para convencer o resto da família de que era um menino.

A história de transexuais e travestis retrata bem as questões levantadas pelas pessoas que acabaram por produzir uma *performance de gênero* diferente da esperada e legitimada para seus corpos. O gênero, como construção

morosa e ininterrupta nem sempre acaba se conformando com os padrões impostos pela sociedade “normal”, ou seja, pela sociedade referenciada pela norma heterossexual que a regula. Uma vez que a própria normalidade é uma convenção social imposta e reiterada, é fácil imaginar que certas experiências e vivências acabarão resvalando nas supostas “margens” desse processo de legitimação.

Existem diversas “*tecnologias de gênero*” (LAURETIS, 1994), ou seja, processos, instituições e dispositivos existentes para fixar e explicitar o gênero nos corpos e mentes. O ambiente escolar é o recinto onde visualizamos uma série de *tecnologias de gênero* em operação que visam normalizar os corpos, já que uma leitura do que seria um corpo educado é a do corpo “normal”, um corpo que pode ser lido e interpretado dentro da “normalidade”. No ambiente escolar existem pressões, incentivos e coerções impostas para que esta normalização ocorra e estas *tecnologias* acabam por se imbricar e estruturar um currículo oculto⁵² para a aprendizagem do gênero e da sexualidade. Vejamos algumas:

As brincadeiras infantis costumam evidenciar as linhas imaginárias entre o masculino e o feminino principalmente no que concernem os atributos que são exercitados durante o brincar. Como os gêneros são geralmente caracterizados por pares de oposição⁵³, fundando uma diferença irreconciliável entre os universos masculinos e femininos, estes pares de oposição muitas vezes estão presentes nas características dos jogos infantis.

Jogos, brincadeiras e esportes que necessitam de esforço físico, competitividade e agressividade são delegados aos meninos. Futebol, artes marciais ou brinquedos bélicos (armas e espadas) são do universo masculino; já as meninas irão praticar esportes onde o contato corporal

52 Compreendemos como currículo oculto as práticas, conteúdos, metodologias e processos não formalmente explicitados nas políticas de educação, mas que fazem parte da prática cotidiana do ensino-aprendizagem. Como aponta Pacheco (2005), o currículo oculto pode ser o desdobramento de “expectativas não oficiais; resultados de aprendizagem não previstos; mensagens implícitas presentes na estrutura escolar; intervenção dos alunos” (PACHECO, 2005, p.54).

53 A existência desta suposta diferença irreconciliável fundada entre os universos masculinos e femininos por meio de pares de oposição foi apontada por diversas pesquisadoras e pesquisadores, dentre eles a obra de Pierre Bourdieu “A dominação masculina” (BOURDIEU, 2007) exemplifica uma série desses pares de oposição.

e a agressividade são mínimos (como o voleibol), brincadeiras de baixa competitividade (como “passa anel” e cirandas) ou então brinquedos que mimetizam as funções sociais de uma “mulher” adulta (onde entram espadas e pistolas para os meninos entram fogões, bonecas, panelas e vassouras em miniatura).

Um menino que se interesse por brincadeiras tidas como femininas, ou não se enquadra no futebol dos meninos, sofrerá a coerção do grupo de colegas. Mesmo a revelia de qualquer indício que ligue um gosto ou conduta diferenciada nas brincadeiras infantis com uma predisposição a uma ou outra orientação sexual, estes “desvios” pontuais não passam despercebidos pelos outros meninos, e os próprios educadores acabam frequentemente intervindo em situações como estas.

Esta intervenção no “desvio” faz parte da própria lógica da opressão: é um mecanismo de culpabilização do diferente em favor da manutenção da norma. Quando um menino resolve brincar de bonecas ou a menina se mostra ansiosa por treinar judô o que deve ser modificada é a situação conflitante com as normas de gênero. Caso ambos sejam agredidos verbal ou fisicamente a culpa será transferida do agressor (legítimo guardião da norma vigente) para o desviante.

Este mecanismo de punição do desvio é um dos que servem à alta evasão escolar de travestis e transexuais no contexto brasileiro atual. Um processo sistemático de exclusão e de negação da especificidade da identidade de gênero dessas pessoas é responsável por afastá-las da escola e, com isso, marginalizá-las no mercado profissional que hoje presa pela escolaridade e capacitação.

O aparato dos banheiros públicos (e por extensão, os banheiros escolares) é outra das tecnologias de gênero que se dispõe a segregar homens e mulheres. Conforme sugere Beatriz Preciado⁵⁴ a arquitetura dos banheiros públicos é de tal forma inscrita dentro da lógica de gênero que para dejetos semelhantes existem aparelhos específicos: vasos sanitários para mulheres e

54 Em seu texto “Basura y gênero: mear / cagar, masculino / femenino” publicado na revista eletrônica Eseté nº 06 disponível em <<http://www.amaste.com/material/06/pdf/basuraygenero.pdf>> acessado em 17 de junho de 2012.

mictórios para os homens. A afirmação pode parecer banal, mas se atentarmos bem o ato de urinar em pé, e na presença de outros homens, é um ato reiterado na sociabilidade dos homens.

Antes de ignorar ou negar que a escola produz um currículo sobre a aprendizagem social do gênero, devemos apontar que é mediante suas iniciativas concretas (o incentivo intencional de certas práticas lúdicas e desportivas para públicos específicos; a prescrição de aparelhos sanitários distintos para identidades/genitálias distintas), mas, sobretudo, através de seus silêncios, suas lacunas e suas ausências que o ambiente escolar acaba por legitimar ou desqualificar certas expressões identitárias de gênero.

Para além das coerções e pressões diretas existe uma miríade de meiosinais, olhares acusadores, escárnios ditos aos cochichos pelos corredores, ausências de posturas e iniciativas correccionais e um sem número de pequenas atitudes que acabam por costurar uma vasta rede de cumplicidade para a exclusão dos “indesejáveis”. “Da escola, eu lembro das torturas. Torturas que estavam presentes nos olhares e nos risos que iam desde a servente e a merendeira, passando pelos professores e a diretora, até os colegas de sala e de recreio.” (LUCIANA *apud* PERES, 2009, p.252)

Porém não devemos perder de vista que este currículo oculto presente dentro dos muros das instituições de ensino não são inteiramente intencionais por parte dos educadores e educadoras: seria ingenuidade localizar, a cada olhar apreensivo da professora sobre as unhas vermelhas de um jovem “aluno”, um esforço consciente e deliberado para a correção de uma prática dissonante com as normas de gênero, quase como se cada ato e gesto docente visasse certa “ortopedia sexual”⁵⁵. As normas de gênero são por demais sutis para lograr este nível de consciência e assertividade, mesmo quando se manifestam pelos atos (ou ausências) dos educadores ou educadoras, que são igualmente submetidos às mesmas normas, incentivos e prescrições que serão aplicados em suas turmas e classes.

55 Embora estejamos pensando a escola como, historicamente, guardiã legítima das normas de gênero, iniciativas recentes têm apontado saídas ousadas e criativas para a flexibilização destas normas e para uma educação mais inclusiva. Vale ressaltar os esforços das Conferências Nacionais LGBT (2008 e 2011) para discutir o eixo temático de ações voltadas para educação, o programa Brasil sem Homofobia (BRASIL, 2008) e seu desdobramento no material do projeto Escola sem Homofobia (vetado pela presidência em 2011) e os PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997).

Com efeito, este aparato de *normalização* não exclui o próprio corpo docente que também encontra incentivos e pressões para se adequar ao socialmente esperado de suas identidades de gênero. O campo escolar é desde seu nascimento perpassado pelas idéias de pureza e perigo que cercam a sexualidade, e para garantir a reprodução de um saber legítimo e “sadio”, a vigilância de gênero também está presente na sala dos professores assim como no pátio de recreio. Não podemos esquecer as tentativas de desqualificar ou proibir que homossexuais, travestis e transexuais lecionem ou de como a sexualidade (de professoras e professores, não importando se são homossexuais ou heterossexuais) é observada de perto a procura de “desvios”, “perversões” que seriam malignos à correta formação dos jovens⁵⁶.

Pensar nesta “ortopedia sexual”, opressão ao mesmo tempo exposta e velada, realizada na comunidade escolar através de discursos ativos e dos silêncios convenientes, é também pensar na universalidade da *heteronormatividade* como dispositivo de controle não apenas dos “desviantes” e “indesejáveis”: ao final todos estarão enredados nas expectativas e coerções da “normalidade”, seja para se submeter ou insurgir.

Talvez apontar este “currículo sexual oculto” seja o início de sua ruptura, ou quem sabe explorar de forma mais franca a escola como lócus privilegiado desta “pedagogia de gênero” principie as mudanças estruturais necessárias para que ela deixe de produzir estudantes “indesejáveis”. Certo é que todos os espaços sociais são espaços de se aprender alguma coisa sobre masculinidades, feminilidades, sexo, prazer e reprodução humana, mas a escola deve deixar de ser o espaço onde se aprende as regras da exclusão.

Referências Bibliográficas

BENEDETTI, Marcos. *Toda Feita*: o corpo e o gênero das travestis. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

BENTO, Berenice. *A reinvenção do corpo*: sexualidade e gênero na experiência transexual. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

⁵⁶ Para uma discussão sobre docência e homossexualidade, ver: RIBEIRO, SOARES e FERNANDES, 2009.

BUTLER, Judith. *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires: Paidós, 2002.

_____. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BRASIL, Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de conteúdo. Versão 2009. – Rio de Janeiro : CEPESC; Brasília : SPM, 2009.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade. A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

LAURETIS, Teresa de. "A tecnologia do gênero". In: BUARQUE HOLLANDA, Heloísa. *Tendências e Impasses – O Feminismo como Crítica da Cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

PACHECO, José Augusto. *Escritos Curriculares*. São Paulo: Cortez, 2005.

PELUCIO, Larissa. *Abjeção e desejo: uma etnografia travesti sobre o modelo preventivo de aids*. São Paulo: Annablume/FAPESP, 2009.

KULICK, Don. *Travesti – prostituição, sexo, gênero e cultura no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2008.

PERES, Wiliam Siqueira: "*Cenas de Exclusões Anunciadas: travestis, transexuais, transgêneros e a escola brasileira*" in JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.) *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. MEC/UNESCO, 2009.

RUBIN, Gayle. *Thinking Sex: Notes for a Radical Theory of the Politics of Sexuality*, in PARKER, Richard e AGGLETTON, Peter: *Culture, society and sexuality*: UCL Press, 1999.

_____. *The Traffic in Women. Notes on the "Political Economy" of Sex*. In: REITER, Rayna (ed.) *Toward an Anthropology of Women*. New York, Monthly Review Press, 1975.



CORPOS, CURRÍCULOS E SEXUALIDADES EM TRÂNSITO

*Luiz Egidio da Silva Junior*⁵⁷
*Roger Vital França de Andrade*⁵⁸

Denominamos estes escritos de artigo experimental – improvisado, frouxo e provisório no tocante às problemáticas que os estudos de gênero suscitam, enfatizando inicialmente nosso fazer acadêmico pouco familiarizado ao tema. Então, por que realizar esta discussão?

Plugados nas (com as) questões que gravitam ao nosso redor, mergulhados no mundo, enquanto sujeitos ordinários, temos procurado refletir a partir de leituras suscitadas por Canevacci (2005) que um novo tipo de subjetividade está se formando por meio dos nexos entre cultura juvenil e os processos de globalizações: a expansão das mídias (de uma suposta sociedade de consumo) emergindo nesse atravessamento, novas possibilidades de pensar/sentir/olhar.

São sujeitos/jovens que produzem “um novo tipo de sensibilidade e de sexualidade, modo e estilo de vida, valores e conflitos” (CANEVACCI, 2005, p. 22). O autor considera em suas análises que o contexto pós-guerra, a vida nas metrópoles e as mídias-culturas expressas e veiculadas pela comunicação

57 Graduação em Administração de Empresas com ênfase em Marketing – Faculdade Estácio de Sá – Vitória/ES. Membro do GEPSs.

58 Doutorando em Educação pelo PPGE/Ufes. Membro do GEPSs.

social têm produzido esses sujeitos consumidores. Diz ainda que “Escola, mídia e metrópoles constituem os três eixos que suportam a constituição moderna do jovem como categoria social” (ibidem, p. 23).

Os jovens nascidos nesse contexto, imersos na cultura televisiva e virtual, educados também pelos outdoors, arranha-céus e asfalto estariam em melhor posição para lidar - a partir da experiência direta - com o que significa viver num mundo em transição e encarar a existência humana como passageira. Aqui nos parece que o corpo e a sexualidade ganham novos contornos, assumem diferentes e enigmáticos sentidos.

Nesse trânsito, interessa-nos problematizar corpo, currículo e sexualidades imbricados na produção/invenção desses sujeitos/jovens nos contextos educativos, ao considerarmos o corpo como ponto central dos processos de aprendizagem constituídos enquanto “instância básica de critérios para qualquer discurso pertinente sobre os sujeitos e a consciência histórica” (ASSMANN, 1995, p. 106), indagando; como estes sujeitos/jovens experimentam seus corpos? Nessa conjuntura, ainda é possível pensar o corpo enquanto elemento identitário de gênero?

Dizem que toda pergunta requer resposta. Entretanto, o objetivo aqui não é este, mas trazer à cena elementos que nos forcem a pensar, que nos possibilitem problematizar o mundo em que vivemos e como nos situamos neste, nos planos individual e coletivo.

O corpo e as âncoras...

Mesmo um olhar aligeirado, com uma rápida passagem pelos espaços públicos como praias, praças, shoppings, supermercados, dentre outros, talvez seja suficiente para percebermos o quanto o corpo e a sexualidade estão em evidência.

Anúncios de todo tipo expõem corpos, caras e bocas a serem consumidos indistintamente, comercializam diferentes produtos, incluindo o próprio corpo. A sexualidade pode estar escancarada ou dissimulada, no

olhar, no decote, na plataforma, na “mala”, em tudo que dá tesão ou vontade de ter, de consumir, o visual, a aparência jovem, estilo mais sexy, mais atraente, a sensação de que o corpo tudo pode. Enfim, o corpo e a sexualidade se tornaram algo a mais nos assuntos da ordem do dia.

A preocupação com o corpo e com a sexualidade – nossos e dos outros – lembrando Jorge Larrosa Bondía (2003) quando se refere à experiência que nos passa, que nos acontece, que nos chega, foi assim, certa vez, registrada por nós em uma sala de professores, no dia seguinte à eliminação da transexual Ariadna do Programa Big Brother Brasil, em sua décima primeira edição, apresentado pela Rede Globo de televisão. O assunto girava em torno do que era uma transexual, o porquê de sua eliminação, o que ela deveria ou poderia ter feito para não sair do programa.

Havia também nessa embolada de falas incursões e julgamentos com relação às “preferências sexuais” de um/a e outro/a participante do programa e detalhes minuciosos dos corpos, principalmente dos masculinos⁵⁹, dissecados como bonitos e desejáveis, tomando como referência o desenvolvimento muscular, virilidade, aparência jovem e saudável, *trabalhados* em academias de ginástica.

Devido à grande audiência do programa, provavelmente alguns alunos também assistiram ou ouviram falar do caso e o assunto de um modo ou de outro seria tematizado em sala de aula. Atentos ao fato de que a experiência curricular é tecida por professores/as e alunos/as “com os fios que suas próprias atividades práticas, dentro e fora da escola, lhes fornecem” (ALVES, 2002, p. 40-41), questionávamos; quais perguntas seriam feitas por parte dos alunos aos professores no tocante à transexualidade? O que seria respondido? Como o assunto seria tratado?

Ao retornar à sala dos professores no horário do recreio, parecia que Ariadna tinha sumido da face da terra. Não se tocou no assunto, nenhuma palavra mencionada sobre a “eliminada”. O que teria acontecido? Mais eliminação e desta vez por parte dos praticantes do currículo? Por que aquele silenciamento? Ou seria constrangimento? Um tema proibido em sala de

59

O grupo é formado em sua grande maioria por mulheres.

aula? Conteúdo que não deve ser pronunciado na escola?

Neste sentido, tomando como provocação os temas transversos mencionados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), com o discurso de Orientação Sexual e de Diversidade Cultural somos levados a pensar quais corpos e quais práticas sexuais são problematizados pelos sujeitos na escola? Por que alguns corpos (des)aparecem, são banidos da escola?

Entendemos que pensar a escola, seus sujeitos e suas práticas, é situá-la enquanto instituição socialmente reconhecida e legitimada para tratar de determinados assuntos, ponto de vista e referências que engendram em si, certo anacronismo, tensão entre inovação e tradição, reprodução e criação que perpassam a dimensão do currículo como “lugar de circulação de narrativas, [...] lugar privilegiado dos processos de subjetivação, da socialização dirigida e controlada” (COSTA, 1998, p. 51), ao mesmo tempo, campo de luta, sujeito à disputa e à interpretação, o resultado de um embate cortado por forças/poderes, saberes e práticas que investem na produção de tipos particulares de sujeitos e identidades sociais.

E se o currículo se constitui por tudo aquilo que é vivido, sentido, falado e escrito pelos praticantes do cotidiano, é possível conceber o corpo e a sexualidade como currículo? Instância carregada de afetos e afecções, desejos e devires? Aqui, talvez seja preferível a terminologia *currere*, pois, segundo Pinar citado por Lopes e Macedo (2011, p. 35), o currículo seria definido “como um processo mais do que como uma coisa, como uma ação, como um sentido particular [...] uma conversa complicada de cada indivíduo com o mundo e consigo mesmo”.

Com esse entendimento de currículo enquanto ação, diálogo e processos experimentados pelos sujeitos e que extrapolam os muros escolares, na crista das mudanças de sexo, dos usos polifônicos de piercings, tatuagens, brincos, cabelos tingidos, maquiagens, roupas e acessórios que não fixam, tão pouco servem de âncoras que sustentam a qual território pertencem, o que tem significado o corpo para estes sujeitos que brincam com os gêneros?

Adentrar discursivamente na temática do corpo exige por parte de

quem o faz certos cuidados em função da sua polissemia, seus múltiplos sentidos, a consideração pela delicadeza em tentar decifrar um texto incompleto. Para Sant'Anna (2001),

São antigas as tentativas de minimizar os efeitos do que é desconhecido nos corpos. Da religião à ciência, passando por diferentes disciplinas pedagógicas, a vontade de manter o próprio corpo sob controle, se possível desvendando-o exaustivamente, caracteriza a história de numerosas culturas. Perseguir esta história é, sem dúvida, uma tarefa arriscada e imensa (SANT'ANNA, 2001, p.4).

Para a autora, diferente de uma história do corpo, não devemos perder de vista, “[...] como uma dada cultura ou um determinado grupo social criou maneiras de conhecê-lo e controlá-lo [...]”. Segue dizendo

o quanto eram [ou são?] sofisticados os saberes e as técnicas das épocas passadas e de diferentes culturas da nossa, guiadas pela intenção de livrar os corpos das doenças, promover a disciplina alimentar e sexual, numa palavra, controlar os corpos não apenas para bem administrar uma cidade, uma empresa ou nação, mas, igualmente, para obter mais saúde e prazer (SANT'ANNA, 2001, p. 4-5).

Dispositivos culturais sofisticados que vão se inscrevendo nos corpos por meio da alimentação e das vestimentas, dos cuidados com a higiene, dos investimentos morais e jurídicos que ditam as práticas sexuais socialmente aceitas ou condenadas. São processos sociais que vão se pulverizando na vida cotidiana, encarnando-se nas coisas e nos corpos, e se mesclando de tal forma, que se questiona o que é biológico e o que é cultural. Em outras palavras, orgânico e inorgânico (CAVENACCI, 2005).

As intervenções no próprio corpo acompanham a trajetória humana e seus diferentes modos de significação, quer na esfera coletiva ou individual, como sinônimo de pertencimento a determinado grupo étnico ou classe social, passagem de uma idade para outra, ou mesmo de um sexo para outro. Segundo Rodrigues,

Uma das mais notáveis características do homem, e que o caracteriza de certa forma, é a plasticidade de seu organismo, capaz de permitir a ele as

mais diversas adaptações [...] transforma voluntariamente seu próprio corpo: extraindo os dentes, amputando os membros, perfurando órgãos, derramando o sangue, deformando o crânio [...] (RODRIGUES, 1975, p. 94).

Para Maturana (1999), essa plasticidade é responsável pela adaptação e transformação dos organismos ao meio, o que nos seres humanos é condição indispensável e elemento de diferenciação dos outros seres vivos: a produção de cultura. Para o autor, nos sistemas vivos por ele denominados de autopoieticos, há um contínuo processo de trocas de material plástico com o meio, mediante o qual “mantém invariante sua organização de contínua mudança estrutural, ou ele se desintegra” (ibidem, p. 135).

Neste sentido, em diferentes culturas, argolas são utilizadas para alongar o pescoço, os lábios e/ou as orelhas, pés são enfaixados para permanecerem pequenos, escarificações e tatuagens fazem da pele um verdadeiro diário de bordo com seus mapas e rotas a serem decifrados. Marca-passos e chips encontram-se à disposição da medicina, próteses e cirurgias anunciam a sensação de que seremos eternos. Um novo arquétipo de felicidade que perpassa pelo corpo, encontra-se no ar.

Sant’Anna (2001) pontua que

Reconstruir o próprio corpo com a ajuda dos avanços tecnológicos e científicos [...] para ganhar mais saúde e juventude não deixa de ser uma promessa fascinante a diversas épocas da civilização, mas foi na atual que ela conseguiu um espaço inédito e uma banalização importante no cotidiano (SANT’ANNA, 2001, p. 17-18).

Um cotidiano que é ordinariamente transgredido pelos sujeitos, onde essas intervenções abrem discussões no campo da genética e das biotecnologias, da ética e da estética atravessando a arte, direcionando políticas públicas quanto ao direito dos sujeitos de realizarem cirurgias para mudança de sexo pelo Sistema Único de Saúde – SUS.

Corpos que vão sendo também revisitados por produções teóricas e metodológicas no campo educacional, embaladas pelos Estudos Culturais e Pós-Colonialistas que têm possibilitado

a extensão das noções de educação, pedagogia e currículo para além dos muros da escola; a desnaturalização dos discursos de teorias e disciplinas instaladas no aparato escolar; a visibilidade de dispositivos disciplinares em ação na escola e fora dela; a ampliação e complexificação das discussões sobre identidade e diferença e sobre processos de subjetivação [...] tais análises têm chamado a atenção para novos temas, problemas e questões que passam a ser objeto de discussão no currículo e na pedagogia” (COSTA, SILVEIRA e SAMMER, 2003, p.56).

Nesses alargamentos, desnaturalizações e complexificações em que materiais didáticos, legislações educacionais, cursos, programas e projetos educativos para professores/as são ressignificados, e ainda, com a publicização da sexualidade e da exacerbada importância dada ao corpo anunciado em revistas, anúncios comerciais, televisão, dentre outros artefatos culturais, e que, de certa forma, educam, nos parece urgente repensarmos o corpo e a sexualidade, uma vez que

nem classes sociais nem faixas etárias dão mais o sentido das passagens múltiplas e fragmentadas. O que resta dos rituais faz-se individualmente, descentrado, assimétrico. Configura novas tipologias de individualidades todas a serem exploradas (as entidades). É a comunicação metropolitana que constrói essa figura polimórfica e sincrética de espaços pan-urbanos reciclados e recicláveis, espaços-em-trânsitos e em atravessamento, onde gira um moedor assimétrico que tudo rompe, desune, dissolve, uma condição panjuvenil que já experimenta passagens e fugas impensáveis e incontrolláveis entre transternias, transgêneros, transcorpos, transindividuos. Eles praticam a recusa a serem catalogados segundo lógicas sintéticas da modernidade” (CANEVACCI, 2005, p.52/53).

Goodson (1995) oferece-nos pistas interessantes para pensarmos a questão do corpo e das sexualidades na escola ao apontar na origem do currículo, como o mesmo foi anexado ao conceito de disciplina, como matéria de estudo fundamental a “mente”, ao mesmo tempo, disciplina aliada “a uma ordem social onde os “eleitos” recebiam um prospecto de escolarização avançada, e os demais recebiam um currículo mais conservador” (ibidem, p. 43). Diga-se de passagem, que esse momento histórico coincide com a ascendência política e ideológica do Calvinismo.

Nesse conservadorismo em que conhecimento, hierarquia, poder e religião se mesclam, podemos encontrar possibilidades para compreender alguns elementos que serão acirrados na modernidade, quando o corpo e a sexualidade passam por investimentos morais como salienta Sant'Anna (2001), ao dizer que:

Na antiguidade, as noções de eu e de sujeito são bastante diferentes das nossas. Foucault mostra que houve uma lenta passagem de uma era em que a alimentação estava no centro das preocupações em bem administrar o corpo, para aquela em que, sobretudo a partir do século XII, a sexualidade ocupará este lugar central. Tendo em vista a transformação da sexualidade num problema que conclama a produção de saberes e de estratégias políticas de controle e de tratamento do corpo, uma das principais questões de Foucault, (...) é a seguinte: como foi possível tornar o comportamento sexual uma questão moral? (SANT'ANNA, 2001, p. 15).

Essa moral parece chegar à escola, expressa dentre outros mecanismos por meio das propostas curriculares como uma construção social historicizada, que manifesta certa “dimensão política da educação, ou seja, como um instrumento de escolarização, que reflete as relações escola/sociedade e interesses individuais/interesses de grupos e interesses políticos/interesses ideológicos” (PACHECO, 2005, p. 36-37).

Ideologia que vai se instalando dentro e fora da escola nas lições, que frequentemente estabelecem o que é normal ou desviante, progressista ou antiquado, “em um panorama que, marcado pelas questões culturais, é naturalizado e mostrado como “moderno”, “atual”, “biologicamente condicionado”, “estando na ordem das coisas”” (COSTA, SILVEIRA e SAMMER, 2003, p. 56).

Nessas supostas naturalizações de cunho biologizante, Louro (1997) pontua os dispositivos presentes na escola, em que as questões de gênero são enfatizadas e produzidas a partir de características eminentemente biológicas em detrimento da construção histórica e social que atravessa essa questão. Para a autora “não há, contudo, a pretensão de negar que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuais, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzidas sobre

as características biológicas” (LOURO, 1997, p. 22), como são representadas ou valorizadas.

Corpos à deriva...

Talvez seja necessário vislumbrarmos corpos que escapem aos modelos binários forjados pela modernidade, estruturados a partir de padrões natureza/cultural, normal/anomalia, masculino/feminino, ou seja, pensarmos nos Corpos sem Órgãos anunciados por Deleuze e Guattari (1996), enquanto entidades que desorganizam o orgânico e desfazem o corpo estratificado em prol da multiplicidade, das desterritorializações. Corpos atravessados pela vitalidade, ocupados e povoados pela intensidade que passa e circula, sem se deixar sobrecodificar, amarrarem-se exclusivamente pelas e nas linhas molares.

Estas linhas de segmentariedade duras constituem o plano de organização que marca/costura/fixa modelos que dependem de máquinas binárias, de um código e um **território** correspondente e por meio de uma máquina abstrata que estratifica e normatiza as relações neste território. Esta organização faz cumprir as determinações, moldando a formação do sujeito, estabelecendo preceitos que o cortam. Como exemplos deste tipo de linha Deleuze e Parnet (2004) citam a família, a escola, o quartel e a profissão, dentre outras.

Compondo um emaranhado, enroladas umas às outras e sem qualquer hierarquia, as linhas de segmentariedade mais flexíveis traçam modificações, “são fluxos moleculares de limiares [...], de devires, de micro-devires, que não têm o mesmo ritmo que a nossa “história”” (DELEUZE e PARNET, 2004, p. 151). Essas linhas moleculares fazem passar, por entre os segmentos fluxos de **desterritorialização**, constituindo possibilidades de mudanças.

Ao mesmo tempo, no meio dos outros dois segmentos, surge uma terceira linha quebrada e que não é síntese, mas uma multiplicidade de fluxos, velocidades e lentidões variáveis em movimentos de fuga e que repõe tudo em jogo, fazendo fracassar o plano de organização.

Quer dizer; nessa movimentação o corpo e a sexualidade podem ser compreendidos como instâncias alinhavadas de modo sutil, superficial e provisório, com possibilidades de se desfazer a qualquer momento, trilhando e inventando outras rotas e roteiros, descolando-se das prescrições e normatizações supostamente organizacionais.

Tadeu, Corazza e Zordan enfatizam o Corpo sem Órgãos deleuzeano enquanto potência capaz de romper com as previsões, inaugurando outros possíveis. Assim se manifestam:

É aqui que tudo ainda é possível. É aqui que tudo deveria permanecer sempre possível. É aqui que se começa. É aqui que se deve terminar. O Corpo sem Órgãos é, nesse sentido, um ideal. De conduta. De política. É no Corpo sem Órgãos que a produtividade do desejo alcança seu pico (TADEU; CORAZZA; ZORDAN, 2004, p. 166).

Assumimos este ideal enquanto possível. Algo a ser almejado e buscado nas relações sociais e não como abstração, modelo único e universal que visa determinada perfeição, estando acima dos seres humanos. Ao contrário, uma aposta política no Corpo sem Órgãos e seus diferentes fluxos e intensidades, em condições de provocar na escola, e não somente nesta, movimentos de organização/desorganização fugindo da razão técnico-instrumental dualista e excludente que foi exacerbada pela modernidade e seus dispositivos de controle que não conseguem lidar com as questões de gênero para além das polarizações.

A questão que se coloca é compreender a tensão nos “jogos das dicotomias”, uma vez que cada polo contém e está contido noutro, “evidenciando que cada polo não é uno, mas plural [...], internamente fraturado e dividido” (LOURO, 1997, p. 31). Fraturas e suturas apontadas por Hall (2000; 2002) como processos de identificação do sujeito que perpassam pelo “exterior constitutivo”, por aquilo que se encontra de fora e que vai continuamente se construindo e se transformando mediante o balanço das contingências históricas em diferentes situações e momentos particulares e relacionais em que o corpo e a sexualidade se metamorfoseiam.

Corpos intermináveis...inconclusos

Finalizamos concordando com Louro (1997) que a escola não transmite somente conhecimentos, mas também fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe, que se manifestam, por exemplo, nos diferentes artefatos culturais que a compõem, como por exemplo: os currículos, regulamentos, instrumentos de avaliação e ordenamento (que) estratificam, tipificam, hierarquizam, legitimam ou desqualificam os sujeitos.

Diz-nos ainda, que o poder está inscrito no currículo e que seria necessário “não somente identificar quais conhecimentos ou grupos são incluídos ou excluídos do currículo [...], mas também verificar como são produzidas e reforçadas”(LOURO 1997, p.85) desigualdades e diferenças na escola e que vão se inscrevendo nos modos de cada sujeito lidar com seu corpo e com suas sexualidades.

Salientamos ainda o dinamismo presente na escola e seus movimentos de desterritorialização, que não se deixam aprisionar pela organização, pelas prescrições e que a todo instante tecem com seus próprios fios e linhas imprevisíveis e incertos, abrindo possíveis resistências que

não cessam de emergir nos espaços e tempos da escola e de nos mostrar, quando sensíveis estamos ao outro, que, independente da moral, a vida, a obra de arte sem forma, se reorganiza e se expande para além da moral da escola e das instituições de controle (RODRIGUES, 2011, p.136).

Acreditamos que nestes movimentos de desterritorializações provocados pelos jovens, intermináveis e incansáveis como tantos/as Ariadnas dentro e fora das escolas possam construir seus próprios Corpos sem Órgãos, embarcando em mares ainda não navegados, sem medo e sem vergonha de experimentar o novo, as incertezas e os conflitos.

A relevância desta discussão, embolada nas práticas sociais de gênero, corpo e sexualidade, perpassa pela necessidade de auscultas mais sensíveis por parte dos/as professores/as, das políticas educacionais, dentre outras redes que vão sendo tecidas envolvendo os sujeitos/jovens e suas infundáveis lógicas inseridas em diferentes paisagens de informação, tecidas em/com outros

corpos, outros gêneros, outras sexualidades... outros mundos. Instigando brechas, deslocando possibilidades de outros modos de convivência solidária, aceitação e acolhimento mútuo.

Referências Bibliográficas

ALVES, Nilda. et al. Dia 28 de abril, terceira discussão: a hora e a vez dos currículos (e algumas coisas mais). In: ALVES, Nilda et al. *Criar currículos no cotidiano*. São Paulo: Cortez, 2002.

ASSMANN, H. *Paradigmas Educacionais e Corporeidade*. 3. ed. Piracicaba: Unimep, 1995.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais* (terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental) – Temas Transversais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANEVACCI, Massimo. *Culturas eXtremas*; mutações juvenis nos corpos das metrópoles. Rio de Janeiro: DP&A. 2005.

COSTA, Marisa V. Currículo e política cultural. In: COSTA, Marisa V, (org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A. 1998.

COSTA, Marisa V.; SILVEIRA, Rosa H.; SOMMER, Luis H. Estudos culturais, educação e Pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*. N.23 Mai/Ago 2003.

DELEUZE Gilles; PARNET Claire. *Diálogos*. Lisboa: Relógio. 2004.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, v.3. São Paulo: Editora 34. 1996.

GOODSON, Ivor F. “Etimologia, epistemologia e o emergir do currículo”. In: GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

HALL, S. *Identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LAROSSA, J. *Entre las lenguas: Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Laertes, 2003.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO Beth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

LOURO, Guacira L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MATURANA, Humberto. *A ontologia da realidade*: Belo Horizonte: UFMG, 1999.

RODRIGUES, Alexsandro. A escola como possibilidade de investigação: corpo, sexualidade e currículos como investimentos políticos. In: FERRAÇO, Carlos E. (Org.) *Currículo e educação básica*. Rio de Janeiro: Editora Rovel, 2011.

RODRIGUES, José C. *O tabu do corpo*. Rio de Janeiro: Editora Achiamé Ltda, 1975.

PACHECO, José A. O que se entende por currículo? In: PACHECO, J.A. *Escritos curriculares*. São Paulo: Cortez, 2005.

SANT'ANNA, Denise B. de É possível realizar uma história do corpo. In SOARES, Carmem. *Corpo e história*. Campinas: Autores Associados, 2001.

TADEU, Tomaz; CORAZZA, Sandra; ZORDAN, Paola. Um plano de imanência para o currículo. _____. *Linhas de escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 127-208.



**CORPOS EM TRANS-FORMAÇÃO:
IDENTIDADE E GÊNERO EM DIÁLOGO COM
TRAVESTIS, TRANSEXUAIS, DRAG QUEENS
E TRANSFORMISTAS**

*José Agostinho Correia Junior*⁶⁰

*Mateus Dias Pedrini*⁶¹

Introdução: O que pode um corpo?

*“Cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é”
(Caetano Veloso)*

A famosa frase de Simone de Beauvoir “ninguém nasce mulher, torna-se mulher” aponta para uma importante questão sobre a sexualidade humana: tornar-se homem ou mulher não decorre de um processo biologicamente pré-determinado, mas da relação do indivíduo com o mundo. Estar no mundo e interagir com a linguagem, as leis e o universo de signos permite que nos identifiquemos com diferentes gêneros e exerçamos de maneiras diversas as várias interfaces da sexualidade. *Drag queens*, transformistas, travestis e transexuais são exemplos de pessoas que subvertem, criam e transformam um corpo e uma identidade, fugindo da lógica da correspondência entre o sexo

60 Graduação em Ciências Biológicas no Centro Universitário São Camilo (Cachoeiro de Itapemirim - Espírito Santo); pós-graduação em práticas e dinâmicas no ensino superior pela Faculdade da Serra; Graduando em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Contato: correiagostinho@uol.com.br.

61 Graduando em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes); integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidade (GEPSS). Contato: mateus_pedrini@hotmail.com.

biológico (determinado pela anatomia) e o sexo social (gênero⁶²).

A exemplo de Foucault, podemos entender que “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (1987, p. 126). Os sistemas de coerção e limpeza social propostos nos séculos XVII e XVIII se dava por meio do corpo, com o objetivo de buscar a eficácia dos seus movimentos, das economias dos mesmos e dos melhores modos de agir nos espaços em que circula. Assim, havia “uma coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos” (*op.cit.*, p. 126).

Tal movimento também ocorre em relação aos modos de pensar e lidar com a sexualidade. Os mecanismos que moldam, subvertem e criam subjetividades para ela tem por objetivo criar um modo de ser que torna as práticas sexuais mais eficazes, direcionando-as para a reprodução e perpetuação da espécie. O que ocorre, porém, é que estes mecanismos de poder⁶³ são capazes de gerar leis e normas para/com a sexualidade, mas não podem impedir as proliferações das várias sexualidades possíveis, pois “é através do isolamento, da intensificação e da consolidação das sexualidades periféricas que as relações de poder com o sexo e o prazer se ramificam e multiplicam, medem o corpo e penetram nas condutas” (FOUCAULT, 1985, p. 48).

A partir do século XX, a sexualidade é difundida em diversos campos de saberes (como a psicanálise, a sociologia, a antropologia, a pedagogia, entre outros), apontando para um movimento de repressão a respeito da sexualidade e de docilização dos corpos. Porém, tal prerrogativa torna-se questionável por desconsiderar o poder exercido pelas instituições enquanto

62 O conceito de gênero diz respeito à construção social do masculino e do feminino (Saffioti, 2004). O sexo social é construído por meio de relações/representações dicotômicas entre os sexos. Giffin (1994) mostra que os papéis masculinos e femininos apresentam contrastes marcantes no que se refere à posição do homem e mulher na sociedade: o homem é visto como forte, racional, ativo, enquanto que a mulher é vista como frágil, sensível e passiva.

63 O termo “poder”, proposto por Michel Foucault, é aqui entendido como relação, ou seja, poder não enquanto algo que é posse de uns em detrimento de outros, mas algo que é difuso e ocorre em forma de rede, por meio relações de poder (1985).

relações de poder, uma vez que, para Foucault (1985), as ideias e prerrogativas a respeito da sexualidade não se tornam repressivas por si mesmas, mas por meio de momentos históricos e dos meios sociais nos quais elas estão inseridas. A divisão binarista de sexo que categoriza a divisão homem e mulher, por exemplo, é produzida historicamente e, portanto, não pode ser reduzida a uma condição imutável (ARÁN, 2006). Foi no decorrer da história que “foi construída a noção de que existe a ‘verdadeira’ identidade sexual e que ela está associada ao ‘verdadeiro’ sexo, ou seja, o biológico” (CRUZ, 2008, p. 3).

Guacira Louro, em diálogo com Foucault, compreende a sexualidade como uma invenção social, que se constitui a partir de vários discursos normatizantes, das formas como as pessoas vivem sua(s) sexualidade(s) e, além disso, das formas como se identificam de acordo com os vários contextos históricos e sociais (LOURO, 1997). Um exemplo de discurso normatizante aparece em “Os anormais”, quando Foucault (2001) mostra, por meio de estudos sobre o discurso médico e jurídico sobre o hermafroditismo, como se constituía o dispositivo da sexualidade (o sistema gênero-corpo-sexo). No século XIX, o saber médico assumiu o discurso de intolerância em relação à dubiedade sexual sendo, portanto, necessário a sua correção. Dessa forma, a medicina estabelecia o sexo ao qual o hermafrodita deveria se identificar e por meio do qual deveria exercer a sexualidade. Assim, controlavam-se a forma de se vestir, as práticas sexuais e, principalmente, a realização do casamento entre sexos opostos.

Embora a sexualidade apresente-se em um corpo biológico – lócus de ação - que estabelece limites daquilo que é sexualmente possível, Week (2000) nos lembra que ela é muito mais que um simples corpo, já que também diz respeito às nossas crenças, ideologias e pensamentos. É possível, por exemplo, perceber novos modos de pensar sobre os vários tipos de sexualidades, questionando as prerrogativas sobrepostas a respeito dela. Rogério Skylab, por exemplo, é um cantor e compositor que muito admira as travestis e expõem claramente essa opinião em vários programas de televisão. Tendo em vista este fator, vejamos um trecho de uma entrevista concedida por ele ao apresentador Danilo Gentili, no programa “Agora é Tarde”:

Qual o problema em afirmar que gosta? Porque que é preconceito contra

o travesti? Eu gosto de travesti. Eu adoro ir pelo Rio de Janeiro [...] ficar olhando aqueles travestis. São lindas porque eles se produzem. A biologia para o travesti não importa. Ele produz uma nova biologia. Ele produz um novo corpo. [...] Tem certos travestis que são muito mais bonitos, muito mais gostosos, são muito mais sensuais do que a própria mulher. Por quê? Porque ele tá buscando aquele ideal feminino que a mulher já tem [...] Mas uma das coisas que mais me fascina num travesti é ver um ensaio fotográfico, ou mesmo na internet, quando você encontra uma mulher tão linda. Então ela vai tirando a roupa [...] e de repente aparece aquele trabuco enorme. [...] Aquela contradição entre a delicadeza do rosto, os seios, tão bem feitos, e aquele trabuco. Aquela contradição, pra mim, é fascinante (SKYLAB, 2012).

A questão do corpo como produção trazida pelo cantor trata-se de um ponto de discussão importante que não somente dialoga com a produção de ser e estar como travesti, mas também com outros transgêneros⁶⁴, em que ocorre todo um novo modo de ser e estar feminino. De acordo com Benedetti (1997), o corpo para travestis é um acesso ao meio social, onde a construção da identidade de gênero desses indivíduos acontece por meio do corpo em construção, em que ocorre uma negação deste enquanto algo pré-determinado biologicamente. Como nos lembra Berenice Bento (2006):

O corpo-sexuado (o corpo homem e o corpo mulher) que dá inteligibilidade aos gêneros, encontra na experiência transexual seus próprios limites discursivos, uma vez que aqui o gênero significaria o corpo, revertendo um dos pilares de sustentação das normas de gênero (p. 21).

Pensar a sexualidade enquanto algo definido biologicamente e geneticamente definido restringe a compreensão da transexualidade, uma vez que neste processo ocorre uma busca de um novo corpo, desnaturalizando-o, moldando-o, readequando-o a um novo modo de ser e estar no mundo a partir de uma nova identidade de gênero. Considerar o “natural” enquanto algo impossível de ser mudado seria um equívoco, pois este conceito torna-se mutável de acordo com os contextos e espaços sociais nos quais ele está inserido (BUTLER, 2000).

⁶⁴ Este termo abarca travestis, transexuais, *drag queens*, *drag kings*, transformistas e andrógenos (JAYME, 2004).

Além das travestis e transexuais, *drag queens* também não escapam desta construção, pois apesar delas serem personagens em que homens emprestam seus corpos para a realização de performances, a forma como isso se configura merece atenção. Estas personagens brincam, homenageiam com o feminino, exageram seus trejeitos e, quando saem do palco, voltam a ser homens (CHIDIAC e OLTRAMARI, 2004). A exemplo do documentário “Rainhas da Noite”, de Diego Herzog (2010), somos apresentados ao universo das *drag queens* que se apresentam nas noites capixabas. Neste material observamos as várias possibilidades de ser *drag*: a caricata, a “bate-cabelo”, a transformista, a diva, a travesti que se apresenta, entre outras variedades que não se aplicam somente ao contexto capixaba, mas também a outros espaços.

Por meio desses exemplos podemos perceber que o corpo é muito mais do que uma entidade física, pois transmite um significado e entre os transgêneros é um forte meio de expressão, de identificação e de diferença, que se reconstrói para adequar-se a uma identidade e a um gênero (JAYME, 2002). Ele se torna mais do que um simples espaço físico: é uma potência, um espaço criador e multiplicador das várias possibilidades de vida.

Tendo em vista os exemplos e materiais de referência apresentados, este artigo se propõe a levantar reflexões sobre a identificação e o gênero de travestis, transexuais e *drag queens*, a partir das suas narrativas e experiências com/do/no corpo. Acreditamos que ao darmos enfoque ao discurso dos transgêneros construímos novos modos de pensar e lidar com este grupo, pautados na ética e no respeito à diversidade de modos de vida(s).

Método

Participaram desta pesquisa quatro transexuais, três *drag queens*, três transformistas, duas travestis e uma ex-travesti. As participantes foram contatadas por meio de: (1) indicações feitas por pessoas, conhecidas dos pesquisadores e que tem algum tipo de vínculo com elas; (2) convite direto feito às participantes, selecionadas aleatoriamente no hospital das clínicas de Vitória; (3) visitas esporádicas em uma casa de shows localizada na cidade de

Vila Velha (Espírito Santo) para a realização das entrevistas com *drag queens* e transformistas.

Essa pesquisa tem um caráter qualitativo e a coleta de dados foi realizada por meio de entrevista com base em um roteiro semiestruturado, dividido em duas partes: 1) a primeira relativa aos dados sócio demográficos das participantes e; 2) a segunda em relação sobre o ser *drag queen*, transformista, transexual e travesti (de acordo com a identificação de gênero de cada participante). A entrevista foi filmada e transcrita com a permissão das participantes e, a partir dos dados, foi realizada a análise de conteúdo⁶⁵.

Resultados e discussão

O discurso das participantes é atravessado pelas mudanças físicas, psicológicas e sociais em seus corpos. A identificação com o gênero feminino ou masculino, o grupo de transgênero ao qual considera fazer parte e o lugar de onde falam essas participantes nos mostra o quanto esses corpos são transformados a todo o momento, sendo marcados pela política e pela história.

Identidades em construção: do gênero ao grupo transgênero

A construção da identidade feminina pelas participantes constitui um campo de possibilidades e de discursos sobre o que é o feminino e o que é ser mulher. Elas atribuíram o “ser mulher” (sexo biológico) aos traços corporais, à maternidade e o “ser feminina” (sexo cultural), às posturas corporais, à elegância, aos comportamentos. É importante lembrar que para elas não basta somente ter o pensamento feminino e corpo feminino: é preciso ser reconhecida e desejada como tal, ocupando os papéis sociais direcionados às mulheres.

65 A análise de conteúdo é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis indefinidas) destas mensagens” (BARDIN, 1979, p. 42).

Para mim, ser transexual, não é se assumir de mulher dia e noite. Não é só andar e se vestir como mulher. É ser desejada pelos outros como mulher. Quando um homem deseja uma travesti, uma transexual, ele deseja pelas formas femininas, não pelas formas masculinas (Eléktra⁶⁶, transexual).

Nós travestis, temos o pensamento feminino, a alma feminina. A mulher existe dentro da nossa mente. Nós acordamos e dormimos pensando que somos femininas e respiramos o ar da feminilidade.” (Gaia, travesti).

Algumas das entrevistadas, embora se vistam de mulher e reproduzam as posturas e comportamentos femininos, não se identificam com este gênero. Elas se consideram como homens e masculinos. É válido ressaltar que observamos que algumas de nossas participantes reproduziam papéis sociais masculinos – o homem como forte, viril, “machão” (nas palavras deles), capaz de aguentar fisicamente e moralmente o processo de travestilização (uso de hormônios, implantes de silicone).

Quando eu estou de drag eu me acho uma mulher. Eu sei que eu não tenho formas femininas, mas acho que consigo extravasar o meu lado feminino. Como homem, eu sou supermachão, não tem nada a ver com o meu personagem drag (Ariadne, drag queen/transformista).

Eu sou muito homem, porque tomar hormônio e colocar silicone, você tem que ser muito macho [...] Eu não sou mulher, nem feminina... sou apenas um viado que se veste de mulher. Eu não poderia dizer que eu sou mulher nem se eu fosse uma transexual. A partir de quando você nasce homem, você vai morrer com cérebro de homem. Você não faz uma lobotomia para esquecer de que nasceu homem. Pergunta a uma transexual ou travesti que dorme e acorda pensando que é feminina se ela vai engravidar algum dia, se ela vai menstruar (Medéia, travesti).

Drag queens e transformistas, em grande parte, se identificam com o gênero masculino. Durante o dia se vestem, se comportam e se apresentam como homens no trabalho e em outros espaços institucionais. Durante a noite se transformam em mulheres e passam a se comportar como tais. No entanto, mesmo adotando traços e comportamentos masculinos

66

As participantes receberam nomes fictícios, para manter seu sigilo resguardado.

durante a maior parte do tempo, ainda são rotuladas pela sociedade como homossexuais “efeminados”, uma vez que o senso comum acredita que quando um homossexual parodia uma mulher tem traços femininos e reproduz comportamentos deste gênero a todo momento. A respeito disso, Silva Júnior (2011) afirma que as *drag queens* trazem à tona muitos estereótipos que os heterossexuais possuem em relação à certos grupos homossexuais, e conseqüentemente, reúne elementos dos preconceitos acerca do homossexual efeminado.

Tem gente que tem muito preconceito. Vê a gente de menino e sabe que somos drags, pensam que somos efeminados (Medusa, drag queen).

A performance da *drag queen* é uma arte transgressora que subverte os papéis sociais do homem e da mulher na sociedade. Segundo Louro (2004), as *drags* mostram por meio das paródias o exagero das personagens femininas e representam a realidade balizada por uma postura crítica, mostrando, com diferentes tipos de humor, os estereótipos e preconceitos em relação a vários grupos, classes e raças. Elas podem ser a garotinha, a princesa, a empregada⁶⁷, a emo, a diva, a patricinha, a burrinha, a ninfomaníaca, entre outros.

[A transformista] é alguém que pode ser o que quiser durante a noite: uma garota, uma clubber, uma emo, uma boneca. Quem não quer ser uma boneca? São todas bonitinhas e engraçadinhas (Pandora e Helena, transformistas).

Em relação às travestis, encontramos diferentes posturas de identificação de gênero. A feminilidade, para alguma delas, é pensar como mulher, é da ordem de um “treinamento” psíquico – acordar e dormir pensando que é feminina. Medeia, uma das travestis entrevistadas, afirma a impossibilidade de uma travesti esquecer que nasceu em um corpo masculino. Essa impossibilidade de esquecer o sexo biológico se dá antes de ser travesti,

⁶⁷ Uma das *drags queens* que se apresentaram na casa de shows onde fizemos parte das entrevistas, cantou a música “Grelo”, de autoria de Rose: “a doméstica dos viados”. A música retrata as diferenças de classes, a relação patrão-empregado, o consumismo da classe média, as diferenças culturais, entre outros. A empregada representada mostrava tanto o exagero da mulher (ela tinha uma genitália feminina muito grande), quanto da pobreza (na forma de se vestir, os dentes podres, o cabelo despenteado, a forma errada de falar) assim como o próprio trabalho das domésticas (limpava tudo o que via pela frente). A apresentação pode der vista no seguinte link: <<http://www.youtube.com/watch?v=LRgRDKSF5wI>> (acesso em: 21 mai. 2012).

já que ela foi orientada pela família e amigos a se comportar de acordo com o esperado do homem pela sociedade, não só no que tange às posturas masculinas, mas também com na orientação heterossexual. Kulick (2008, citado por Jimenez e Adorno, 2009) revela que as travestis consideram não haver mudança do sexo biológico com o qual se nasce. Contudo, mesmo se identificando com o sexo biológico, elas exploraram diversas identidades de gênero. A construção do corpo e da identidade travesti é um processo que nunca se encerra, conforme aponta Pelúcio (2005), pois a transformação se dá num processo contínuo.

Destacamos estes fatores porque uma das participantes do presente artigo é ex-travesti. Segundo ela, a experiência que teve como travesti foi muito construtiva para sua vida, mas o fato de o processo de travestilização (colocar silicone e tomar hormônios) ter trazido malefícios ao seu corpo, passou a se identificar com o gênero masculino. O exemplo desta entrevistada nos permite refletir sobre as transformações do corpo-gênero. Elas se dão na interligação do sistema corpo-gênero, numa rede complexa de significações. O corpo produz as identidades e as identidades produzem os corpos. Isso significa que ele é o campo das experimentações, da possibilidade de uma construção de corpos sem órgãos, como nos lembram Deleuze e Guattari (1997): um corpo não conectado às restrições biológicas, corpo este que é imanência e produção de desejos e subjetividades. É no campo da experimentação é que podemos avaliar nossos corpos e nossas identidades: se a experiência travesti não foi bem-sucedida, é possível então, criar novas formas de vida, de desejo e de sentido.

Eu deixei de ser travesti porque tive problemas com o meu corpo. Após algumas sessões de silicone, o meu peito ficou deformado. Tive que desfazer o procedimento. Ai eu vi que ser travesti dava muito trabalho, bancar essas complicações com o corpo. Voltei a ser homem, gay (Afródite, ex-transsexual).

Ao contrário das travestis e *drag queens*, as transexuais não se identificam com o sexo biológico e nem com o sexo masculino imposto pelas pessoas às quais fazem parte do seu convívio (BENTO, 2006). As participantes avaliam como sofrimento a sensação de estarem vivendo num corpo errado, a pressão da família, amigos e colegas de trabalho para que elas

assumam a postura masculina, não só em relação à forma de se vestir e se comportar, mas também em relação à orientação sexual;

Eu me descobri transexual, ou seja, que estava vivendo no corpo errado, desde a minha juventude. Minha mãe colocava roupas de menino e me chamava de ele. Isso eu sempre detestei, chegava a chorar: 'Eu não sou ele, sou ela' (Atenas, transexual).

Desde os seis anos de idade eu me sentia como uma mulher. No período da adolescência eu fui me moldando como uma menina. Os meninos perceberam que eu estava evoluindo de forma diferente da deles, que eu estava me tornando uma garota. [...] O instinto feminino foi se sobressaindo cada vez mais. Até eu comecei a fugir das pessoas porque eu estava sendo diferente delas. Para mim era normal, eu era uma mulher. Mas para eles, eu era apenas um gay (Diana, transexual).

Sendo o gênero uma construção social, o feminino no qual *drags queens* e travestis se baseiam tem como base um padrão de beleza feminino. Nesse sentido, elas constroem referências para produzir seus corpos e subjetividades.

Todas as vezes que eu me arrumava de mulher eu sempre me via naquela mulher. Eu gostava muito da Adele Fátima, Alcione. Eu sempre me vestia visando naquela mulher negra que se vestia bem (Afrodite, ex-travesti).

Nós, como gays e profissionais da nossa área, durante o dia-a-dia a gente gosta de beleza, roupas bonitas, desse lado transformista de ser – abusar da maquiagem, no estilo, na roupa, naquilo que uma mulher pode se transformar (Pandora e Helena, transformistas).

O grupo dos transgêneros é composto por diferentes atores sociais que se identificam com outros subgrupos (travestis, transexuais, *drag queens* etc.), de acordo com as relações e crenças construídas dentro do movimento LGBT. Observa-se que há determinadas especificidades entre os grupos. A transformista, por exemplo, é menos caricata que a *drag* e nem sempre faz shows. Há também participantes que se consideram *drags* e transformistas simultaneamente, pois na década de 80 elas eram chamadas de transformistas

e com o surgimento da categoria “drag queen” também passaram a se considerar neste grupo. Os travestis, por sua vez, podem se considerar transexuais, mesmo não tendo feito a cirurgia da transgenitalização, pela crença de que o transexual passa mais por uma postura, um comportamento, uma forma de lidar com a sexualidade, diferente das travestis.

O nome travesti ficou marcado, por muito tempo, como discriminação. Ela é lembrada como aquela que tira a navalha da boca e corta alguém, que grita, bate, espanca. O nome travesti é muito pesado. Algumas pessoas se colocam como transexual. Não são só as pessoas que fazem cirurgia que se consideram trans. Eu me considero transexual e algumas pessoas também me consideram por alguns atos meus que não se parecem com os da travestis (Eléktra, transexual).

Eu não sou drag queen, eu sou transformista, devo deixar isso bem claro. A drag é mais caricata. A transformista é aquela que se “monta de mulher”, que se transforma à noite (Perséfone, transformista).

A história que produz corpos, corpos que produzem histórias: De onde falamos nossas participantes?

Não é possível entender as narrativas das nossas entrevistadas sem entender o contexto e a história que elas viveram, pois conforme nos lembra Louro (2000, p. 16):

Práticas e linguagens constituíam e constituem sujeitos femininos e masculinos; foram — e são — produtoras de “marcas”. Homens e mulheres adultos contam como determinados comportamentos ou modos de ser parecem ter sido “gravados” em suas histórias pessoais. Para que se efetivem essas marcas, um investimento significativo é posto em ação: família, escola, mídia, igreja, lei participam dessa produção. Todas essas instâncias realizam uma pedagogia, fazem um investimento que, frequentemente, aparece de forma articulada, reiterando identidades e práticas hegemônicas enquanto subordina, nega ou recusa outras identidades e práticas; outras vezes, contudo, essas instâncias disponibilizam representações divergentes, alternativas, contraditórias.

Algumas de nossas participantes vivenciaram dois importantes acontecimentos históricos que deixaram marcas em seus corpos e

principalmente na forma como elas se significam. Um deles é o período da ditadura militar, o outro é o alastramento do vírus da AIDS. Na época da ditadura militar os homossexuais, sobretudo os travestis, eram vítimas da repressão e da violência dos militares. Consequente à ditadura, o advento da AIDS como a “peste gay” colocou os homossexuais e travestis como um dos principais difusores do vírus.

Quando eu era travesti eu trabalhava nas ruas, fazia a vida. Fazia aquilo que eles chamavam pederastia, era michê. Eu ficava ali na pracinha da Getúlio Vargas fazendo programa junto com outras travestis. Era 1975, 1976 – uma guerra danada por causa da ditadura. A polícia era muito violenta naquela época e a gente enfrentava a polícia. Apanhávamos muito. Muitas amigas minhas se atiravam na Bahia de Vitória, tentando escapar e morriam (Afrodite, ex-travesti).

Durante o surgimento da Aids, na década de 80, os gays e travestis eram muito apontados pelas pessoas. Uma vez, no ônibus, eu sentei no mesmo banco que havia sentado uma travesti amiga minha, infectada pelo vírus. Alí me disseram que eu era louca de ter sentado no mesmo banco que uma aidética (Medéia, travesti).

A discriminação da travesti dentro do meio homossexual, segundo Chidac e Oltamari (2004), se deve ao fato delas serem associadas à violência, prostituição, à promiscuidade e às doenças sexualmente transmissíveis, principalmente a Aids. É nesse cenário de preconceito que as travestis resistem às diversas formas de violência e poder, criando novos modos de subjetivação.

Ainda tratando sobre o lugar de onde falam as participantes, percebemos que as histórias que compõem esses corpos e identidades passam por escolhas, aprendizagens e modos de se afirmar como sujeito autônomo, ou seja, elas construíram suas identidades por meio de diferentes vivências.

Meu pai nunca me colocou para fora de casa. Eu que decidi sair de casa muito cedo. Fui morar nas ruas do Centro de Vitória. Foi lá que algumas travestis me tiraram da rua e me acolheram na casa delas, pois viram que eu tinha tendência de ser travesti. Você ser travesti dentro de casa é uma coisa. Você ser travesti na rua, onde tem vários donos, vários

perigos, aí é outra escola da vida (Eléktra, travesti).

As narrativas das participantes nos revelam que não há um “modelo” de ser homem e mulher, nem de ser *drag*, travesti, transexual, transformista. O corpo é pura produção de afeto e não deve ser idealizado, pois como nos lembra Figueiredo (1978) “Quando se restringe o corpo a um modelo a ser alcançado, limitam-se as possibilidades de afetos” (p. 12).

Considerações finais: Um corpo pode afetar e ser afetado

Os transgêneros foram escolhidos como protagonistas das nossas análises porque suas vidas nos afetam e produzem em nós novas possibilidades de compreensão do outro. Acreditamos que interferimos também nos afetos deles, pois muitos deles nos convidaram outras vezes para novas conversas. As experiências pelas quais passam os transgêneros expandem os modos de se afirmar na vida. Nesse sentindo, nos identificamos com a colocação de Espinosa sobre o afetamento dos corpos:

Aquilo que dispõe o corpo humano de tal maneira que possa ser afetado de diversos modos ou que o torna apto a afetar os corpos externos de um número maior de modos, é útil ao homem; e é-lhe tanto mais útil quanto o corpo se torna por essa coisa mais apto a ser afetado de mais maneiras ou a afetar os outros corpos; e, pelo contrário, é-lhe prejudicial aquilo que torna o corpo menos apto para isto (ESPINOSA, 1978, p.250).

Seria difícil realizar este trabalho apenas de forma estrutural e sistematizada, uma vez que as expectativas, hipóteses e olhares de nós, pesquisadores, são totalmente outros no ato de pesquisar e ir a campo. Não seria possível fazer com que as hipóteses por nós corroboradas fossem encaixadas e adequadas ao(s) mundo(s) o(s) qual(is) nos propomos a pesquisar. É neste processo de realizar o trabalho de campo encontramos a arte e a beleza da pesquisa.

Tivemos como objetivo de pesquisar as identificações e os gêneros presentes em travestis, transexuais e *drag queens*. Ao irmos aos locais da pesquisa, encontramos os primeiros entraves: muitas pessoas denominadas

por nós como *drag queens* se sentiam ofendidas, não gostavam ou não se denominavam dessa forma, preferindo serem chamadas de transformistas. Houveram também participantes que não se consideravam travestis e sim, transexuais. Isso nos permite inferir que as identidades de gênero e transgênero ainda está em construção, sendo possíveis a novos posicionamentos e discursos.

É em situações como essas que percebemos as relações com o trabalho de Butler (2000), uma vez que a autora ressalta a ideia de que ao assumirmos um discurso, esquecemos aquilo que escapa a ele. No caso de nosso trabalho, podemos observar que ao demarcamos as nossas entrevistadas como travestis, transexuais e *drag queens*, esquecemos as várias possibilidades de ser dessas personagens, ou seja, de serem transformistas, travestis não operadas, entre outros. Isso nos permitiu realizar reflexões acerca das possibilidades de ser feminino a partir das transformações de um corpo masculino, demonstrando que a visão das verdades a respeito da sexualidade enquanto biológica deve ser algo a ser pensado, uma vez que este tema perpassa por uma série de fatores sociais, psicológicos e sociais.

Transgêneros, portanto, parecem apresentar formas peculiares de se identificar, que além dos fatores sociais, estão relacionadas com a história de vida de cada participante. Percebemos que tanto as mulheres quanto os transgêneros constroem inúmeras possibilidades de se identificar com o feminino e, portanto, não há um grupo que se identifique melhor com o feminino do que outro.

Além das posições e espaços de onde reverberam os discursos de nossas personagens, é também necessário entender quais são eles como se fazem valer dos diferentes espaços. Como nos lembra Foucault (2006), “a maior parte do tempo, eles [os discursos] se ligam uns aos outros e constituem espécies de grandes edifícios que garantem a distribuição dos sujeitos que falam nos diferentes tipos de discurso e a apropriação dos discursos por certas categorias de sujeitos” (p. 44). Assim sendo, torna-se necessário um movimento de entender as várias formas de ser transgêneros não somente pelas suas posições sociais, mas também através de seus discursos, falas e narrativas.

Destacando a função da narrativa, esta ferramenta torna-se muito além de um ato: é um processo que abre inúmeras possibilidades de inventar mundos para si e para os outros. Como é ressaltado por Carvalho e Costa (2011), a narrativa torna-se uma arte que compõe afetações “que, por sua vez, dobram, redobram e desdobram os corpos no encontro e produzem neles a potência de compor com outros corpos novos encontros” (p. 72). É apostando nesta potência narrativa, em suas interfaces com os corpos produtores de vida, que relembramos o poema “O Averso da Travesti”, de Rafael Menezes, que foi recitado inúmeras vezes por Keila Simpson⁶⁸ e que muito dialoga com as reflexões do presente artigo:

Eu sou o avesso do que o senhor sonhou para o seu filho. Eu sou a sua filha amada pelo avesso. A minha embalagem é de pedra, mas meu avesso é de gesso. Toda vez que a pedra bate no gesso, me corta toda por dentro. Eu mesma me corto por dentro. Só eu posso. Só eu faço. Na carne externa quem me corta é o mesmo que admira esse meu avesso pelo lado de fora. Eu sou a subversão sublime de mim mesma. Sou o que derrama, o que transborda da mulher. Só que essa mulher sou eu, sou o que excede dela.

Ou seja, eu sou ela com um plus, com um bônus. Sou a mulher que tem força de homem, que tem o coração trabalhado no gelo. Que pode ser várias, uma em cada dia da semana. Eu tenho o cabelo que eu quiser, a unha da cor que eu quiser. Os peitos do tamanho que eu quiser, e do material que puder pagar. O que eu não trocaria por uma armadura medieval? Uma prótese blindada, talvez? A prova de balas, a prova de facas. Uma prótese dura o suficiente para me proteger de um tiro e maleável o suficiente para ainda deixar o amor entrar.

Bailarina troglodita de pernas de pau, eu fui expulsa da escola de dança e aprovada em primeiro lugar na escola da vida. Vestibular de morte, na cadeira da “bombadeira”, minha primeira lição. Era a pele que crescia e me dava a aparência que eu sonhava. Conosco, a beleza e a morte andam de mãos dadas.

No mesmo trilho de uma vida marcada por

68 Keila Simpson foi eleita em 10 de abril de 2012 para presidir o Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT). Esta é a primeira vez que uma travesti ocupa o posto e a presidência de um conselho em âmbito nacional.

dedos que apontam ate o fim da existência. Na minha esquina (sim, aqui as esquinas tem donos), à noite, meninas como eu ou como outra qualquer, usando um pedaço de tecido fingindo ser uma saia, brincos enormes, capazes de fazer uma mulher comum perder o equilíbrio, e um salto de acrílico de altura inimaginável, que a faz sentir-se inatingível. Ela merece uma medalha.

Para um carro: um homem ao volante que deixa em casa sua mulher, e quer ser mulher, ate mais feminina que nós talvez. Porque dessa vez os litros de silicone, os cabelos tingidos, os brincos enormes, o saltos altíssimos não impressionaram a ele. Seu desejo é pelo que ela não mostra nas ruas, ela vai ter que se ver como homem mais uma vez. E a vida segue. Muitas morrem, outras nascem cada vez mais novas. E assim elas vão, desviando dos tiros, esbarrando no preconceito, correndo da polícia. Mas sempre com um batom nos lábios, um belo salto nos pés e na maioria das vezes um vazio no coração.

Ela não precisa de redenção.

Referências Bibliográficas

ARÁN, Márcia. *A transexualidade e a gramática normativa do sistema sexo-gênero*. Rio de Janeiro: Ágora, IX (1), 2006.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Ed. 70, 1979.

BENEDETTI, Marcos Renato. “Toda feita”: gênero e identidade no corpo travesti. In: *REUNIÓN DE ANTROPOLOGÍA DEL MERCOSUR*, 2, 1997, Piriápolis, GT.

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo*. 8. ed. - Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

BENTO, Berenice. *Reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual*. Rio de Janeiro : Garamond, 2006.

BUTLER, Judith. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”*. In: *Corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2ª ed. Belo Horizonte MG: Autêntica,

2000.

CARVALHO, Emílio Nolasco de; COSTA, Samira Lima. As potências da narrativa. In: LOPES, Kleber Jean Matos; CARVALHO, Emílio Nolasco de; MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de. *Ética e reverberações do fazer*. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

CHIDIAC, Maria Teresa Vargas; OLTRAMARI, Leandro Castro. Ser e estar *drag queen*: um estudo sobre a configuração da identidade queer. *Estudos de Psicologia*, v. 9, n.3, p. 471-478, 2004.

CRUZ, Elizabete Franco. A identidade no banheiro: travestis, relações de gênero e diferenças no cotidiano da escola. In: *FAZENDO O GÊNERO*, 8, 2008. Florianópolis.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Como construir um corpo sem órgãos?. In: *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v.3. São Paulo: Ed. 34, 1997. 5 v.

ESPINOZA, Baruch de. Ética (parte III). In: *Os Pensadores*. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

FIGUEIREDO, Valeska. A ética de Espinosa para pensar o afeto na dança. *O Percevejo Online*, v. 3, n. 2, Rio de Janeiro, p. 1-14, 2011.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro, Graal, 1985.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, Vozes, 1987.

_____. *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *A ordem do discurso*. 14. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

GIFFIN, Karen. Violência de gênero, sexualidade e saúde. *Cad. Saúde Pública (supl. 1)*, p.146-155, 2004.

JAYME, Juliana Gonzaga. Travestis, transformistas, drag-queens, transexuais: pensando a construção de gêneros e identidades na sociedade contemporânea. In: *CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO*, 5, 2002, Salvador.

JIMENEZ, Luciene; ADORNO, Rubens. O sexo sem lei, o poder sem rei: sexualidade, gênero e identidade no cotidiano travesti. *Cadernos Pagu*, v.33, p.343-367, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. A emergência do “gênero”. In: _____. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p. 14-36.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. *Corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2ª ed. Belo Horizonte MG: Autêntica, 2000.

_____. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PELÚCIO, Larissa. Na noite nem todos os gatos são pardos: notas sobre a prostituição travesti. *Cadernos pagu*, n.25, p.217-248, 2005.

RAINHAS da noite. Produção e direção de Diego Herzog. Vitória, 2010. 1DVD.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. *Gênero, patriarcado, violência*. Coleção Brasil Urgente. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SILVA JUNIOR, Aureliano Lopes da. Um passeio de ônibus: Priscilla, a rainha do deserto (1994) e alguns diálogos entre categorias sociais e ficcionais. *Sexualidad, Salude y Sociedad* – Revista Latino Americana, n.7, p.142-165, 2011.

SKYLAB, Rogério. Danilo Gentili entrevista Rogério Skylab. *Programa Agora é Tarde*. 2012. Entrevista concedida a Danilo Gentili. São Paulo, 12 jan. 2012. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=-Cigsxt6Jx4&feature=plcp>>. Acesso em 04 fev.2012.

WEEK, Jeffrey. Corpo e sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. *Corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2ª ed. Belo Horizonte MG: Autêntica, 2000.

MÍDIA TELEVISIVA SENSACIONALISTA
E TRAVESTIS: BREVE ESTUDO
CARTOGRÁFICO

*Luiz Claudio Kleaim*⁶⁹

*Luciano Oliveira*⁷⁰

*Sergio Rodrigo da Silva Ferreira*⁷¹

A imagem é clara!

José Luiz Datena

Tudo nela era a possibilidade do engano.

Alfredo Bosi

Introdução

Os meios de comunicação desempenham importante papel em mediar a relação entre os fatos e as sociedades, abrangendo e entrelaçando diferentes e distantes grupos sociais, e a televisão, como um desses meios, no trajeto da história da(s) sociedade(s) brasileira(s), possui amplo alcance social, abarcando um público gigantesco, heterogêneo e anônimo ao longo desses últimos anos. Destinando-se às diferentes classes sociais, ela compreende

69 Mestre em Letras, pela Ufes, professor da Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo, integrante do Plur@l – Grupo de Diversidade Sexual e do GEPSs. (luizclaudiokleaim@yahoo.com.br.)

70 Especialista em Profissional Técnica Integrada à Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos IFES, professor da Rede Estadual do Espírito Santo, integrante do GEPSs. (lucianoliveira010742@gmail.com)

71 Mestrando em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo (Fapes). Integrante do Laboratório de Pesquisa em Internet e Cultura (Labic) e do GEPSs.

diversos programas informativos e de entretenimento, formando imaginários coletivos e contribuindo para a (re)produção de valores, sentidos e produtos.

Imersa sob a lógica mercadológica da audiência e do lucro, para Pierre Bourdieu (1997, p. 50-51), a televisão é um veículo que possui pouca autonomia, em cujo funcionamento subjaz uma trama de restrições que se devem

às relações sociais entre os jornalistas, relações de concorrência encarniçada, implacável, até o absurdo, que são também relações de convivência, de cumplicidade objetiva, baseadas nos interesses comuns ligados à sua posição no campo de produção simbólica e no fato de que têm em comuns estruturas cognitivas, categorias de percepção e de apreciação ligadas à sua origem social, à formação (ou à sua não formação).

Tão presente na sociedade, ela propicia a vinculação das pessoas, o fortalecimento dos laços sociais, mas também a padronização dos discursos e das identidades e interventora na vida das pessoas. Em meio a esse universo globalizado, a televisão brasileira realça a constituição de mitos e de estereótipos, assim como de discursos falaciosos, mas também provoca em outros planos do social mudanças de hábitos, de modismos e de tendências, bem como transforma os estilos de pensar, agir e existir das pessoas e dos grupos.

Acompanhando seus programas de caráter informativo, chamam a atenção alguns cuja linguagem sensacionalista, carregada de emoção e de apelo, vem acompanhada de imagens e de conteúdos chocantes a fim de se ter garantida sua audiência. Esses programas são notórios por extraírem do fato sua emoção por meio da exposição exacerbada da violência, do extraordinário e do anormal; atingindo o público por meio das sensações do choque e do grotesco dos fatos captados no cotidiano. Os temas perpassam o universo da criminalidade, da violência, do sexo e do futebol, enquanto que a forma por meio da qual os conteúdos são transmitidos busca realçar o impacto, a curiosidade e o choque para se ter afiançada a audiência do telespectador. Dessa forma, quanto mais violência no noticiário, maior o público e, por sua vez, maiores serão o preço do horário para anúncio e o lucro com a publicidade.

Do universo de personagens que comparecem nas reportagens sensacionalistas (mendigos, acusados de pequenos furtos, bêbados, pessoas em situação de rua, esportistas, narcotraficantes, profissionais do sexo, pastores, padres, donas de casa etc.) escolhemos a figura da travesti como sujeito que carrega por meio do discurso o estigma da prostituição e da criminalidade, assim como põe à tona as contradições do dispositivo da heteronormatividade.

Pensando nessa problemática, o presente trabalho surge do investimento de descrever e problematizar a relação entre as travestis e os programas televisivos de caráter sensacionalista. Para isso, fez-se um levantamento, por conveniência, de 20 vídeos, que são de livre acesso, hospedados no *site* Youtube (alguns deles se configuram como *web hits*), que trazem matérias de telejornais brasileiros cujas envolvidas são travestis e que, segundo a bibliografia adotada, podemos caracterizá-los como sensacionalistas.

Focando na descrição dos discursos proferidos tanto pelo veículo, quanto pelas personagens envolvidas, procurou-se desvelar os temas, as representações e estratégias discursivas abordadas e de que maneira nas diferentes produções há similaridades que evidenciam conceitos e práticas preestabelecidos acerca desses temas. A partir disso, procuramos refletir por meio da ótica de alguns estudos acerca de gênero e sexualidade e da bibliografia adotada sobre os assuntos que estão no substrato da questão.

Pelos estudos *queer* (BUTLER, 2008; LOURO, 2004; PRECIADO, 2008) sabe-se que o sistema da heteronormatividade se sustenta com a “naturalidade” do elemento heterossexual em detrimento da patologização do desejo homossexual. Os corpos sofrem o investimento das normas sexuais a fim de que eles se tornem corpos inteligíveis. Os espaços que são esperados para os corpos-homens e os corpos-mulheres no sistema heteronormativo são muito bem delineados, encadeados e prescritos, mas não totalmente eficientes. Muitas vezes, as reações de homofobia revelam a leitura que se faz dos corpos ditos “desviantes” desse “natural”: o merecimento à humilhação, à violência ou à morte. Os corpos que fogem da lógica são porque não obtiveram êxito quanto aos seus esperados papéis de gênero; são forçados aos

espaços de exclusão e de margem. São corpos abjetos (*queer*), pois cruzaram a fronteira do que é “natural”, normal, inteligível e humano. Assim, um corpo masculino, como o da travesti, que ora participar de significados do gênero feminino será transgressor.

A experiência travesti é exemplo da não simetria entre sexo-gênero. Esses sujeitos negociam deslocamentos entre os significados do gênero e o seu sexo anatômico, trazendo à tona os limites de um suposto dispositivo dimórfico⁷² que as nossas instituições sustentam, pois questionarão a adequação dos seus corpos ao gênero com o qual se reconhecem e se identificam.

A identidade da travesti carrega uma confluência de signos que vão desde a *femme fatale* e a *vamp* até a figura do malandro e do bandido (GARCIA, 2008). Sua hiperfeminilidade resvala a figura de mulher supersedutora, de mulher fatal e de prostituta. Com seios, coxas e nádegas volumosas o quanto possível, o corpo travesti expõe um exagero dos caracteres tidos como típicos das mulheres. As roupas, nesse sentido, são utilizadas de maneira a exibirem suas formas corporais.

A exposição desse corpo na televisão nos apresenta um caráter ambíguo de sujeição e de subversão: a narrativa do corpo buscando sua normalidade (inteligibilidade) ao mesmo tempo que rompe com o suposto binarismo sexo-gênero (transgressão). A travesti insinua o corpo enquanto “vestimenta corrigível, costurável, enxertável” (GARCIA *apud* SILVA, p. 123) a ser exibido publicamente demonstrando a eficiência das tecnologias da indústrias farmacopornográficas. Essa apresentação/aparição desse corpo não é apenas a amostragem de um material, mas o enredamento dele dentro e através de um sistema tecnobiopolítico, como diria Beatriz Preciado (2008), produzido e gerido por tecnologias de gênero.

Como se verá à frente, enunciando a verdade sobre si e sobre seus

72 O Dimorfismo é uma visão inaugurada pela anatomia moderna que subsidia e legitima a noção de que os corpos possuem duas possibilidades apenas: ou se é alguém com pênis, masculinizado e heterossexual, ou se é alguém com vagina, feminilizado e também heterossexual. Antes, a noção do corpo era isomórfica: mulheres e homens eram iguais, mas com uma pequena diferença: a mulher possuía um falo invertido (para dentro, homem inferior), enquanto que o homem possuía um falo desenvolvido (para fora, superior).

clientes, a travesti, além de expor a artificialidade e a incoerência do binarismo sexo-gênero por meio de seu corpo espetacularizado, sua denúncia sobre a suposta “homossexualidade” de seu cliente também se enreda nas teias do dispositivo heteronormativo como parte da pletora de discursividades relacionadas às classificações dos desejos sexuais.

Jornalismo Sensacionalista: Fatos e Conceitos

No final do século XIX, fenômenos da modernidade como a urbanização, a industrialização e o consumo de massa, acompanhados pelo crescimento e pela multiplicação das imagens de propaganda nas ruas, trouxeram grandes mudanças que dizem respeito a uma nova experiência do indivíduo que se move pelos crescentes ambientes urbanos. Ben Singer (2001) desperta para a questão deste hiperestímulo como influenciador do sensacionalismo popular.

Esse excesso de estímulos infere no cotidiano do indivíduo urbano, principalmente, em suas relações turbulentas com as novas tecnologias. Ele, recém chegado do campo, tenta apreender este novo modo de vida e se reorganizar frente ao caos. Além disso, está a mercê de novos perigos, como bondes, automóveis, maquinários das fábricas e a própria arquitetura da cidade, e, portanto, sujeito a acidentes. Estes, quando ocorridos são explorados, pela imprensa e pelos caricaturistas; tornam-se desenhos, gravuras e são adicionados à profusão de imagens da cidade. Dessa maneira, constituem-se novos fluxos estéticos para o chamado entretenimento popular:

Perto da virada do século, uma grande quantidade de diversões aumentou muito a ênfase dada ao espetáculo, ao sensacionalismo e à surpresa. Em uma escala mais modesta, esses elementos sempre haviam feito parte das diversões voltadas para plateias proletárias, mas a nova prevalência e poder de sensação imediata e emocionante definiram uma era fundamentalmente diferente no entretenimento popular. A modernidade inaugurou um comércio de choques sensoriais (SINGER, 2001, p. 112).

O sensacionalismo se inclui como um gênero jornalístico que propõe atingir ao público justamente pelo choque, explorando temas em tom espalhafatoso e com a finalidade de provocar emoção ou escândalo no público. Para isso, procura tratar de temas como crimes, desastres, sexo, escândalos, hábitos exóticos etc.

Singer narra que por volta de 1885 jornais sensacionalistas já enchiam páginas com ilustrações de alto impacto referentes a qualquer coisa estranha, sórdida ou chocante. Essa concentração de sensações visuais e cinéticas, para o autor, evidencia a intensidade do que ele caracteriza como uma forma de estímulo fabricado.

Danilo Angrimani Sobrinho (1995) ao conceituar o modo desse tipo de narrativa, por meio do diálogo com diversos autores, destaca ser superficial a definição que se prende apenas aos temas geralmente abordados pelos veículos que adotam o discurso sensacionalista. Ele destaca como marca o tom intenso e exagerado no contexto gráfico, linguístico, temático e semântico utilizado pelo emissor do discurso, sendo desproporcional a representação feita do real social, destacando, acrescentando ou subtraindo a ele elementos constitutivos característicos.

Além disso, o discurso sensacionalista se caracteriza pela ambivalência linguístico-semântica, pela valorização da emoção em detrimento da informação, pela exploração do vulgar de forma espetacular, pelo uso de linguagem coloquial, pelo destaque a elementos supérfluos e pela subtração de outros importantes, pela invenção de palavras e fatos e pela descontextualização política, econômica, social e cultural.

A linguagem utilizada por esse tipo de discurso tenderia a ser repetitiva, centrada em si mesma, ambígua, autoritária, despolitizadora, fragmentária, unilateral, vertical, dissimulada, indefinida, subjetiva, avaliativa etc., apontando para modos de produção discursiva trágicas, eróticas, violentas, ridículas, insólitas, grotescas ou fantásticas. Tal fato explica por que a peja de sensacionalista se constitui num insulto a qualquer veículo de comunicação jornalística dito sério uma vez que foge ao ideal que a tradição ética da arte apregoa: a objetividade, a imparcialidade, a busca da verdade – em todos seus

lados – e a precisão.

Angrimani descreve o gênero comparando-o a “um ego que deseja dar vazão a múltiplas ações transgressoras – que busca satisfação no fetichismo, voyeurismo, sadomasoquismo, coprofilia, incesto, pedofilia, necrofilia” (2005, p. 17), mas que ao mesmo tempo as reprime de forma implacável. Dessa forma, o sensacionalismo se apoia substancialmente no modelo transgressão-punição, contendo em si a ambiguidade de um discurso imoral e moralista.

Nesse sentido, por exemplo, assim como em um tribunal há a sentença propagada ao culpado, o apresentador de um programa sensacionalista, ao relatar a captura de um criminoso, opera em tempo real e ao vivo como fiel representante da sociedade (ou do público) daquele poder de encontrar o culpado, de puni-lo e julgá-lo com sua palavra, remetendo o espaço televisivo (baseada também em alguns regimes similares de confissão e de punição) para a época das punições em praça pública.

Carlos Alberto Ávila Araújo (2006) data a década de 1990 como o período em que programas de apelo popular tomaram conta da programação da TV aberta brasileira. Parte deles se caracterizavam por programas jornalísticos que espetacularizam os fatos, voltados principalmente para a cobertura de eventos violentos e para a dramatização e a exploração dos relatos das vítimas e de seus pares. Esses programas se caracterizam ainda pela preocupação exacerbada com a adesão do público por meio dos números de audiência. Isso significa que fazem alterações necessárias, como, por exemplo, interromper abruptamente determinado quadro, trocar personagens, temas, focos, formatos, horários etc.

Muniz Sodré (1975) distingue o *ethos* da cultura de massa brasileira por estar marcada fortemente pela cultura oral que é, por sua vez, balizada por influências escatológicas da tradição popular que abarca o fascínio pelo extraordinário e pelo aberrante, ou seja, fatos que a primeira vista localizar-se-iam fora de uma ordem dita de “normalidade”. Dessa forma, a categoria estética que reverbera fortemente nos meios de comunicação sensacionalistas é o grotesco.

O grotesco se configura como o fenômeno da desarmonia do gosto. Associado ao disforme, com o tempo foi ganhando novos significados, conforme dizem Sodré e Paiva (2002), de maneira geral associados ao desvio de uma norma expressiva dominante, seja alusiva a costumes, seja a convenções culturais. Esta categoria estética se manifesta no acirramento tenso ou violento dos contrários, com recursos da caricatura, da sátira e da ironia. Apresenta-se também na crueldade com que se transgridem as regras ou as convenções ditas civilizadas.

Para os autores, a TV brasileira se caracterizaria por uma atmosfera sensorial de “praça pública”, expressão diversificada da cultura popular (melodramas, danças, circo etc.). Em sua história recente, tende a testar os limites de sua audiência. Dessa forma, a televisão reproduz programas voltados à atuação na imediatez da vida cotidiana, basicamente utilizando para estes procedimentos a ótica do grotesco.

O resultado disso são programas baseados no riso cruel, por meio do divertimento com o sofrimento e com o ridículo do outro e de encenações do povo ao dar-se “voz e imagem a ignorantes, ridículos, patéticos, violentados, mutilados, disformes, aberrantes, para mostrar a crua realidade popular” sem que, no entanto, o choque provocado faça com que se chegue às causas sociais e à reflexão das mesmas, apenas se permaneça “na superfície irrisória dos efeitos” (SODRÉ & PAIVA, 2002, p. 160).

Em cena: o universo travesti - puta, malandro e bandido

Como personagens dos telejornais analisados, as travestis são caracterizadas partindo-se de algumas definições sobre elas mesmas ou do universo singular no qual vivem. Sobre o termo travesti Don Kulick (2008) argumenta que o termo “[...] deriva do verbo ‘transvestir’, que pode ter o sentido de vestir roupas do sexo oposto. Porém, as travestis não se caracterizam apenas por usar roupas de mulher”, elas adotam nomes femininos, todos apetrechos femininos penteados e maquiagem, tratam-se com pronomes no feminino e com a finalidade de transformar seu corpo o

mais feminino possível consomem volumosa quantidade de hormônios e de injeção de silicone.

O autor avança na sua definição ressaltando que “a despeito de todas essas transformações, muitas das quais irreversíveis, as travestis não se definem como mulheres” (KULICK, 2008, p. 21), mesmo adotando todos os caracteres físicos femininos, elas não pensam em “tirar” o pênis e se transformar em mulher. Ao contrário, afirmam-se o tempo todo como homossexuais, que desejam outros homens e que se completam como objeto de desejo desses. Na mesma perspectiva, Wiliam Siqueira Peres (2009) define

[...] as travestis como pessoas que se identificam com a imagem e estilo feminino, apropriando-se de indumentárias e adereços de sua estética, realizando com frequência a transformação de seus corpos, que por meio de ingestão de hormônios, quer através de aplicação de silicone industrial e das cirurgias de correção estéticas e de próteses (PERES, 2009, p. 236).

As definições apresentadas acima começam a nos aproximar do “universo existencial das travestis”, pensar esse universo é refletir sobre identidades construídas como uma “colcha de retalhos” que unifica em um corpo elementos bastante diferentes entre si. Compreender esse universo exige superar perspectivas essencialistas de identidade voltadas à busca de uma verdade última e universal, presa a aparências (GARCIA, 2008). Devemos assumir o caráter histórico e de transformação constante.

Na relação mídia e travestis, comportamentos e concepções específicas do universo travesti devem ser observados com atenção. Nessa “colcha de retalhos”, em que se constitui a identidade das travestis, três fragmentos dessa identidade típicos da sociedade brasileira são incorporadas por nossos personagens: a puta, o malandro e o bandido.

Os três fragmentos da identidade travesti estão intimamente relacionados a elementos relevantes do universo travesti, como a prostituição e a marginalidade. A puta está relacionada ao lado profissional das travestis, a prostituição, e seu relacionamento com o cliente; a figura do malandro aparece na negociação do preço do programa, nos atos e técnicas de roubar o

cliente. O bandido aparece como reflexo dos vários estigmas sociais sofridos por elas e sua relação conflituosa com as autoridades policiais.

A identificação das travestis como “profissionais do sexo”, de acordo com Kulick, é vista como uma ressignificação do sentido dado historicamente à prostituição, valorizada por elas como forma de trabalho. Segundo o autor “a prostituição e as atividades relacionadas, por exemplo, roubar clientes, são a principal fonte (às vezes, a única) de renda das travestis” (2008, p. 151). A profissão aparece não só como principal fonte de renda, mas também como espaço vital para a reafirmação da femilidade como também o lugar de experiências prazerosas para a maior parte delas (KULICK, 2008; BENEDETTI, 2000; GARCIA, 2008). Reafirmando esse argumento, Kulick (2008) ressalta que “por mais que seja sua importância, o dinheiro não conta toda a história da prostituição travesti...”. Quando se acompanha mais de perto os seus diálogos, percebe-se a existência de outra dimensão além do dinheiro: o prazer.

A configuração da prostituição travesti é determinada pela demanda de certas formas de relacionamento sexual ditadas pelos clientes. São vários os desejos que os levam a procurar por elas; alguns lhes procuram como “mulheres” mantendo a posição exclusivamente “ativa”, enquanto que outros vão à procura de sexo “passivo”. Ainda há aqueles que praticam as duas modalidades. Tal aspecto demonstra uma submissão por parte das travestis aos desejos e às necessidades dos clientes. Embora muitas possuam predileção por terem desempenho sexual como passivas nas relações, há vários relatos de desejo dos clientes de que elas seja ativas com eles (GARCIA, 2008, p. 244). Esse grupo, o qual chamavam de “mariconas”, era desprezado por elas. É nessa relação com os clientes e com o mundo da prostituição que a identidade do malandro é parcialmente manifestada na identidade travesti.

O malandro é associado à pessoa que vive entre o espaço da legalidade e da ilegalidade, àquele que vai ao encontro do espaço ocupado também pelos profissionais do sexo, pois da mesma forma que a atividade da prostituição não é crime, ela também não possui estatuto legal (GARCIA, 2008, p. 246). Na relação travesti e cliente a incorporação do figura do “malandro” é visível no relato de diversas estratégias para enganar e ludibriar. Algumas, se

vangloriando, riem dos clientes chamando-lhes de “otários”.

Assunto pouco tratado nas pesquisas sobre travestis, o roubo e o furto são práticas entre algumas delas. Uma das razões apontadas pelos autores pesquisados para o fato se deve ao processo de pauperização pelo qual muitas passa(va)m, o que as levaria a tais práticas com a finalidade de satisfazerem, na maior parte das vezes, suas necessidades mais urgentes, tais como alimentação e moradia (GARCIA, 2008).

As formas de roubo mais frequentes foram identificadas por Kulick (2008) e Garcia (2008) como “beijo”, “puxar a chave”, “dar a elza”. O beijo consiste em roubar o dinheiro da carteira ou o cartão de crédito do cliente. Esses furtos ocorrem geralmente durante o ato sexual, no carro do cliente ou em motel. “Beijar” é considerada por muitas travestis como uma arte, algumas desenvolvem técnicas especiais, além da habilidade com que praticam o roubo, a fim de que o cliente não perceba.

Observações sobre o espetáculo protagonizado por travestis em programas jornalísticos sensacionalistas brasileiros

As produções observadas mostram basicamente as travestis em duas situações: envolvidas direta ou indiretamente em crimes ou desvelando suas vidas na prostituição. Com relação às acusações de crime, as situações que foram mostradas se configuram em roubo, agressão, ameaça e destruição do patrimônio alheio. Na grande maioria dos casos, segundo o relato das travestis, as vítimas seriam clientes que se recusaram a pagar o valor total ou parcial dos programas. Por isso, sofreram como “sanções” os crimes a que eram acusadas.

A grande maioria das travestis dos vídeos analisados se relaciona bem com a imprensa, ainda que algumas relutem, desconfiadas, no início. Expõem-se, narram o ocorrido com detalhes e revelam sua intimidade. Em alguns casos, adequam-se ao gênero do veículo e fazem humor junto ao repórter, gabam-se de sua beleza e de seus feitos e mostram partes do corpo de forma sensual. Algumas riem da própria condição de criminalidade. “*Pra*

*mim, cadeia é hotel e os policiais são garçons!*⁷³, chega a dizer uma delas. Na mesma matéria, a quadrilha de travestis chega a cantar músicas de composição própria que tratam acerca da vida de crime: “*As travesti chegou e te convidam pra roubar, uma pega a carteira a outra pega o celular*”, diz a letra. Apenas em dois casos, as travestis se recusaram a falar com a imprensa e uma delas destruiu com um soco a câmera de reportagem⁷⁴.

Várias matérias dão viés de humor aos casos de crimes que envolvem as travestis. Algumas utilizam músicas geralmente associadas ao universo guei como *background*. Outras destacam as expressões, os cacoetes e as gírias empregadas pelo entrevistado com a finalidade de provocar o riso. E, ainda, debocham de suas características femininas e da androginia, fazem joguetes que expõem a homossexualidade de forma ridícula e risível. Para tanto, o próprio repórter atua como gatilho de performances, incentivando ações e perguntando sobre determinados temas que juntamente com a contribuição dos comentários dos âncoras e da edição do vídeo, a qual acrescenta sons e imagens, destaca trechos por meio de repetição, separa e monta de modo a reestruturar os “textos” audiovisuais com a finalidade de fazer humor, ainda que os temas originalmente não alcançariam esta alçada.

As reportagens tratam os indivíduos transgêneros de maneira geral no masculino. Todas mostram o nome social e o nome de batismo - o “nome de homem” - das travestis. E algumas zombam disso. Em alguns casos, as travestis estão aparentemente sob efeito de entorpecentes. Em algumas reportagens, elas aparecem feridas, resultado de agressões. Chama a atenção o fato de a maioria das reportagens exporem as travestis e pouparem as vítimas, em sua maioria, como dito, seus supostos clientes.

Nos casos analisados, são poucos aqueles em que as travestis aparecem apenas como vítimas de crimes: dois casos de agressões - uma feita por desconhecido e outra feita pelo companheiro -; um caso em que a travesti aparece como companheira de uma vítima de tentativa de homicídio - portanto, não envolvida diretamente com o crime -; e um caso de ameaça de uma travesti feita por outra. Destacamos o fato de, nas reportagens, os

73 <http://www.youtube.com/watch?v=ry4wVa1KgJ0>

74 <http://www.youtube.com/watch?v=cNxMgyIM8eY>

parceiros delas não serem chamados como namorados ou maridos, mas sim como amantes e suas relações serem caracterizadas como “casos”.

Existem outras matérias, como já dito, que procuram desvelar a vida das travestis que atuam na prostituição. Há uma certa associação direta nos discursos dos veículos entre elas com a prática do sexo pago. Muitas das reportagens são feitas *in loco* com as equipes abordando-as nos locais de trabalho. São poucos os casos em que as travestis vão aos estúdios dar entrevistas.

O maior interesse de quem pergunta é pelo processo de trabalho: como são feitas as abordagens, quais os valores dos programas, quem são os clientes habituais e quais as práticas realizadas por esses. Há um discurso que se repete na maioria dos casos por meio do qual os repórteres sempre questionam se os clientes são homens casados e se eles estão à procura de sexo para atuarem na posição receptiva, ou seja, como passivos, o que em ambos os casos é geralmente confirmado pelas travestis.

Outra questão que é bastante levantada é sobre a opção pela prostituição. Sobre o tema, elas são unânimes em apontar a facilidade em ganhar dinheiro, e em grande quantidade, como motivo principal pela profissão e se dizem satisfeitas com o trabalho. “*Eu gosto do que faço, sou feliz e não pretendo parar. A gente que trabalha na noite, é dinheiro!*”⁷⁵, diz uma delas. Nos discursos, as travestis julgam indignos os trabalhos em que se gasta muito tempo e esforço para se ganhar pouco dinheiro, como um salário mínimo, sendo que, no sentido oposto, com os programas elas trabalham menos e por menos tempo e adquirem maiores ganhos financeiros. Algumas destacam a prostituição enquanto um trabalho passageiro.

A vida nômade foi outro aspecto observado no modo de vida das travestis. Observa-se que grande parte delas vem de outros lugares - cidades, estados e países - e algumas estão em trânsito para outros. Uma travesti conta que se mudou para Londrina onde há opção de trabalho com mais segurança, uma vez que Campinas, sua cidade de origem, estaria violenta demais⁷⁶. Noutro vídeo, um policial aborda uma travesti oferecendo-lhe cursos e a

75 <http://www.youtube.com/watch?v=ts095WOsH5w>

76 <http://www.youtube.com/watch?v=JqgZh8h-A8U>

participação em programas de apoio ao que ela, recusando, responde: “*Já morei na Europa e já estou indo embora*”². Em outro, a travesti numa cidade da Rondônia compara o respeito aos homossexuais de duas localidades diferentes: “*Em Cuiabá, viado é respeitado. (...) Aqui, não!*”⁷⁷. Os vídeos sugerem que a população de travestis é flutuante e que se movimentam de acordo com as condições de vida e trabalho dos locais que habitam.

Constata-se também que as travestis se diferenciam entre si de acordo com a beleza física, ali vistas como maior atrativo para o mercado de prostituição. Muitas supervalorizam o cuidado com o corpo e o investimento financeiro feito em alterações corporais de feminilização, sendo que gastam boa parte do dinheiro que adquirem com os programas em vestimenta e com intervenções estéticas, muitas vezes, clandestinas. No discurso de algumas é possível ver a relação clara entre vestir-se e se arrumar, bem com valores abstratos. “*Se eu estivesse lá maltrapilho, você acha o quê? A polícia pegava a gente, a gente ia ser taxada, a gente ia ser xingada, a gente ia levar couro, né? Só que em todo momento você vê a gente bem vestida, não tem vulgaridade*”⁷⁸, diz uma delas. Outra, numa reportagem diferente², ao ser perguntada sobre o que a destaca das demais travestis, ela responde que é o modo de se vestir e o associa à honestidade.

Crime e Castigo

As relações vistas entre as travestis e os programas televisivos se mostram voltadas para a lógica do espetáculo e da punição, tanto no que se refere à representação quanto no que tange à auto-representação das travestis. Guy Debord (1997) caracteriza a sociedade contemporânea por este viés da espetacularização, no qual as relações sociais entre as pessoas são mediadas pelas imagens do espetáculo e balizadas pelos meios de comunicação que se tornam nas modernas formas de produção o eixo central da organização dos processos sociais, tanto políticos quanto econômicos e culturais.

Em suas próprias palavras, o espetáculo se configura como parte da

77 <http://www.youtube.com/watch?v=sIz2UqL1QNs>

78 <http://www.youtube.com/watch?v=e75DrKeWPgY>

sociedade, a própria sociedade e seu instrumento de unificação.

Enquanto parte da sociedade, o espetáculo concentra todo o olhar e toda a consciência. Por ser algo separado, ele é o foco do olhar iludido e da falsa consciência; a unificação que realiza não é outra coisa senão a linguagem oficial da separação generalizada (DEBORD, 1997, p. 13).

Pensados dessa forma os problemas das travestis são vistos de forma separada dos problemas sociais que as atiram na marginalidade, no crime e em situações de subempregos para lançá-las como protagonistas de apresentações grotescas das quais se alimentam os programas de jornalismo sensacionalista para deleite de seus espectadores.

Retroativamente, as travestis também se valem dos espaços que lhe são dados. Muitas vezes, entram na lógica do espetáculo, para se promoverem ou, com a finalidade de “vingança”, utilizarem o espaço da mídia para expor os “maus” clientes - ali configurados como maus pagadores. Essa atitude diz respeito ao tipo de relação que as travestis têm com seus clientes, revelando a incorporação da figura do malandro, aspecto esse que para elas tem que existir para que se estabeleça a relação de domínio sobre os clientes. Afinal, na relação travesti *versus* cliente, em hipótese alguma é permitido fazê-las de ‘otárias’ (GARCIA, 2008). Qualquer tentativa do cliente inverter essa lógica imposta, como, por exemplo, a negociação sobre o preço do programa que em geral é ditado por elas, é punida de alguma forma. Uma delas, como observado nos vídeos, o “dar escândalo”. Caso o cliente não queira pagar o preço combinado ou tenha o dinheiro e queira pagar menos, aos olhos das travestis essa atitude é digna de castigo.

Em contrapartida, há outros enredamentos que faz mister registrar nessa relação. Como percebido, o gênero sensacionalista possui algumas peculiaridades que o distinguem do programa de telejornal ao exacerbar o aspecto da dramatização da arena pública que alguns programas televisivos possuem. Assim como em um tribunal há a sentença propagada ao culpado, o apresentador de um programa sensacionalista, ao relatar a captura de um criminoso, opera em tempo real e ao vivo como fiel representante da sociedade (ou do público) daquele poder de encontrar o culpado, de puni-lo e julgá-lo com sua palavra, remetendo o espaço televisivo (baseado também em alguns

regimes similares de confissão e de punição) para a época das punições em praça pública.

Sabe-se com Michel Foucault (CANDIOTTO, 2007) que a confissão consiste no ato verbal por meio do qual o sujeito, diante do reconhecimento daquilo que é ou praticou, agrega-se a essa verdade e se põe em posição de atrelamento a outrem; e, por meio dessa fala, ele reconfigura a relação consigo mesmo. A organização das instituições e dos discursos na Modernidade teve como uma de suas bases a incitação ao sujeito para verbalizar sobre si mesmo como forma a produzir a verdade sobre sua identidade. Nessas práticas confessionárias, a enunciação acerca de si mesmo se situa como mecanismo operador da verdade à proporção que promove assujeitamentos. Nesse sentido, os programas sensacionalistas se comparam a um tribunal em que os sujeitos se confessam do crime que cometeram, não havendo chance para a absolvição da culpa. Nesse enredamento, resta para as travestis jogarem com outros significados possíveis dos discursos, como o reforço da ambivalência entre masculino e feminino, o uso do humor e da ironia que acontecem em algumas cenas.

A estratégia de participação ativa se aproveitando ao máximo dos espaços encontrados na mídia sensacionalista pode ser vista também como forma punitiva aos clientes que tentaram romper a lógica da dominação das travestis em relação às negociações do programa. Como observado em alguns vídeos, além de exporem seu corpo e seu gênero denunciando a artificialidade e incoerência do binarismo sexo-gênero, as travestis, ao denunciarem o não pagamento do programa, estão descrevendo a suposta “homossexualidade” de seus clientes. Enunciando a verdade sobre si e sobre seus clientes, elas também se enredam nas teias do dispositivo heteronormativo como parte da pletera de discursividades relacionadas às classificações dos desejos sexuais. Tal aspecto constitui o dispositivo de sexualidade: trata-se de funcionar a produção de identidades por meio da proliferação dos discursos sobre os desejos sexuais cujo resultado maior é a construção da verdade sobre o sexo.

Dessa forma, o grotesco e o espetáculo estão no escrutínio público do corpo trans e da relação ilegítima perante as raias de uma sociedade heteronormativa em que a televisão se torna o espaço público com

sofisticadas tecnologias de confissão. Dessa maneira, o corpo trans, aproxima o desconhecido do conhecido, o invisível do visível, torna-se o símbolo do sentimento de que o corpo é uma forma a ser transformada e a televisão como a possibilidade de as tecnologias confessionais darem visibilidade (estranhamento X inteligibilidade) a esse corpo (luz, foco, cortes, *close up* etc.). E o reconhecimento de tal transgressão está subjacente à declaração daquilo que se diz ser.

O discurso que perpassa todas as reportagens, e é muito difundido no senso comum, é a relação entre criminalidade, delinquência e marginalidade ligadas às travestis; relação esta construída historicamente em esforço nem sempre bem sucedido de tornar a homossexualidade e a prostituição enquanto condutas criminosas. Segundo Garcia (2008) são comuns as referências à criminologia, à medicina e à polícia para tratar dos assuntos ligados ao tema. Garcia conclui que mesmo havendo a alternância de períodos de repressão policial e de tolerância para com a prostituição de travestis, essa associação permanece presente no imaginário social.

A junção de estigmas construídos em torno dos homossexuais e das prostitutas deságuam de forma turbulenta sobre as travestis desde sua origem como grupo social, na década de 70, no universo do sexo profissional. Simultaneamente, agentes da ordem passaram a perseguir também “bichas” e “putas” (GARCIA, 2008, p. 248). Em seu estudo, Kulick (2008) ressalta que as travestis costumavam roubar seus clientes, mas este ato se restringia ao universo daquela relação comercial de prostituição, apesar da crença geral que elas roubam qualquer pessoa.

A incorporação da criminalidade imposta historicamente as travestis, somada às poucas oportunidades de empregos formais e à não perspectiva de profissionalização, força esse grupo a “ocupar os interstícios, vivendo entre o mundo da ordem e da desordem” (GARCIA, 2008, p. 248), essas especificidades levam a visões distorcidas da relação travestis com a criminalidade.

Referências Bibliográficas

ANGRIMANI SOBRINHO, D. *Espreme que sai sangue: um estudo do sensacionalismo na imprensa*. São Paulo: Summus, 1995.

ARAÚJO, C. A. A. Dramas do cotidiano na programação popular da TV brasileira. In: FRANÇA, V. (Org.). *Narrativas televisivas: programas populares na TV*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 47-68.

BUTLER, Judith. *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*. 2º ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CANDIOTTO, Cesar. Verdade, confissão e desejo em Foucault. *Revista Observaciones Filosóficas* - nº 4, 2007. Universidad Complutense de Madrid. In: <http://www.observacionesfilosoficas.net/truthconfe.html> Acesso em 30 Jun 2012.

DEBORD, G. *A sociedade do espetáculo: comentários sobre a sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

GARCIA, M. R.V. O cuidado do corpo entre travestis de baixa renda. In: *Sexualidades*. n. 2, abril 2008.

_____. Prostituição e atividades ilícitas entre travestis de baixa renda. *Cadernos de Psicologia do Trabalho*, 2008, v. 11, n. 2, p. 241-256.

KULICK, DON. *Travestis: prostituição, sexo, gênero e cultura no Brasil*. RJ: Fiocruz, 2008.

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

PERES, Wiliam Siqueira. Cenas de Exclusões Anunciadas: travestis, transexual, transgênero e a escola brasileira. In: *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas* / Rogério Diniz Junqueira (organizador). – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

PRECIADO, Beatriz. *Testo Yonqui*. Madrid: Espasa Calpe, 2008.

_____. *Multidões queer: notas para uma política dos “anormais”*. Artigo disponível no site: www.intersexualite.org/MULTITUD_ES_QUEER.pdf

SINGER, B. Modernidade, hiperestímulo e início do sensacionalismo popular. In: CHARNEY, L. e SCHWARTZ, V. R. (Org.). *O cinema e a invenção da vida moderna*. São Paulo: Cosac & Naif: 2001. p. 95-124.

SODRÉ, M. *A comunicação do grotesco: introdução à cultura de massa brasileira*. Petrópolis: Vozes, 1972.

SODRÉ, M.; PAIVA, R. *O império do grotesco*. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.



UMA FILOSOFIA DA DIFERENÇA BICHA

*Jésio Zamboni*⁷⁹
*Rodrigo Rocha Balduci*⁸⁰

*Para Carla Jaia*⁸¹

Sarro

A filosofia era, até então – em nossa imaginação –, um macho heterossexual ou uma mulher bonita e intocável. Mas não é esta a imagem da filosofia? Essa mulher intocável, imagino-a como uma escultura grega, mais do que como uma mulher de verdade. A filosofia como escultura! Porém, se ela se transforma numa bicha, aí ela tem carne. Se for mulher, é uma louca seminua deixando transparecer sensualidade, mas não a sensualidade limpa das revistas: ela tem pelos no corpo e dobras.⁸²

79 Doutorando em Educação (Ufes) e Pesquisador do NEPESP (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Subjetividade e Políticas) e do GEPSs. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo. (jesiozamboni@gmail.com)

80 Graduado em Nutrição pela Universidade Federal Fluminense. Pesquisador do GEPSs. (rrbalduci@yahoo.com.br)

81 Para conhecer Carla Jaia é preciso passear por seus fragmentos poéticos, que inspiraram nossa escrita: BAILE de máscaras. Disponível em: <<http://www.bailedemascaras.blog.br>>. Acesso em: 11 jun. 2012.

82 A bicha funciona aqui como personagem conceitual. “O personagem conceitual não é o representante do filósofo, é mesmo o contrário: o filósofo é somente o invólucro de seu principal personagem conceitual e de todos os outros, que são os intercessores, os verdadeiros sujeitos da sua filosofia. Os personagens conceituais são os “heterônimos” do filósofo, e o nome do filósofo, o simples

Com esse ensaio por uma filosofia bicha, queremos tirar um sarro de nós mesmos ou deixar-nos penetrar por isso: o que dá no mesmo. O mesmo que dá é a diferença⁸³, isso que nos faz nunca sermos iguais, nem a nós próprios⁸⁴. “Como cada um de nós era vários, já era muita gente”⁸⁵ e cada masturbação acaba virando uma suruba. Por aí, o que vamos encontrar é um bando de bichas em movimentos afeminados arrombando a filosofia e constituindo-a por invasões bárbaras.

Bicha, a filosofia se traveste e transexualiza com conceitos. Emperiquitada assim, ela oferece aos transeuntes seus instrumentos para gozar com o mundo. Há quem veja nesses objetos conceituais enfeites para contemplar, espelhos para refletir ou cacarecos para expressar, enquanto a bicha passeia alheia a tais pretensões⁸⁶. E se ela cai num destes papos-furados é para entrar em jogos de sedução. A filosofia, essa bicha maldita, não se deixa arrastar completamente por tais sortilégios a ponto de esquecer-se do seu passeio pelo mundo. Trata-se aí de chamar para si os impasses na vida para encará-los em seu próprio meio de ação, passeio de uma louca.

Mundana, a bicha só pode fazer “pop’filosofia”⁸⁷, “POP’ANÁLISE”⁸⁸

pseudônimo de seus personagens. Eu não sou mais eu, mas uma aptidão do pensamento para se ver e se desenvolver através de um plano que me atravessa em vários lugares. O personagem conceitual nada tem a ver com uma personificação abstrata, um símbolo ou uma alegoria, pois ele vive, ele insiste.” (DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997. p. 86)

83 “*Não é o mesmo que retorna, não é o semelhante que retorna*, mas o Mesmo é o retorno daquilo que retorna, *isto é, do Diferente*; o semelhante é o retornar daquilo que retorna, *isto é, do Dissimilar*. A repetição no eterno retorno é o mesmo, mas enquanto ele se diz unicamente da diferença e do diferente. [...] [Temos assim] o mesmo ou o semelhante expostos como segunda potência, e por isso mesmo mais potentes, girando, então, em torno da diferença em si mesma. Então, tudo muda efetivamente.” (DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006a. p. 413, grifos do autor).

84 GUATTARI, F.; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 2008.

85 DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia (Vol. 1). São Paulo: Ed. 34, 1995. p. 10.

86 “Vemos ao menos o que a filosofia não é: ela não é contemplação, nem reflexão, nem comunicação, mesmo se ela pôde acreditar ser ora uma, ora outra coisa, em razão da capacidade que toda disciplina tem de engendrar suas próprias ilusões, e de se esconder atrás de uma névoa que ela emite especialmente.” (DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a Filosofia?**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997. p. 14).

87 DELEUZE, G.; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998. p. 12.

88 DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia (Vol. 1). São Paulo: Ed. 34, 1995. p. 36, grifo do autores.

do universo, cortado e montado em pedaços pelas suas facas e giletes próprias, os conceitos. Mas basta topar com a bicha para saber que essa análise popular nada tem de senso comum nem de bom senso. Povoada de contrassensos é que a bicha fica animada, inquieta e inquietante. Perturbando a letargia cotidiana, por ela corre o fluxo da vida em intensidades e deslocamentos variantes. Essa bicha nos provoca a escrever, assim, com ela, em vez de sobre ela.

E pode-se ter aqui um monte de notas de rodapé. É prostituição intelectual mesmo. Vendem-se as almas, desejos objetivados em fantasmas subjetivos, para escrever o texto a mil mãos passando pelo corpo, para afirmar que é por relação promíscua e escandalosa que o discurso do saber se experimenta e sai de si. Transfiguramos as imagens clássicas da filosofia fodendo-as como bandos de animais em núpcias para além e aquém da reprodução e do pudor. É um bando de bestas no cio que passa pela rua e escandaliza o papai e a mamãe, enquanto a criança brinca, se diverte e se encanta com toda aquela vontade de vida.

Gongação

A filosofia se usa aqui como a bicha o faz: por um arrebatamento cintilante, que é a abertura para construir mundos com faunas, floras e muitos outros reinos esquisitos. Bichas, frutinhas, sapos, veados, ursos e aranhas, dentre outros, figuram perceptíveis as paisagens que não se podem objetar⁸⁹, senão abjetar. Nem sujeito nem objeto, a bicha é um estrondo. É culogia do pensamento ecoando nos mil cantos por falsetes e imposturas de voz a xingar a moral.

É cusofia por nos amigarmos do ponto de passagem dos restos produtivos, eixo extremo de contato e circulação que é o ânus da bicha. Vai-se analisar por aí o mundo tomando-o num monte de buracos onde se pode

89 “Vimos, em geral, que as pseudoanálises do “objeto” são, na verdade, o grau mais baixo da atividade analítica, mesmo, e sobretudo, quando pretendem duplicar o objeto real com um objeto imaginário” (DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O anti-édipo: capitalismo e esquizofrenia* 1. São Paulo: Ed. 34, 2010. p. 427).

cair, de cruzamentos para aquilo que nos compõe, de gozos com os cortes e fluxos⁹⁰. *Anal-izar*⁹¹. É de todo o exercício de excreção que se produz adubo para um jardim de delícias a degustar com os sentidos, bem como para uma invasão das ervas inúteis que querem insistir e existir. Isso de produzir o fora, de lançar para o exterior aquilo que supostamente não nos presta, é desta prática que se produz qualquer fundamento para o pensar e o viver. O fundamento é uma caída, mas com toda a imundície que lhe acompanha como plano de gongação, em vez de se prender ao objeto da merda.

Passeando pelas ruas, a bicha gonga o que lhe acontece na vida em qualquer canto. Com humor perspicaz, é capaz de pegar por sobressalto aquele que discursa sem pensar o pensado, sem interrogar o próprio pensamento, “para que pensar sempre suceda ao pensamento”⁹². Ela passeia desafiada, faz a linha de fuga dos tribunais da vida ordinária. Exibe seus peitos, mas não se sabe se são de silicone ou não. Assim, ela se faz despeitada. Essa é a postura para desenvolver o pensamento: o desbunde que nos tira do lugar.

A bicha pensa por gongação, pode-se saber. Rumor e agitação se fazem pelo pensamento atravessando a vida em suas situações diversas, como uma trovoadas, e constituindo uma via por onde a bicha pode deslizar por deslizos, viver e pensar. As montagens de pensamento, as maquiagens conceituais, os horizontes de paquera se fazem pela superfície da chochação. A bicha é artífice do estardalhaço. Mas não seria a gongação um regime de práticas vexatórias, excludentes, humilhantes? No meio que a bicha inventa pra viver, isso se transforma. Mas não nos enganemos com a ilusão de que esse meio produtivo é alheio aos outros. A gongação como modo de pensamento da bicha tensiona o sentido negativo dominante na prática coletiva, conduz aos limites e produz uma veia crítica a pulsar.

90 “Todo “objeto” supõe a continuidade de um fluxo, e todo fluxo supõe a fragmentação do objeto.” (DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O anti-édipo: capitalismo e esquizofrenia 1*. São Paulo: Ed. 34, 2010. p. 16).

91 Já se pode encontrar esse sentido da análise centrando-o no ânus pela filosofia bicha de Guy Hocquenghem em PRECIADO, Beatriz. Terror anal: apuntes sobre los primeros días de la revolución sexual: epílogo. In: HOCQUENGHEM, Guy. El deseo homosexual. Santa Cruz de Tenerife: Melusina, 2009. p. 133-174. Acerca do izar do mundo pode-se ouvir THE STROKES. Ize of the world. In: _____. First Impressions of Earth. [S.l.]: RCA, 2006. 1 CD, faixa 12.

92 DELEUZE, G. Foucault. São Paulo: Brasiliense, 2005. p. 127.

A gongação é um procedimento, não uma via homogênea, saída enfim descoberta e tranquila. Quando a bicha se mete nela, logo pode sacar os perigos. Sobretudo, o maior deles: o discurso vazio numa linha de abolição que consiste em gongar tudo. Esta generalização que indiscrimina o que quer que seja, totalizando os ataques num sensacionalismo sem sentido, é o buraco-negro da bicha. Em vez de funcionar como atrator local dos discursos obscenos que vão tomar no cu, estes são engolidos pelo vácuo que tudo equivale. A bicha, então, precisa se fazer prudente, sem contudo cair na claudicância, já que tal prudência se faz no curso da ação gongativa.

Uma fecundação sem filiação

A filosofia é maldita, mas é amiga⁹³. As relações pelas quais se desenvolve são modos de amizade. A bicha não tem família, somente amigos como focos de relação, nos quais pode relar. E cultiva os relacionamentos por conversações em diálogos, discursos, teorias, ou outra forma qualquer, mas sempre com gritarias, gemidos, sussurros e bramidos. A conversação se desenrola pelo discurso no corpo. A filosofia sabe assim que a paquera é crucial ao desenvolvimento de suas investidas e que a amizade está mais para a azaração do que para o amor como substância impregnante, “afetividade pegajosa”⁹⁴. A bicha não se faz por amizade como exclusão do contato corporal, que seria exclusivo do amor matrimonial aspirante à eternidade e unificação, mas pela relação, pelo atrito, siririca acompanhada que a amizade proporciona em sua indefinição⁹⁵.

É preciso dizer ainda que não há *a* filosofia da diferença, como uma

93 “A questão é importante, uma vez que o amigo tal como ele aparece na filosofia não designa mais um personagem extrínseco, um exemplo ou circunstância empírica, mas uma presença intrínseca ao pensamento, uma condição de possibilidade do próprio pensamento, uma categoria viva, um vivido transcendental. [...] [Além disso,] A amizade comportaria tanto desconfiança competitiva com relação ao rival, quanto tensão amorosa em direção do objeto do desejo.” (DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a Filosofia?**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997. p. 11-12).

94 HOCQUENGHEM, G. Paquera e amor. In: _____. **A contestação homossexual**. São Paulo: Brasiliense, 1980. p. 99.

95 Trata-se de “uma relação ainda sem forma, e que é a amizade: quer dizer, a soma de todas as coisas através das quais um e outro podem se dar prazer.” (FOUCAULT, Michel. Da amizade como modo de vida. In: _____. **Repensar a política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 349).

unidade delimitada, senão uma série de linhas rugosas, vias transversais agitando o corpo velho e cansado da filosofia. A bicha velha se masturba e sorri caquética: inventa-se, toda feita de cacoc de vida e pensamento, experimentações fragmentárias. Frequentemente é diagnosticada com SIDA (Síndrome da Imunodeficiência Adquirida) ou outra doença crônica qualquer, pela qual seria melhor imputar-lhe a eutanásia. Praticamente, um assassinato travestido pelos que anunciam a morte da filosofia. Mas, louca, ela continua no cinco contra um, repetindo e repetindo o vai e vem no delírio do horizonte, até que algo saia daí jorrando.

A filosofia é uma cacura, cujas rugas diferenciadas crescem pelas perturbações que sofre, pelas inquietações de estar no mundo. A bicha, rejeitando o lugar privilegiado de sábia, sofre os infortúnios do babado democrático. Desmontada dos shows nos palácios imperiais, ela se faz a louca em meio aos cidadãos inventando governar-se. Claro que ela saca as capenguiças de tal projeto: Mulheres e escravos são rebaixados e, junto com eles, ameaça-se a jovem afeminada filosofia. A igualdade é um engodo imbecilizante. Mas não se engane quem acha que a bicha vai entrar no jogo do bom-senso pelas disputas de veridicção. Ela faz pegação na ágora, na cidade inteira, em qualquer canto. E ela pode até não trepar com seus discípulos⁹⁶, mas sonha com eles à noite, deitada na relva contemplando as estrelas, com uma mão a acariciar o cu e a outra em qualquer parte lhe fazendo regalar. Todas as experiências se fazem marcas no corpo da bicha filosofia.

Porém, opõe-se aos argumentos que rejeitam a filosofia como deleite inútil, complacente e inconcludente por seu método masturbatório, a fecundidade dessa bicha obcecada pelos conceitos como consolos⁹⁷. Ao

96 “O mestre renuncia à autoridade. Mas uma outra renúncia é igualmente enunciada, através de toda a história da educação e das teorias que a acompanham: é a *renúncia ao desejo*, erótico, sensual e sexual.

Essa regra de abstinência é imediatamente legível nos *Diálogos*; não era, portanto, muito difícil mostrar, a partir dos textos, como SÓCRATES recusa os avanços dos jovens que deseja, e escolhe a via da «sublimação». (LAPASSADE, Georges. Não intervir. In: _____; SCHÉNER, R. *O corpo interdito*: ensaios sobre a educação negativa. Lisboa: LTC, 1982. p. 13, grifos do autor).

97 Preciado tomará o consolo ou dildo – “um objeto de plástico que acompanha a vida sexual de certas sapos e certas bichas gays, e que até agora foi considerado como uma «simples prótese inventada para paliar a incapacidade sexual das lésbicas»” – como conceito crucial para o desenvolvimento de uma filosofia *queer*, relativa às abjeções que constituem as experiências sexuais nas margens da sociedade: “Em filosofia é tempo de aprender com o dildo”. (PRECIADO, B. *Manifesto contra-sexual*. Madrid: Opera

operar o conceito como instrumento de prazer, a bicha dismantela a separação entre o pensamento, como fluxo infinito da vida, e o corpo, pelas técnicas de si. A filosofia nasce pelo cuidado consigo, pelo uso de si própria⁹⁸, pelas forças várias do mundo formigando na pele. Dessa excitação com o infinito pelos conceitos⁹⁹, gotas de orvalho umidificam o mundo: jorros de líquidos diversos em seminários para conversar ao leite. O pensamento feito céu, com suas nuvens, trovões e raios de sol, conecta-se à terra e revela nunca ter se desprendido do chão das experiências. A bicha passeia louca pelos vales do pensamento, fustigada pelos acontecimentos do mundo.

E se a filosofia resolve fazer escola é por sucumbir à tentação de reproduzir, duvidando por um instante que a bicha se espalhe como praga por afecções contagiosas e alianças irresistíveis. Por vezes a bicha se casará e reclamará seus direitos: com a verdade, com o sujeito, com a linguagem, com o caralho a quatro. Acredita, a cada união, na estabilidade que daí deverá advir: um ideal de noivinha. Entretanto, logo se verá desiludida, fazendo pegação com qualquer jovem e atraente problema com que tope numa esquina. A filosofia é uma bicha mundana, por mais que às vezes banque a superior. “Estar com boa saúde é poder cair doente e se recuperar; é um luxo biológico”¹⁰⁰ em que a filosofia se arrisca.

A vadia já nasce espalhando-se pelo mundo e essa é a condição de sua existência: fecundando por aí afora. Pode-se conceber dessa maneira toda “a história da filosofia como uma espécie de enrabada, ou, o que dá no mesmo, de imaculada concepção”¹⁰¹. Por isto, é possível traçar linhas de engate entre as mais diversas trepadas que se deram, e todos se conectam afinal. A filosofia se faz em bacanal. Esta safada escapole das escolas que monta e sorradeira vai ter seus casos lá fora, vai fertilizar um mundo de conceitos em meio a todas as outras coisas. A bicha se alastra sem procriar, convence os outros a usarem os conceitos, e dessa maneira prossegue. Vivendo por séculos como a bicha

Prima, 2002, p. 18, tradução nossa).

98 FOUCAULT, M. *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1994; _____, *História da sexualidade 3: o cuidado de si*. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

99 DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a Filosofia?*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.

100 CANGUILHEM, Georges. *O normal e o patológico*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009, p. 150.

101 DELEUZE, G. *Conversações: 1972-1990*. São Paulo: Ed. 34, 1992, p. 14.

velha, vaso ruim que insiste em não se quebrar, a filosofia se maquia e estica a rugas para pegar qualquer desprevenido num assalto por trás a arrebatá-lo num instante.

Desejante, a filosofia, quando se torna um “amor que não ousa dizer seu nome”¹⁰², retoma em série outros corpos que construiu para si. Encontraremos a bicha transpassando diversas outras e fazendo todo um espetáculo com montagens cambiantes. A bicha logo não se encontra, se monta e faz a louca. Todas as filosofias têm essa mania de estar em bando, andar com outras traçando aproximações e distanciamentos. De cabo a rabo, todas se conectam por linhas várias. A filosofia é toda diferenciante. E os elos passionais se fazem por ódio e amor, aliança e ruptura.

Nunca se encontra a bicha isolada. Ela está sempre em enxames e matilhas: faz-se bando para vadiar. Ela sabe que só os pensamentos que se tem vadiando valem o gozo. Em conjunto arreganhando-se pode rir à beça do mundo e adornar-se um corpo ético¹⁰³. Escancarada, a bicha nada esconde e é toda mistério. Ao aquendar a própria mala para sair por aí travesti, a bicha não é uma cópia malfeita do modelo feminino ascético nem pretende tanto enganar os machões, mas brincar de bofe e mona para ver no que vai dar, para ir além do que se espera.

102 PRECIADO, B. *Manifeste contrasexual*. Paris: Balland, 2000. Trata-se de uma formulação utilizada para referir-se ao filósofo Gilles Deleuze no sentido de questionar sua discussão acerca da “homossexualidade molecular” [...] em vez de interrogar seus próprios pressupostos heterossexuais.” (PRECIADO, B. *Multidões queer: notas para uma política dos “anormais”*. *Revista Estudos Feministas* [online], 2011, vol. 19, n. 1, pp. 11-20). Entretanto, na tradução espanhola do *Manifesto contra-sexual* (PRECIADO, B. *Manifesto contra-sexual*. Madrid: Opera Prima, 2002.), a sentença em questão, que figurava como título de uma discussão acerca do filósofo, é substituída por uma nova inscrição: “Da filosofia como modo superior de dar pelo cu: Deleuze e a “homossexualidade molecular””.

103 “Mas o humor é o contrário da moral” (DELEUZE, G. Jean-Jacques Rousseau – Precursor de Kafka, de Céline e de Ponge. In: _____. *A ilha deserta: e outros textos: textos e entrevistas (1953-1974)*. São Paulo: Iluminuras, 2006b. p. 76).

Gozada

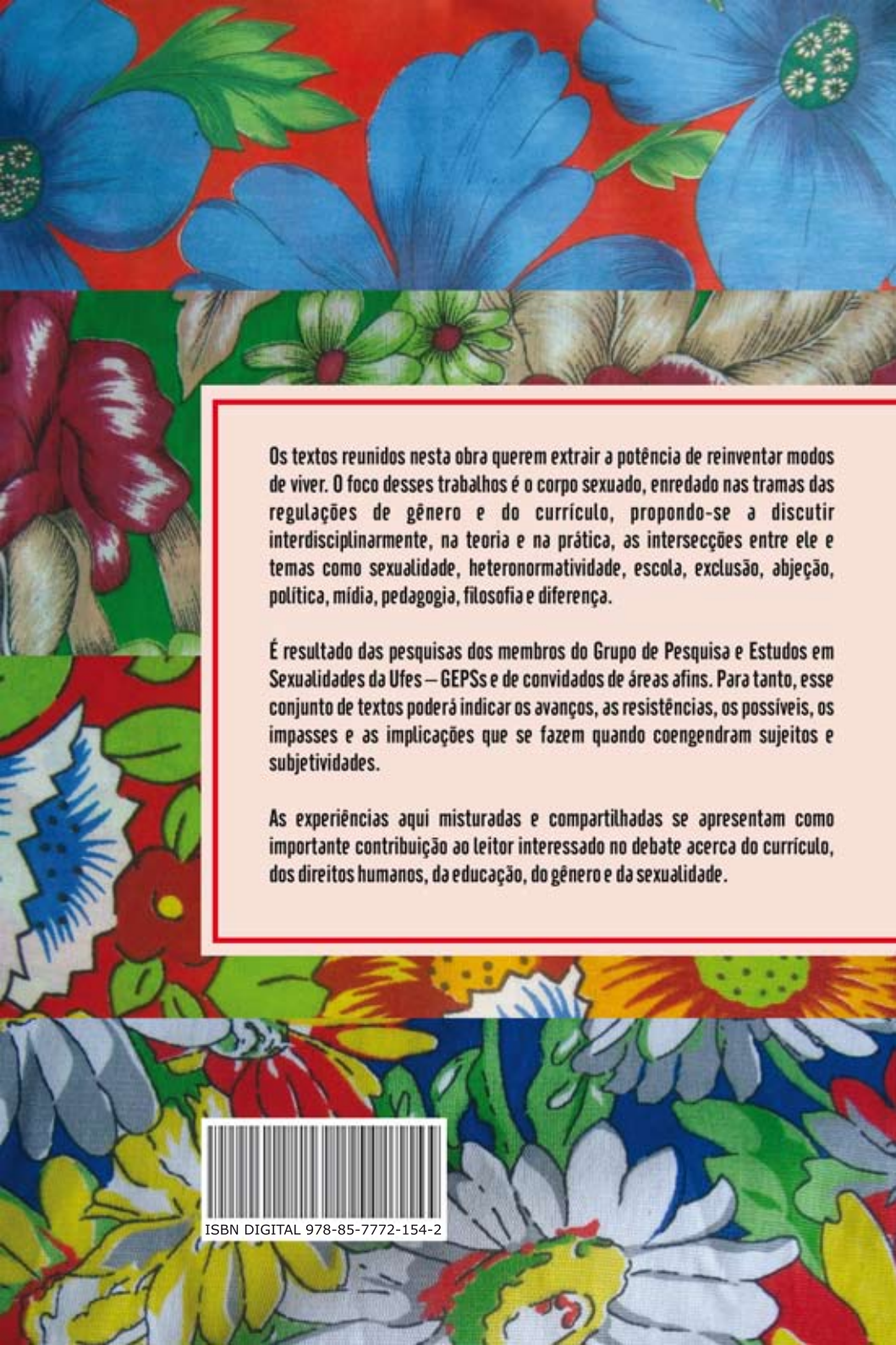
Nesse ponto de ejaculação, já pode-se saber que a filosofia, ao tomarmos como seu (anti)fundamento a diferença pura¹⁰⁴, trata o desejo como uma paisagem, um mundo em construção, um caminho em que se saltita. Se a filosofia é uma trepada, ela é tudo que envolve o coito entre a realidade e o pensamento: a paquera, a conversação, o travestismo, a performance, o cotidiano, a transexualização. Porém, pela filosofia, subverte-se a lógica sexual: é a realidade quem penetra o pensamento fazendo-o cruzar as mais diversas situações que se vive, e vice-versa.

E as expressões à flor da pele se cultivam e cativam num instante os sentidos anestesiados. Os conceitos se dispõem ao trabalho prostituínte, em vez de pretenderem instituir qualquer coisa, e devassam o mundo, reduzindo a moral à sua insignificância. A bicha ri enquanto labuta ensinando, criando signos, posições de desejo¹⁰⁵ pelas quais pode comunicar, tornar comum, alguma coisa, qualquer coisa. Afetados pelo cansaço laboral podem se esquecer deste alegrar-se com a construção do mundo, inclusive a própria filosofia não se safa disto, mas é se jogando no mundo, sendo imundo, que se pode escapulir e fazer gozo.

104 “Há muitos perigos em invocar diferenças puras, libertadas do idêntico, tornadas independentes do negativo. O maior perigo é cair nas representações da bela-alma: apenas diferenças, conciliáveis e federáveis, longe das lutas sangrentas. A bela-alma diz: somos diferentes, mas não opostos... [...] Todavia, acreditamos que, quando os problemas atingem o grau de positividade que lhes é próprio e quando a diferença torna-se objeto de uma afirmação correspondente, eles liberam uma potência de agressão e de seleção que destrói a bela-alma, destituindo-a de sua própria identidade e aniquilando sua boa vontade.” (DELEUZE, G. Diferença e repetição. Rio de Janeiro: Graal, 2006a. p. 16, grifos do autor).

105 DELEUZE, G.; GUATTARI, F. O anti-édipo: capitalismo e esquizofrenia 1. São Paulo: Ed. 34, 2010.

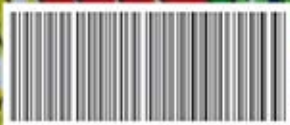




Os textos reunidos nesta obra querem extrair a potência de reinventar modos de viver. O foco desses trabalhos é o corpo sexuado, enredado nas tramas das regulações de gênero e do currículo, propondo-se a discutir interdisciplinarmente, na teoria e na prática, as intersecções entre ele e temas como sexualidade, heteronormatividade, escola, exclusão, abjeção, política, mídia, pedagogia, filosofia e diferença.

É resultado das pesquisas dos membros do Grupo de Pesquisa e Estudos em Sexualidades da Ufes — GEPSs e de convidados de áreas afins. Para tanto, esse conjunto de textos poderá indicar os avanços, as resistências, os possíveis, os impasses e as implicações que se fazem quando coengendram sujeitos e subjetividades.

As experiências aqui misturadas e compartilhadas se apresentam como importante contribuição ao leitor interessado no debate acerca do currículo, dos direitos humanos, da educação, do gênero e da sexualidade.



ISBN DIGITAL 978-85-7772-154-2