

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



**PELO SENTIDO DA VISTA:
um olhar gay na escola**

Aline Ferraz da Silva

Pelotas, outubro de 2008.

ALINE FERRAZ DA SILVA

Pelo sentido da vista: um olhar gay na escola

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jarbas Santos Vieira

Pelotas, outubro 2008.

Dados de catalogação na fonte:
Aydê Andrade de Oliveira CRB - 10/864

S586p Silva, Aline Ferraz da.
Pelo sentido da vista: um olhar gay na escola /
Aline Ferraz da Silva. - Pelotas, 2008.
89f.

Dissertação (Mestrado em Educação) –
Faculdade de Educação. Universidade Federal de
Pelotas.

1. Currículo. 2. Diferença. 3. Identidade. 4. Gay. I.
Vieira, Jarbas Santos, orient. II. Título.
CDD 371.9

Banca Examinadora

Prof. Dr. Jarbas Santos Vieira

Profa. Dra. Ruth Sabat

Profa. Dra. Maria Manuela Alves Garcia

AGRADECIMENTOS

À Lila, companheira e monstro favorito.

À minha família que pelo incentivo aos estudos.

Às/Aos amig@s de longe e perto que me habitam.

Ao mundo paralelo da cabana pelos pitacos e brincadeiras.

Ao referente mestre-ignorante Jarbas e suas desorientações.

À banca examinadora e ao funil da Magda pelas contribuições ao desenvolvimento do trabalho.

(...)
Vamos salvar o pensamento
De aliança com carrascos
E casamento com carrancas
Que na voz que o mundo te arranca
Vale é o tanto quanto lavras
A utilidade das palavras
E o resto todo é protesto
Como pretexto para um profile
Um todo que não faz parte
Onde a hipocrisia é uma arte
E a honestidade is a bitch

(Nei Lisboa - A utilidade das palavras)

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. HÁ ALGO DE ESTRANHO NO CURRÍCULO	19
2.1. Estudos de Gênero e Homossexualidade: uma relação necessária	24
2.2. El@s e a Escola	27
3. DA ARBITRARIEDADE E FLUIDEZ DAS IDENTIDADES	33
3.1. Identidade Sexual e os limites do corpo biologizado	40
3.2. Sexualidade: um dispositivo histórico	44
3.3. Constituição do Monstro: ou a homossexualidade como estratégia	47
4. "HOMEM FICA COM MULHER"	50
4.1. O pensamento estreito da hetero-racionalidade	60
4.2. "Todo cabeleireiro é meio viado"	68
5. "TRÊS VIADO FAZEM UMA REVOLUÇÃO NA ESCOLA"	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS: DE MONSTROS E VAMPIROS	81
GLOSS-ÁRIO	84
REFERÊNCIAS	85

RESUMO

Nesta dissertação apresento uma pesquisa com estudantes de uma escola estadual na cidade de Pelotas/RS, em que discuto os efeitos de identidades sexuais não normativas no currículo. A problemática teve seu primeiro movimento impulsionado pelas manifestações de desconforto e homofobia com relação a um grupo específico de três estudantes gays na comunidade escolar em que atuo como professora. Utilizo como referência o pensamento de Michel Foucault, especialmente a construção histórica e discursiva de conceitos como sexualidade, identidade, diferença e normalidade que têm servido para criação e manutenção de padrões de conduta. A partir dos depoimentos do grupo de estudantes, abordo a compulsoriedade da identidade heterossexual na escola e algumas estratégias que permitem vazar esse discurso. Desenvolvo minha argumentação com base no potencial desestabilizador desse grupo, que desacomoda o cotidiano escolar, na intenção de pensar o impensável no currículo. Esse trabalho partiu da visibilidade de identidades sexuais não normativas que fogem à suposta regra da heterossexualidade compulsória – a concepção de que a posição identitária heterossexual é um dado da natureza e pressuposto universal do ser humano – desafiando a tendência normalizadora e homogeneizadora da educação pelo traço da diferença. A forma como esse grupo de estudantes se posiciona e constrói seus corpos cruza as fronteiras do masculino e feminino, se apresentando como diferença que escapa às classificações binárias e desnaturalizando as identidades sexuais e de gênero que se baseiam em princípios biológicos definidores de machos e de fêmeas. Diferença que atravessa a norma e é irreduzível à identidade, que apaga a separação entre natureza e cultura, mostrando que não há nada além desse último termo. No sistema de significações que é o currículo, a produção conjunta da identidade e da diferença se dá a partir de concepções e saberes considerados legítimos, justificados pelos pressupostos médicos, biológicos, anatômicos e de gênero. Considero que, ao se apresentarem como a diferença que confronta a sexualidade normativa, diferença que o currículo tenta assimilar e despotencializar através de sua redução à diversidade tolerada, os sujeitos da pesquisa levam o imprevisto para a escola, possibilitando que se pense o currículo como local também de desconstrução das identidades. Nessa direção, considero relevante pensar uma educação não heteronormativa produtora de diferenças que desconstrua e/ou produza outras identidades, ao invés de tentar cristalizá-las.

Palavras-chave: currículo, diferença, identidade, gay.

ABSTRACT

In this dissertation I present a research on students of a public school in Pelotas/RS, discussing the effects of non-normative sexual identities in the curriculum. It's first movement started with discomfort and homophobic attitudes over a singular group of three gay students in the school where I act as a teacher. My main reference is Michel Foucault's thoughts about the historical and discursive construction of concepts such as sexuality, identity, difference and normality which have been serving to create and sustain patterns of conduct. From the interviews with the group of students, I view the obligation of a heterosexual identity in school and some strategies that go through this discourse. I develop my arguments based on the unfixing potential of the group, intending to think about the unthinkable in the curriculum. This work began with the visibility of non-normative sexual identities that escape from the so called rule of compulsory heterosexuality – the conception that the heterosexual position comes from nature and it is a human principle –, challenging through difference the normalizing and equalizing tendency of education. The way this group of students stands and constructs their bodies crosses the borders of the masculine and the feminine, presenting themselves as difference that escapes from binary classifications and, at the same time, turns unnatural the sexual and gender identities based in biological principles which define males and females. Difference that goes through the norm and it's impossible reducing it to identity, that blurs the separation between nature and culture, showing that there's nothing beyond the last term. In the signification system that is the curriculum, the same time production of identity and difference goes through conceptions and knowledge considered legitimate, justified by medical, biological, anatomic and gender principles. I consider that by showing themselves as difference that confronts the normative sexuality, difference that the curriculum tries to assimilate through its reduction to tolerated diversity; the research subjects take the unexpected to the school, making possible to think about curriculum also as a place of identities deconstruction. In this direction, I consider important to think a kind of non-heteronormative education, that produces differences and deconstruct/construct other identities instead of trying to crystallize them.

Key-words: curriculum, difference, identity, gay.

Lista de siglas

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFET: Centro Federal de Ensino Técnico

PCN: Parâmetros Curriculares Nacional

1 INTRODUÇÃO

Mesmo sendo a escola um local reconhecido de produção da sexualidade e das diferentes identidades sociais¹, falar sobre sexualidade nessa instituição ainda é uma tarefa difícil. Quando a sexualidade é abordada pelo currículo escolar, geralmente a discussão gira em torno de funções reprodutivas, higiene pessoal, controle de natalidade e prevenção de doenças, relegando, nas palavras de Deborah Britzman, as questões da sexualidade “ao espaço das respostas certas ou erradas” (1999, p. 86).

De acordo com a legislação educacional brasileira, a sexualidade deve ser abordada pelo currículo escolar em todas as disciplinas, a partir do eixo “Orientação Sexual”, localizado no item “Temas Transversais” dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). De acordo com os PCN, esse tema foi inserido no currículo pela necessidade de uma ação pedagógica que combatesse a gravidez adolescente e a disseminação de doenças sexualmente transmissíveis nessa faixa etária. Dessa forma, apresenta-se como um discurso normativo e prescritivo do que seria a uma boa conduta sexual:

(...) convocando o indivíduo a ser responsável pela higiene do corpo, pela sua integridade física e moral, orientando comportamentos, dúvidas e atitudes sexuais, e abordando o tema corpo/organismo geralmente ligado ao aspecto biológico e reprodutivo, o que acaba por secundarizar e por vezes silenciar outras questões, tais como relações e constituição de gênero, sexualidade infantil e homossexualidade, etc., desprezando assim a realidade escolar brasileira, onde diferentes culturas se fazem presentes. (Braga, 2006, p.180)

Na legislação educacional não há problematização da categoria sexualidade; ela é apresentada nos PCN “(...) como um invariante histórico, uma entidade natural que perpassaria todas as culturas ainda que se manifeste nestas de formas diferentes” (Altmann, 2001, p. 581). Mesmo fazendo

¹ Nessa perspectiva encontra-se a produção de Louro (2003, 2000, 1999), Britzman (1999, 1996), Silva (2001, 2000b), Woodward (2000) entre outros.

referência a diversidade de manifestações da sexualidade, conceitos como homossexualidade ou heterossexualidade não são questionados. Essa pedagogia da sexualidade acaba por legitimar algumas identidades e práticas sexuais e, através do silenciamento, marginaliza outras (Louro 1999).

A partir dessas análises é possível perguntar se a visibilidade de identidades sexuais não normativas² contribui para desestabilizar esse processo ou para reforçá-lo, já que a constituição da heterossexualidade e da homossexualidade tem se dado através da mútua oposição dos termos. Na mesma direção, é possível indagar qual o potencial político de mudança para uma escolarização não heteronormativa³ a partir da visibilidade dessas identidades.

Assim, a viagem desse estudo começou quando a presença d@s⁴ estudantes participantes da pesquisa e suas identidades marginalizadas me saltaram aos olhos. Eu @s achei ou el@s me acharam, não sei bem em qual ordem isso aconteceu, o que também não é relevante. O que importa é que foi um bom encontro, tanto pela possibilidade que el@s me proporcionaram de construir esse trabalho, quanto mais pelo que com el@s apreendi nas conversas, na troca de experiências, nas risadas, no convívio.

@s três estudantes que colaboraram no estudo freqüentavam o último ano do ensino médio noturno em 2007, e pretendiam continuar estudando após a conclusão do ensino básico. Mateus (22 anos) também cursava o ensino técnico no CEFET/Pelotas; Ricky (20 anos) trabalhou parte do ano como operador de fotocopiadora em um curso pré-vestibular em troca das aulas; e Vítor (22 anos) trabalha como cabeleireiro há alguns anos.

A escola, cenário das observações, pertence à rede pública estadual de ensino e está localizada num dos maiores bairros da cidade de Pelotas. Oferece todos os níveis da escolarização básica e conta com 2113 estudantes

² O conceito de norma é utilizado no sentido de regras não-jurídicas de homogeneização dos indivíduos e populações, que operam "(...) em nome de uma naturalidade da vida que deve ser precisamente preservada" (Revel, p. 57, 2006) e que instalam padrões de normalidade e anormalidade (Castro, 2006).

³ Conceito desenvolvido na seção "2.2. El@s e a escola".

⁴ Utilizo esse tipo de grafia quando me refiro aos sujeitos deste estudo para marcar sua diferença e a confusão que causam no binarismo masculino/feminino.

matriculados e 96 trabalhadores, entre professores/as e funcionários/as⁵, distribuídos nos três turnos de funcionamento da instituição.

Alguém poderia perguntar: qual a relevância de três indivíduos num universo de mais de dois mil estudantes? Resposta possível: *el@s são e fazem* diferença na escola, tradicionalmente uma instituição que prima pelo mesmo, pela padronização do pensamento e das condutas. *Ess@s* jovens se diferenciam e se destacam no ambiente escolar ao marcarem a identidade gay em seus corpos, em suas atitudes, em sua forma de ver o mundo e os outros. Além disso, e principalmente, se mostraram dispost@s a falar de seus embates cotidianos numa sociedade que @s desvaloriza e nomeia como desviantes, anormais, estranhos.

Outra possível resposta para essa indagação poderia ser o caráter qualitativo ao qual se propõe a pesquisa, no qual os dados são “ricos em pormenores, descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 16). Essa escolha metodológica se faz necessária pela especificidade dos sujeitos dessa pesquisa e o efeito que suas presenças e atitudes geraram no cotidiano da escola onde estudavam.

Nesse sentido, se mostram pertinentes questões mais pontuais e diretamente relacionadas ao foco dessa pesquisa: Como a presença de estudantes gays afeta o cotidiano escolar? Essa identidade desagrega a normalidade heterossexual? Como se dá esse processo? Quais dispositivos a escola utiliza para educar para a heteronormatividade? Como esses dispositivos afetam *ess@s* alun@s e como são afetados por *el@s*? Em que medida essas questões influenciam na discussão de gênero no currículo escolar?

Essas foram questões/reflexões que ajudaram na construção desse trabalho, cujo primeiro movimento foi impulsionado por manifestações de desconforto e homofobia que presenciei com relação a *ess@s* estudantes na comunidade escolar na qual atuo como professora. Percebo que sua presença desacomoda o cotidiano escolar e desenvolvo minha argumentação com base

⁵ Dados de 2007 obtidos junto a secretaria e setor pessoal da escola.

no potencial desestabilizador que el@s carregam, na intenção de tentar pensar o impensável (Louro, 2001; Silva, 2004) na escola.

Nessa tentativa, escolhi a utilização da palavra gay não em oposição à homossexual, mas por acreditar que esse conceito “nos auxilia a melhor compreender a imagem que as pessoas têm delas mesmas e de seus comportamentos sexuais” (Foucault, 1994), especialmente em se tratando dos sujeitos dessa pesquisa, os quais explicitam e valorizam em suas atitudes seu comportamento sexual.

Novamente recorro às palavras de Foucault:

O comportamento sexual não é, como muito se costuma supor, a superposição, por um lado de desejos oriundos de instintos naturais e, por outro, de leis permissivas e restritivas que ditam o que se deve e o que não se deve fazer. O comportamento sexual é mais que isso. É também a consciência do que se faz, a maneira que se vê a experiência, o valor que se a atribui. É, neste sentido, creio eu, que o conceito de gay contribui para uma apreciação positiva – mais que puramente negativa – de uma consciência na qual o afeto, o amor, o desejo, as relações sexuais são valorizadas. (Foucault, 1994)

Homossexual é o sujeito nomeado e posicionado desde o século XIX (Foucault, 1997, 1999; Weeks, 1999) como anormal, objeto de intervenção e um dos opostos constituidores da sexualidade normativa heterossexual. Como categoria de análise, o conceito gay representa uma homossexualidade que desafia e ameaça os que estão ligados ao “status quo moral” (Louro, 1999, p.70), e pode ser interpretada como uma inversão estratégica do dispositivo da sexualidade.

É nessa acepção, de uma identidade sexual que ameaça a norma heterossexual, que a presença de Mateus, Ricky e Vítor salta aos olhos. A visibilidade desse distinto grupo de alun@s gera uma série de reações na turma e na escola, pois alcança professores/as, funcionários/as e estudantes. Essas reações vão desde conversas que giram em torno da sexualidade e piadas, muitas vezes feitas por e sobre el@s mesm@s, até atitudes agressivas

e reclamações de outros estudantes junto ao setor pedagógico a respeito do comportamento do *'grupo dos homossexuais'*⁶.

A partir da percepção desses efeitos destaco a importância da realização de estudos sobre a presença de sexualidades não normativas no ambiente escolar, como ferramenta para pensar a educação como produção da diferença, afastando da sexualidade o caráter de pedagogia normativa, legitimadora de uma identidade sexual hegemônica que se pretende estável e natural. Ao apontar para esse *desvio de caminho*, esta pesquisa não buscou generalizações, tampouco propostas ou comprovação de teorias. Buscou, a partir do destaque da diferença, levantar questões e dúvidas relativas à escola e à produção de identidades num contexto muito particular, “daquele ‘um currículo’ específico, que [a pesquisadora] escolheu para investigar – sendo, ao mesmo tempo, também ‘escolhida’ por ele” (Corazza, 2001, p. 17, grifos da autora).

Um grupo de jovens gays incomoda e desacomoda a escola. Por quê? Porque a nossa sociedade é homofóbica e a escola, sendo produtora e reprodutora dessa sociedade, também possui seus valores. Resposta fácil que não deixa espaço para outros questionamentos. Talvez seja mais interessante deixar essa pergunta em aberto para pensar como esse cenário se produz. El@s provocam e são provocad@s, agriDEM e são agredid@s, resistem, aceitam, revidam, avançam, retrocedem, transgridem. Não são vítimas, nem inocentes, nem culpados. Ou melhor, são tudo isso e mais aquilo ao mesmo tempo e muito mais, já que a vida é muito mais rica e complexa do que essas classificações estanques necessárias às descrições textuais. Anormais, desviantes? Com certeza. E, por isso mesmo, interessantes, desejad@s, rejeitad@s. Peças-chave na manutenção da heteronormatividade.

No primeiro contato que fiz com el@s para tratar especificamente da pesquisa, expus do que se tratava o projeto, como seriam suas participações e que el@s seriam meus ‘objetos’. Brincadeiras a parte – e essa foi uma característica muito presente no grupo –, se mostraram muito entusiasmad@s

⁶ Termo utilizado pela orientadora pedagógica da escola durante uma reunião de professores em 2006.

e dispost@s a colaborar da melhor maneira possível. Também se surpreenderam com o tema da homossexualidade sendo tratado pela ótica da educação, pois pensaram que “na Universidade” só cursos de medicina e psicologia estudavam “essas coisas”. Muita gente pensa...

Esse encontro serviu, também, como piloto na elaboração de um roteiro com questões-eixo e tópicos para entrevistas do tipo aberta. Escolhi a utilização das entrevistas semi-estruturadas pela necessidade de centrar o estudo na percepção dos acontecimentos do ponto de vista d@s entrevistad@s, pois esse método de coleta de dados permite “levar os sujeitos a expressar livremente as suas opiniões sobre determinados assuntos” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 17), sem a imposição de um questionário fechado. O roteiro de entrevista foi utilizado com o objetivo de “orientação, de baliza para o pesquisador e não de cerceamento da fala dos entrevistados” (Minayo, 1992, p. 122). Essas entrevistas foram realizadas coletivamente, muitas vezes tomando o formato de um grupo de discussão, o que permitiu coletar informações sobre a percepção do grupo em relação à escola, colegas e professoras/es (Minayo, 1992).

Como complemento para esse procedimento também realizei observações em sala de aula e nas dependências internas da escola; espaços que tornam inevitável as relações entre @s jovens entrevistad@s na pesquisa e outros/as estudantes e professores/as. Optei pela observação participante partindo do entendimento de Minayo (1992), de que com esse método é possível manter uma relação face a face com os observados, participar de suas vidas e fazer parte do contexto que se observa, influenciando e sendo influenciada por esse contexto. Além disso, essa metodologia possibilitou maior diálogo com os dados obtidos nas entrevistas.

Depois que minha proposta de pesquisa estava preparada para *sair do armário* com a qualificação em abril de 2007, marcamos a entrevista-piloto que tomou lugar numa cafeteria do centro da cidade em um dia ventoso de março. Levei livros, falei de alguns conceitos, el@s me contaram alguns babados e

bafos, a conversa transcorreu descontraída por cerca de duas horas. Rimos muito.

O segundo encontro oficial com @s três aconteceu em maio num *cyber-café-bar* em noite gelada do inverno pelotense, embora no calendário ainda fosse outono. Dessa vez, levei as questões abertas que serviram de fio condutor da entrevista. Novamente uma conversa longa, descontraída e divertida.

Já a última entrevista só se realizou em setembro na biblioteca da escola onde estudam. Pela primeira vez não havia outras pessoas no ambiente e, não sei se pela saturação do assunto, pela frieza da sala – apesar da primavera lá fora – ou pelos desentendimentos entre Mateus e Ricky, ou pela soma de todos esses fatores, esse foi o encontro menos fluído e mais sério. El@s pareceram se sentir muito mais a vontade para falar de sexualidade nos espaços da cafeteria e do bar que nunca tinham freqüentado, onde desconhecidos transitavam, do que no seu espaço de convívio diário. Talvez a escola, ignorando a diferença, intimide a fala dos diferentes.

Diferença essa que se opõe ao conceito de diversidade, muito em voga na legislação educacional atual. A diversidade pressupõe a existência de coisas diversas a uma identidade central, única (Skliar, 2003); centrando os discursos oficiais e os currículos escolares na identidade e na promoção da homogeneização. Ao tratar as diferenças como sinônimo de diversidade, o discurso oficial anula o potencial criativo do conflito. Os apelos ao “respeito à liberdade e apreço à tolerância” (Brasil, 1999, p. 39) e ao “(...) conviver com a diversidade de forma plena e positiva” (Brasil, 1999, p. 322) tornam-se convites à homogeneização e ao pensamento único.

Mesmo permitindo a visibilidade das diferenças, a diversidade é continua sendo “um dado – da natureza ou da cultura. (...) A diversidade reafirma o idêntico” (Silva, s/d). O que é diverso é tolerado pela identidade referente. Tolerância se aproxima de arrogância, inclusive na rima pobre. É uma atitude de quem se sente referência e que, numa posição superior, deve aturar o outro; sem que isso ameace a sua identidade que é o centro (Skliar, 2003). A

diversidade não problematiza, não mexe um milímetro na desigualdade das relações sociais nem nos preconceitos, ela é prima-irmã da indiferença.

Ao se apresentarem como diferentes, @s alun@s gays salientam a instabilidade das identidades consideradas naturais e apresentam a possibilidade de outras formas, desconsideradas pela escola, de se relacionar com o próprio corpo e de viver a sexualidade. Suas presenças, e o desconforto que causam, evidenciam que a sexualidade é mais que uma questão pessoal, ela é social e política (Louro, 1999), ao contrário daquilo que os discursos curriculares e a legislação educacional produzem ao seu respeito.

Essas são as ferramentas e os caminhos pelos quais procurei desenvolver meu problema de pesquisa, chamando atenção para a diferença que incomoda e insiste em ameaçar o caráter homogêneo da educação, que trata tudo como o mesmo, aprisionando o pensamento e (de)limitando vivências.

Entre uma entrevista e outra, nas salas de aula e nos corredores, observei aproximações e afastamentos entre @s três por conta de babados que se deram fora da escola, geralmente em festas, mas que não deixaram de influenciar na relação dentro da instituição. Preconceitos velados e descortinados, trocas de turma, estudantes em movimento e professoras/es nem tanto.

Ao final do ano letivo el@s tomaram diferentes rumos. Mateus concluiu o ensino médio, desistiu do curso técnico que freqüentava e conseguiu um emprego num salão de beleza, com o qual pretende pagar o curso pré-vestibular. Ricky também se formou, com a intenção de cursar alguma faculdade algum dia, e a última notícia que tive é que estaria trabalhando em Caxias do Sul. Vítor não terminou o ensino médio em 2007, retornou este ano, ainda mais montad@, para concluir – com pouco entusiasmo – o terceiro ano, e continua trabalhando como cabeleireiro, pensa em, talvez, realizar modificações corporais, como aplicações de silicone, algum dia.

2 HÁ ALGO DE ESTRANHO NO CURRÍCULO

O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. Tomaz Tadeu⁷

O currículo possui vários significados, pode-se dizer que ele é tudo o que seus teóricos dizem que é. É identificado com burocracia escolar, metodologia de ensino, relações sociais, orientações governamentais, com pedagogias escolares e extra-escolares, “é uma prática social, discursiva e não-discursiva, que se corporifica em instituições, saberes, normas, prescrições morais, regulamentos, programas, relações, valores, modos de ser sujeito” (Corazza, 2001, p.10). Enfim, “o currículo é lugar, espaço, território. (...) O currículo é texto, discurso, documento” (Silva, 2004, p.150).

Um objeto com tantos significados produz um campo teórico igualmente amplo que tem se caracterizado pela concentração no tema do conhecimento escolar e na produção de identidades (Silva, 2004). Nesse sentido, hoje, o campo do currículo apresenta múltiplos referenciais e se caracteriza como “(...) espaço em que diferentes atores sociais, detentores de determinados capitais sociais e culturais da área, legitimam determinadas concepções sobre a teoria de currículo e disputam entre si o poder de definir quem tem a autoridade na área” (Lopes e Macedo, 2002, p.17-18).

Historicamente, o termo currículo foi utilizado pela primeira vez nos anos vinte do século passado como objeto de pesquisa dos teóricos tecnicistas dos Estados Unidos, tratando de questões relativas à organização dos processos e métodos escolares. O currículo compreendia apenas o programa escolar e deveria apresentar objetivos e métodos de avaliação muito claros para garantir a obtenção dos resultados esperados com a escolarização (Tyler, 1979). Nessa perspectiva, a escola é vista como uma fábrica, seu objetivo é formar mão-de-

⁷ Silva, 2004, p. 150.

obra para as linhas de produção fordistas e o currículo é tomado como uma questão de administração científica (Silva, 2004).

Em oposição a essa visão fabril da escola, o pensamento de John Dewey – considerado de cunho progressista – influenciou o campo do currículo ao apresentar a escola como uma sociedade em miniatura e meio para o desenvolvimento intelectual. Dewey questionava os conteúdos escolares desconectados do conteúdo social (Teitelbaum e Apple, 2001), voltando sua teorização para a pedagogia e a construção de uma sociedade democrática através da escolarização.

Da problematização do conhecimento escolar levantada por Dewey, Michael Young levou a questão para o campo sociológico, a partir da discussão sobre o conhecimento considerado legítimo no currículo. Com clara oposição aos modelos das teorias tradicionais que não problematizavam a organização social nem o conhecimento dominante, Young pressiona para o desenvolvimento de uma Nova Sociologia da Educação (NSE), que tem como base de análise a relação currículo/poder e a noção de construção social do conhecimento (Silva, 2004).

A NSE trouxe o tema das classes operárias, dos grupos subordinados na sociedade, seu acesso e permanência na escola e sua relação com o conhecimento institucional; defendendo que o conhecimento e os programas escolares deveriam ser questionados sociologicamente (Young, 1982). Com as teorizações de classe e ideologia da NSE, desdobraram-se teorias críticas sobre o currículo, sendo que a perspectiva da construção social do conhecimento também influenciou na constituição dos Estudos Culturais nessa área.

Nas teorias críticas a ideologia e a reprodução social tornaram-se temas centrais, principalmente nas análises curriculares influenciadas pelo marxismo. Essas análises estabelecem uma relação entre educação e produção capitalista, na qual a ideologia dominante seria responsável por transmitir e reproduzir os arranjos sociais existentes através dos conteúdos escolares (Silva, 2004). Dessa maneira, a escola – um aparelho ideológico do Estado –

contribui para a manutenção do *status quo* capitalista. De acordo com Tomaz Tadeu:

Com as teorias críticas aprendemos que o currículo é, definitivamente, um espaço de poder. O conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indelévels das relações sociais de poder. O currículo é capitalista. (...) O currículo é, em suma, um território político. (SILVA, 2004, p. 147-148)

Aqui no Brasil, o campo dos estudos de currículo permaneceu por muitos anos, desde os anos vinte, influenciado pelas teorizações funcionalistas e tecnicistas desenvolvidas nos Estados Unidos. Somente com o fim da ditadura militar e a redemocratização política nos anos oitenta, é que essas correntes perdem força e pesquisadores brasileiros passam a buscar outros referenciais, principalmente nas teorias críticas da NSE, em Michael Apple, Henry Giroux e no marxismo (Lopes & Macedo, 2002). Na produção brasileira desse período, Freire, com a *Pedagogia do Oprimido*, e Saviani, com a *Pedagogia Histórico-Crítica*, por um bom período de tempo, polarizaram as discussões em torno do currículo ideal para os diferentes sujeitos da educação.

Em meados dos anos 1980, com as mudanças no processo produtivo internacional através da implantação do toyotismo e a necessidade de criação de novos quadros teóricos para análise das sociedades pós-industriais, uma outra abordagem é desenvolvida para essas questões e o campo do currículo passa a congrega enfoques da virada lingüística e das teorias pós-críticas⁸. Autoras como Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2002) argumentam que, a partir desse período, o campo tem se caracterizado pelo hibridismo teórico, com a articulação entre teorias globalizantes – marxismo, funcionalismo – e o pensamento de autores que se opõem às grandes narrativas, como Foucault, Deleuze, Guattari entre outros.

Nesse sentido, essas autoras destacam a influência do núcleo de pesquisas sobre currículo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul na introdução da teorização pós-estruturalista no campo curricular brasileiro,

⁸ Teorias que realizaram um deslocamento na concepção de currículo ao enfatizar conceitos como diferença, subjetividade, saber-poder, gênero, etnia, representação, sexualidade, discurso entre outros (Silva, 2004).

principalmente através da produção do grupo liderado por Tomaz Tadeu. Nessa perspectiva teórica, a partir da introdução do pensamento da diferença, não há mais lugar para as metanarrativas, nem para libertação das consciências através da verdade que estaria fora da ideologia – nem mesmo para o termo consciência – tampouco para qualquer busca pelo sujeito cartesiano ou pelo verdadeiro e definitivo currículo.

Dispersar. Disseminar. Proliferar. Multiplicar. Descentrar. Desestruturar. Desconstruir. O significado. O sentido. O texto. O desejo. O sujeito. A subjetividade. O saber. A cultura. A transmissão. O diálogo. A comunicação. O currículo. A pedagogia. (...) Nenhuma palavra de ordem, nenhum partido de vanguarda, nenhuma frente unida, nenhum intelectual orgânico. Finalmente, e sobretudo, nenhum manifesto. (SILVA, s/d)

O trecho acima faz parte do *Manifesto por um pensamento da diferença em educação*, no qual Tomaz apresenta as problematizações que o pensamento pós-estruturalista lança ao campo educacional. Vários princípios sócio-filosóficos são questionados: metafísica, fenomenologia, dialética, princípios do pensamento marxista e estruturalista.

Através desse olhar, o currículo é tratado como um texto, um efeito do discurso, das relações de poder e a pesquisa sob essa perspectiva não busca explicações globalizantes nem propõe modelos ideais, ao contrário centra-se mais nas dúvidas que nas certezas. Antes uma boa pergunta que várias boas respostas:

A pesquisa pós-crítica é uma pesquisa de 'invenção', não de 'comprovação' do que já foi sistematizado. Sua principal contribuição é apenas a de ser aproveitável por outros/as pesquisadores/as, como uma 'sementeira' de sentidos imprevistos. (CORAZZA, 2001, p. 20)

Todos esses elementos, o questionamento de verdades absolutas transcendentais presentes no currículo, e da própria teoria, aproximam essas pesquisas dos temas filosóficos e sociológicos, permitindo a ampliação das problemáticas tratadas pelos curriculistas. Segundo Lopes e Macedo (2002), esses referenciais têm contribuído para o surgimento de novas identidades e temas para as pesquisas no campo do currículo.

É nesse contexto que a teoria queer, inicialmente uma forma de oposição e contestação à normalização (Louro, 2001) ligada a correntes do movimento e dos estudos gays e lésbicos, se aproxima dos estudos curriculares. *Queer* é o adjetivo utilizado na língua inglesa para designar estranho, esquisito, excêntrico, anormal e também como referência pejorativa às pessoas não-heterossexuais ou que escapam aos padrões supostamente normais de conduta social. Esse termo foi incorporado por algumas vertentes do movimento de gays, lésbicas, bissexuais e transgêneros no intuito de reverter sua conotação negativa de forma irônica e demarcar uma posição identitária não-normativa (Louro, 1999, 2001, 2004; Silva, 2004).

A teoria queer pode ser vinculada às correntes de pensamento que, no século XX, questionaram e desestabilizaram noções clássicas de sujeito, identidade, consciência, identificação e agência (Louro, 2004). Ao sugerir o questionamento, a desnaturalização e a incerteza como tática de análise de qualquer dimensão da existência, essa abordagem torna a dúvida estimulante e produtiva (Louro, 2001), permitindo realçar o caráter socialmente construído do conhecimento e, portanto, do saber curricular.

A partir da teoria queer, todo o conhecimento legitimado como verdadeiro no currículo, “tradicionalmente concebido como um espaço onde se ensina a pensar, onde se transmite o pensamento, onde se aprende o raciocínio e a racionalidade” (Silva, 2004, p. 108), pode ser questionado, desfeito e construído de outra forma. “Pensar *queer* significa questionar, problematizar, contestar, todas as formas bem-comportadas de conhecimento e de identidade” (ibidem, p. 107), inclusive o currículo.

Uma pedagogia e um currículo queer estariam voltados para o processo de produção das diferenças e trabalhariam, centralmente, com a instabilidade e a precariedade de todas as identidades. (...) Ao se dirigir para os processos que produzem as diferenças, o currículo passaria a exigir que se prestasse atenção ao jogo político aí implicado: em vez de meramente contemplar uma sociedade plural, seria imprescindível dar-se conta das disputas, das negociações e dos conflitos constitutivos das posições que os sujeitos ocupam. (Louro, 2004, p. 48-49)

Dessa forma, a teorização queer se mostra produtiva para pensarmos as implicações das identidades que se distanciam das normas, questionando as

polarizações tão freqüentes no currículo escolar e evidenciando o potencial político da diferença.

A seção que segue discute uma das polarizações mais visíveis e incentivadas na e pela escola: a oposição homem/mulher e a construção social de masculinidades e feminilidades assentadas nesse binarismo.

2.1 Estudos de gênero e homossexualidade: uma relação necessária

É no contexto da ampliação do campo e das perspectivas dos estudos curriculares que se insere a categoria gênero nas pesquisas em educação. Esse termo foi primeiramente utilizado na década de setenta pelas teóricas feministas de língua inglesa com o objetivo de destacar o caráter histórico e social das diferenças baseadas no sexo (Scott, 1995; Stolke, 2004). Aquelas teóricas buscavam fugir ao determinismo biológico que explicava as desigualdades sociais entre homens e mulheres, e a determinação dos papéis sexuais, como inerentes às diferenças físicas entre machos e fêmeas. Tomaz Tadeu, ao produzir um vocabulário embasado nos discursos teóricos no campo da educação, define gênero como:

Conceito central na teoria feminista contemporânea refere-se – em oposição à dimensão simplesmente biológica do processo de diferenciação sexual – aos aspectos culturais e sociais das relações entre os sexos. (SILVA, 2000a, p. 63)

O acordo em torno da idéia de construção social do gênero não significa, entretanto, que essa categoria esteja livre de disputas e conflitos relacionados à sua aplicação e validade. Joan Scott em *Gênero: uma categoria útil de análise histórica* (1995), considerado como escrito referência nesse campo, traça um histórico das variadas abordagens e debates que constituíram essa área de pesquisa.

Durante muito tempo, estudo de gênero foi sinônimo de pesquisa sobre mulheres. Nessa concepção, os homens estariam excluídos desses estudos ou, no mínimo, não poderiam ser foco central da análise (Scott, 1995). O

sujeito passível de generificação seria somente a mulher. Para a autora, nesse momento, o termo foi empregado como uma tentativa de proporcionar validade acadêmica aos estudos feministas, pois se tratava de uma palavra que, supostamente, seria mais apropriada à linguagem científica por ter “(...) uma conotação mais objetiva e neutra do que *mulheres*” (ibidem, 1995, p. 75, grifo da autora), preenchendo requisitos de cientificidade exigidos para conferir legitimidade a esse campo de pesquisa. Essa primeira abordagem não implicava obrigatoriamente discussões políticas sobre o poder e a desigualdade. Scott localiza distintas posições teóricas no campo feminista, apontando avanços e limitações de cada uma delas, destacando que foram as teóricas marxistas e do patriarcado que colocaram em evidência as questões do poder e da desigualdade.

A autora constrói a sua definição de gênero como “(...) um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos” e como “uma forma primária de dar significado às relações de poder” (Scott, 1995, p. 86), envolvido com elementos de representação simbólica, conceitos normativos, parentesco e identidade subjetiva.

Porém, nenhuma das perspectivas abordadas problematiza as categorias homem/mulher, tomando o sexo e as diferenças percebidas como um dado da natureza. Para a teórica queer Judith Butler o próprio sexo, a idéia de macho ou fêmea baseada em diferenças materiais, é resultado de práticas discursivas que produzem, regulam e reiteram essa categoria.

(...) o sexo é um construto ideal, que é forçosamente materializado através do tempo. Ele não é um simples fato ou condição estática de um corpo, mas um processo pelo qual as normas regulatórias materializam o ‘sexo’ e produzem essa materialização através de um reiteração forçada destas normas. (BUTLER, 1999, p. 154)

Nessa abordagem, qualquer outro sentido de sexo o transformaria numa categoria a-histórica, anterior à cultura, já que estaria ligada simplesmente às diferenças percebidas nos corpos. Para Louro (2004, p. 15), essa lógica “implica que esse ‘dado’ sexo vai determinar o gênero e induzir a uma única forma de desejo”, por isso, no pensamento de Butler, não é possível utilizar gênero como construção social das relações entre os sexos, já que as

diferenças físicas percebidas, e nomeadas, como do sexo masculino ou do feminino são, elas próprias, construções sociais arbitrárias e normativas.

Butler considera que o sexo como norma regulatória proporciona sua materialização no corpo, produzindo “(...) a diferença sexual a serviço da consolidação do imperativo heterossexual” (Butler, 1999, p. 154). Assim, as normas regulatórias do sexo também funcionam através da repetição e reiteração constantes das normas do gênero assentadas na heterossexualidade compulsória (Louro, 2001). Nesse sentido, considero que a presença d@s alun@s, protagonistas deste trabalho, dificulta a reiteração dessas normas nos espaços que ocupam na escola. A norma, constituidora da identidade heterossexual, se sente ameaçada pelos abjetos⁹ que ela mesma cria e o processo de homogeneização se vê atravessado e desestabilizado pela diferença dessas três figuras.

A partir das teorizações de Judith Butler, a teoria queer ganhou espaço no campo do gênero, possibilitando uma maior articulação com os estudos da homossexualidade. Contudo, a temática homossexual ainda não ocupa lugar de destaque nos estudos de gênero (Góis, 2003).

Segundo João Bosco Góis (2003), é necessário que as teóricas do gênero se concentrem mais na construção das masculinidades, pois, ainda como no início das pesquisas nesse campo, a predominância da feminilidade é latente. Para ele, a dificuldade que os estudos de gênero ainda encontram em se legitimar nos meios acadêmicos brasileiros e o heterossexismo presente nos estudos feministas, e nas ciências sociais em geral, dificultam a interação entre gênero e homossexualidade. Débora Britzman (1996) corrobora com esse argumento ao considerar que a homossexualidade não tem sido objeto constante no campo das pesquisas de gênero, tampouco nas pesquisas em educação. Para ela, o tema da construção das sexualidades, homo ou heterossexual, ainda é visto como tabu pela pesquisa oficial.

⁹ “Na análise cultural, a noção de abjeto é estendida para abarcar tudo aquilo que ameaça o conforto da sensação de identidade e “mesmidade”: o monstruoso, o corpo feminino, o homossexual (...)” (Silva, 2000a, p.13).

Dez anos depois dessa publicação, em um breve levantamento de fontes virtuais sobre o tema, percebi que com relação às investigações sobre homossexualidade realizadas na área de educação, essa situação ainda não é muito diferente. No portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹⁰, ao acessar os resumos do Banco de Teses e Dissertações, que contém pesquisas a partir de 1987 (com última atualização em 2004), encontrei 259 ocorrências para homossexualidade, porém esse número diminui para 23 quando a pesquisa é refinada com a palavra educação.

No catálogo de teses e dissertações da Universidade Federal do Rio Grande do Sul¹¹, foram encontradas doze entradas para essa mesma busca, de 1992 a 2005, sendo que as ocorrências diminuem para quatro se novamente refinarmos a pesquisa utilizando 'educação'. Já em acesso ao banco de dissertações do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Pelotas¹², compreendendo o período de 1997 até 2004, foi encontrado apenas um estudo específico sobre homossexualidade e educação.

A partir desses elementos, é possível inferir que os dados apontam para a necessidade de proliferação de pesquisas que problematizem as identidades sexuais que escapam à heteronormatividade e suas relações com questões de gênero e educação, pois elas estão presentes no silêncio do currículo.

2.2 El@s e a Escola

Seus modos ousados, o deslocamento e a posição fronteira que parecem experimentar talvez lhes permitam perceber a arbitrariedade de nossos arranjos sociais de formas inéditas (...). De qualquer forma, o que deve nos interessar é o fato de que eles estão nos dizendo coisas (...), de uma forma ou de outra, eles estão em nossas escolas. Guacira Lopes Louro¹³

¹⁰ <http://www.capes.gov.br/capes/portal/> - acessado em 01 de novembro de 2006.

¹¹ <http://sabix.ufrgs.br/> - acessado em 16 de agosto de 2006.

¹² <http://www.ufpel.edu.br/fae/ppge/dissertacoes.htm> - acessado em 13 de agosto de 2006.

¹³ 2003, p. 50-51

Como exposto anteriormente, a pesquisa partiu de observações empíricas em torno de três estudantes do ensino médio noturno em uma escola estadual, onde, desde 2005, a identidade sexual ganhou destaque no cotidiano escolar através da presença de alguns grupos que se definem, e são definidos por outros, como homossexuais.

@s adolescentes que fazem parte desses grupos se apresentam e se identificam como gays, no sentido de reconhecimento utilizado por Guacira Lopes Louro, no qual: “reconhecer-se numa identidade supõe, pois, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência” (Louro, 1999, p. 12). Um desses grupos, composto por três sujeitos identificados como sendo do sexo masculino – Mateus, Ricky e Vítor – chamou especial atenção dos agentes escolares. El@s marcam o posicionamento gay em seus corpos de diversas maneiras, seja utilizando maquiagem ou roupas consideradas femininas, seja se autodenominando *gurias*, pintando as unhas, chapando o cabelo.

Seus corpos também são sexualizados pela própria instituição nos momentos em que a sexualidade só é questionada pela escola quando identificada ness@s alun@s. Outras manifestações de sexualidade que se apresentam inseridas no padrão heterossexual, como por exemplo, um menino e uma menina se beijando no corredor, fato que não coloca em jogo o questionamento das posições de gênero nem dos papéis femininos e masculinos pré-determinados, são consideradas normais, naturais. Assim o sendo, são aceitas, não causam constrangimentos nem são problematizadas ou alvo de atenção especial por parte dos agentes escolares.

O fato de conversarem em aula, chegarem atrasad@s e/ou fazerem brincadeiras, é explicado como se fosse uma manifestação inerente a sua sexualidade, nomeada como fora da norma, estranha. Quando as/os professores/as falam a respeito de estudantes que estão dentro dos padrões da sexualidade considerada normal – e que também conversam em sala de aula, chegam atrasados e/ou fazem brincadeiras durante as disciplinas –, não relacionam essas atitudes com seu posicionamento sexual.

Uma professora comentou que, ao entrar pela primeira vez na turma em que el@s estudavam, se sentiu constrangida por não saber como lidar com ess@s alun@s. Durante os três anos em que estudaram na escola, foram freqüentes as reclamações de outros estudantes com relação ao comportamento inadequado del@s, como um aluno que chegou a perguntar para a direção por que não @s expulsavam da escola; ou outro que comentou que el@s deveriam estudar em escolas separadas. Durante ano de 2006, em algumas reuniões pedagógicas, foi sugerido que esse grupo deveria ser “diluído em turmas diferentes para que se acalmassem” (fala da coordenadora pedagógica em uma reunião de professores/as).

No início do ano letivo de 2007, el@s foram separad@s. Vítor permaneceu na sua turma original e Mateus e Ricky foram transferid@s para turmas diferentes. Entretanto, essa medida não surtiu o efeito esperado e suas estranhas figuras ganharam mais evidência na escola, pois passaram a questionar a direção a respeito dos motivos da separação, acusando a medida de ser homofóbica, e a reivindicar o retorno d@s três para a mesma turma.

Entendo que esse tipo de ação pedagógica é uma tentativa de se manter um padrão, uma forma de reação à desestabilização que a presença dess@s estudantes provoca tanto na norma heterossexual quanto nas sentenças biológicas ensinadas pela escola. Suas atitudes desequilibram o pressuposto universal da heterossexualidade (Britzman, 1996), que apresenta a homossexualidade como uma exceção ao destino heterossexual que todos deveríamos seguir, de acordo com nossa natureza biológica. Dessa maneira, ess@s alun@s e suas identidades sexuais tornam-se alvo de constante vigilância ao transgredirem as fronteiras dos masculino/feminino na forma como se apresentam. El@s abrem caminho para o questionamento dos papéis sexuais vinculados à heteronormatividade, uma categoria que apresenta as “noções normativas que posicionam a heterossexualidade como sendo a sexualidade estável e natural” (Britzman, 1996, p. 81), e nomeiam outras sexualidades como desviantes.

Além disso, segundo o discurso heteronormativo, suas atitudes e aparência não condizem com seu sexo, afinal de contas são homens biológicos que se apresentam e se comportam como “mulheres”. Ao se deparar com essas estranhas figuras, a norma pergunta como é possível que homens queiram ser identificados com o feminino, indo contra sua natureza e renunciando à posição historicamente privilegiada do homem heterossexual. O desequilíbrio gerado pela diferença de suas figuras permite o questionamento do discurso heteronormativo. El@s evidenciam a construção social do sexo e do gênero e, conseqüentemente, a arbitrariedade dessas construções e das identidades determinadas por e fixadas nas categorias de sexo e gênero.

O sexo, e todas as categorias embasadas no determinismo biológico, faz parte de um discurso construído historicamente a partir das diferenças, correspondendo a arranjos sociais específicos. Para Butler (1999, p. 157 e 153, respectivamente), sexo é um conceito normativo “formado através de uma série de contestações” e utilizado como critério de construção e distinção das categorias homem/mulher, sendo “parte de uma prática regulatória que produz os corpos que governa”.

É esse conceito de sexo transcendente, baseado nas diferenças físicas, a-histórico, imutável, binário (Louro, 2004) que determina o gênero e suas relações em nossa sociedade. Isso leva a instituição de uma sexualidade compulsória padrão, a heterossexualidade, também determinada por características físicas diferentes e que se apóia no discurso biológico da reprodução da espécie, que reitera os papéis masculinos e femininos nesse processo. Partindo dessa lógica, o desejo pelo sexo oposto se transforma num caminho inevitável a ser percorrido, justificado e legitimado por sua identificação com princípios da natureza.

Nesse sentido, é possível argumentar que o processo de heteronormatização começa já antes do nascimento. Louro (2004, p. 15), aponta nessa direção ao afirmar que, quando dizemos ‘é uma menina’ ou ‘é um menino’, se “instala um processo que, supostamente, deve seguir um determinado rumo ou direção”, desencadeando processos de feminização ou

de masculinização do corpo. Assim, a heterossexualidade é apresentada como norma, como sendo a sexualidade inerente à menina ou ao menino em questão. Aqueles e aquelas que contradizem esse discurso, escapando ao padrão de normalidade instituído a partir da heterossexualidade compulsória, são vistos como exceção à regra, nomeados como diferentes, como uma impossibilidade, e incorporados pelo currículo escolar através do apelo à tolerância e respeito à diversidade.

Dessa forma, segundo Deborah Britzman, os constrangimentos institucionais lançados sobre esses sujeitos através da heteronormatividade, fazem com que jovens homossexuais se constituam em grupos isolados na e pela escola. A autora argumenta que, preocupados em ocultar sua sexualidade, esses jovens “(...) devem aprender a esconder significados, codificando significantes de forma que as práticas gays e lésbicas sejam ocultadas daqueles que as consideram inaceitáveis” (1996, p. 82). Guacira Louro, ao escrever a respeito da homofobia “consentida e ensinada na escola”, reforça o argumento de Britzman, afirmando que o ou a homossexual aceito/a é aquele ou aquela que esconde sua sexualidade, “o/a enrustido/a” (1999, p. 29), que permanece dentro do armário. Dessa forma, “o que efetivamente incomoda é a manifestação aberta e pública de sujeitos e práticas não-heterossexuais” (ibidem, p. 30), visibilidade que interpela quem está posicionado de acordo com a norma e faz pensar.

@s jovens que entrevistei não se enquadram no perfil de ocultamento, pelo contrário, mostram, sem meias palavras, sua posição sexual na escola e, por isso mesmo, incomodam. Não se mostram vitimizad@s por apresentarem uma sexualidade desviante da heteronormatividade, tampouco se deixam intimidar por outros alunos. Se tratad@s com agressividade reagem agressivamente, se tratad@s com ironia reagem ironicamente. Manifestam abertamente sua sexualidade nos espaços da escola.

É impossível ignorá-l@s. Esses seres abjetos se destacam mais a cada transposição da fronteira dos gêneros. Fronteira que é local de contestação, que separa e aproxima diferentes grupos, que “zona de policiamento é também

zona de transgressão e subversão” (Louro, 2004, p. 19). À medida que cruzam essa fronteira, movimentam os limites da norma e destacam mais que suas estranhas figuras, marcam o caráter mutável, múltiplo e construído de todas as identidades, inclusive as sexuais.

Ao movimentarem os limites da heteronormatividade despertam a atenção dos policiais da norma, que vigiam as fronteiras demarcadas e atacam com munição homofóbica. El@s própri@s se tornam marcos de fronteira ao apontar o armário do outro, alguma atitude ou característica rapidamente convertida numa evidência de que os colegas, supostos heteros, também não estão livres de desejar conhecer o monstro que rejeitam e agridem. A possibilidade que el@s carregam, de fazer quem está no lado referente da norma pensar na sua própria monstruosidade, assusta. Os colegas desviam e disfarçam olhares, insultam e tentam afastar a identidade sexual que el@s trazem para dentro da escola.

Ess@s estudantes cruzam fronteiras, ameaçam a normalidade, geram divergências, incomodam, desacomodam a escola. Parafraseando o *Manifesto por uma pedagogia da diferença*, celebram os prazeres da confusão de fronteiras e se apresentam como uma possibilidade viável.

3 DA ARBITRARIEDADE E FLUIDEZ DAS IDENTIDADES

O monstro é a diferença feita carne; ele mora no nosso meio. Jeffrey Cohen¹⁴

Vivemos em um período de transição e reorganização mundial, marcado por novas formas e relações de poder, sociais, políticas, culturais e econômicas. O capitalismo alcançou praticamente todo o mundo, atingindo e interagindo (por isso também modificando) desde os locais mais remotos do planeta até as maiores metrópoles. A tecnologia em microeletrônica e informação desenvolve-se como nunca, as distâncias e o tempo diminuem (Harvey, 1993).

De forma inédita, o capital criou “uma economia mundial única, cada vez mais integrada e universal, operando em grande medida por sobre as fronteiras de Estado” (Hobsbawn, 1995, p.19), borrando os limites entre nações. Os estados nacionais já não são tão soberanos, a não ser para garantir a continuidade do processo em que estamos. Nada escapa ao capital globalizante, que não se limita apenas ao campo econômico e abarca todas as atividades humanas, tudo se globaliza, inclusive a pobreza (Boaventura, 2002). Trata-se de uma nova forma mundial de economia a atingir toda sociedade, em todas suas esferas, constituindo uma nova estrutura fundamentada na eliminação de fronteiras (Hardt e Negri, 2004).

Essas mudanças produzem efeitos diferenciados sobre as identidades. A tentativa de “homogeneidade cultural promovida pelo mercado global” (Woodward, 2000, p. 21) produz novas identidades de consumidores mundiais, que tendem a se afastar das culturas locais para assumir uma cultura globalizada. Ao mesmo tempo também podem gerar outros efeitos, como a

¹⁴ 2000, p. 32

valorização e reafirmação das culturas locais e a produção de outras novas diferentes identidades.

Nesse contexto, todo esse processo de constantes transformações abala antigos referenciais utilizados pelos indivíduos para situar seu lugar no mundo social, gerando uma crise de identidade (Hall, 1997), identidade que se supunha central, fixa, estável:

Esta perda de um 'sentido de si' estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento – descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma 'crise de identidade' para o indivíduo. (HALL, 1997, p. 09)

A noção de crise que ameaça as identidades só é possível se pensarmos a partir das diferentes concepções que consideram as identidades como estáveis e imutáveis, embasadas numa essência humana e de sujeito transcendentais, produzindo, efetivamente, a noção de identidade única e livre de conflitos. Stuart Hall, em *A identidade cultural na pós-modernidade* (1997), localiza essas concepções no *sujeito do Iluminismo* e no *sujeito sociológico*.

O sujeito do Iluminismo, indivíduo que tinha como referencial de sua própria identidade ele mesmo, foi produzido entre os séculos XVI e XVIII na Europa Ocidental. Sujeito cartesiano, indivíduo soberano da Modernidade, nasceu das transformações e discursos que abalaram a idéia de dependência divina que estava presente na sociedade medieval. O enunciado 'penso, logo existo' ajudou na substituição de Deus, anterior medida de todas as coisas, pelo Homem, "origem ou sujeito da razão, do conhecimento" (Hall, 1997, p. 30), consciente de si e de sua prática. Esse posicionamento do sujeito pressupunha uma identidade una, estável e transcendente que já nascia com o indivíduo e o acompanhava por toda vida.

Os discursos antropocêntricos, humanistas e cientificistas de cerca de duzentos anos, do Renascimento ao Iluminismo, criaram o sujeito moderno: individualista, secular, autodeterminado e racional, num momento histórico em que essas características foram de extrema importância para a consolidação do sistema capitalista. Isso reforça o aspecto contingente das identidades, "(...)

produzidas em momentos particulares no tempo, (...) emergindo em momentos históricos particulares.” (Woodward, 2000, p. 38). Podemos dizer que as identidades são filhas do seu tempo, pois, a valorização de características inerentes ao período inicial do capitalismo – como individualismo e laicidade estatal – produziu o sujeito do Iluminismo, posicionando sua identidade como referência para todas as outras.

Já a concepção de sujeito sociológico se desenvolve a partir da complexificação das sociedades por conta da industrialização e da formação do Estado moderno em oposição ao Antigo Regime¹⁵. É nessa época que palavras como nacionalidade, ciência e sociologia ganham seus significados modernos (Hobsbawn, 1997), ao mesmo tempo em que a biologização do sujeito e o surgimento das novas ciências sociais – psicologia e sociologia – contribuem para ampliação da noção de sujeito autônomo da modernidade.

Ao passo em que as sociedades industriais modernas foram se complexificando e adquirindo formato mais coletivo, tornou-se cada vez mais difícil manter os processos sociais centrados no individual, no sujeito da razão (Hall, 1997). Dessa forma, as teorias liberais também se viram obrigadas a abarcar as novas estruturas do estado-nação e da sociedade de massas da moderna democracia, enredando o cidadão “nas maquinarias burocráticas e administrativas do estado moderno” (ibidem, p. 33).

Assim, o indivíduo torna-se parte de um coletivo e passa a ser visto “como mais localizado e *definido* no interior dessas grandes estruturas e formações sustentadoras da sociedade moderna” (Hall, 1997, p. 33, grifo do autor). O conceito de identidade passa a agregar elementos do interacionismo social, segundo o qual o sujeito absorve elementos da sociedade ao mesmo tempo em que sua individualidade sustenta as estruturas sociais. Nessa perspectiva, a separação entre estudos psicológicos e estudos sociológicos também colaborou para a manutenção da oposição indivíduo/sociedade na

¹⁵ Período anterior à Revolução Francesa e à Revolução Industrial inglesa, utilizadas como marcadores das transformações econômicas, sociais e políticas ocorridas entre os séculos XVIII e XIX na Europa (Hobsbawn, 1997).

origem do sujeito, contribuindo para que o sujeito soberano continuasse como o centro dos discursos econômicos e políticos.

Dessa maneira, tanto na concepção sociológica quanto na iluminista do sujeito, permanece um princípio estável de identidade, seja ela racional, biológica ou nacional. Nesse sentido, “o essencialismo pode, assim, ser biológico e natural, ou histórico e cultural. De qualquer modo, o que eles têm em comum é uma concepção *unificada* de identidade” (Woodward, 2000, p. 37, grifo da autora).

Nenhuma dessas concepções considera o caráter desarmônico e inacabado da identidade. Tampouco, referem-se ao sujeito como composto por várias identidades em constante formação e transformação. A mudança conceitual da visão de uma identidade fixa, una e transcendente para uma perspectiva instável, múltipla e construída das identidades, começou a ser desenvolvida a partir do século XX com teorizações influenciadas pelo marxismo, pela lingüística, pela psicanálise, e que, criticavam o sujeito humanista.

Nesse novo paradigma, Louis Althusser teve significativa contribuição para o descentramento do sujeito (Hall, 1997) e, conseqüentemente, da identidade. Ao desenvolver sua teorização a partir dos conceitos de interpelação e ideologia, Althusser apontou para a impossibilidade de autodeterminação do sujeito, já que, sob essa perspectiva, o indivíduo é visto como manipulado e condicionado a ocupar certas posições, tornando-se um simples “portador de relações estruturais” (Peters, 2000, p. 58).

Dentre as abordagens estruturalistas, a ênfase na análise da linguagem e dos sistemas de significados também contribuiu para descentrar o sujeito:

O modelo lingüístico, tal como concebido por Saussure e Jakobson, permitia a análise científica da linguagem como um sistema de diferenças, (...) iniciando uma ciência das estruturas que abalava os tradicionais pressupostos humanistas e românticos que se baseavam nas idéias de intencionalidade, de criatividade e de autoria. (PETERS, 2000, p. 15)

Assim como, para Saussure, a palavra é formada pela interdependência entre significado e significante num sistema social que é a linguagem, a

identidade também passa a ser definida através da relação entre diferentes (Peters, 2000). Os signos não dizem nada sozinhos, pois, “o significado surge nas relações de similaridade e diferença que as palavras têm (...)” (Hall, 1997, p. 44) e esse significado nunca é fixo, muda de acordo com o contexto em que é produzido e utilizado¹⁶.

Tudo que dizemos tem um ‘antes’ e um ‘depois’ – uma ‘margem’ na qual outras pessoas podem escrever. O significado é inerentemente instável: ele procura o fechamento (a identidade), mas ele é constantemente perturbado (pela diferença). Ele está constantemente escapulindo de nós. (HALL, 1997, p. 45)

Com a virada lingüística, tanto a identidade quanto a diferença tornam-se criações da linguagem, uma dependendo da outra para se constituir (Hall, 1997). Essa perspectiva pontua a impossibilidade de pensar o sujeito como autor consciente de significados que são sempre os mesmos em qualquer tempo e espaço.

Outra contribuição para a mudança paradigmática a respeito do sujeito foi dada pela teorização freudiana sobre o inconsciente. Esse conceito desestruturou totalmente o sujeito racional e autodeterminado da modernidade ao considerar que ele não tem controle sobre todos seus desejos e pensamentos, pontuando que “(...) o sujeito se *desconhece* e, portanto, deixa de ser *senhor de si*” (Louro, 2001, grifos da autora).

Com o desenvolvimento dos movimentos sociais dos anos 60, o modelo da identidade única da modernidade sofreu seu maior golpe, já que a política identitária tornou-se o foco central desses movimentos (Woodward, 2000; Louro, 2003). A partir daí, o referencial do homem, branco, heterossexual passa a ser contestado com mais intensidade, a identidade é transformada em objeto de problematização e disputa, questionada a respeito de seu significado e formas de construção.

¹⁶ “Não há nada que “naturalmente” determine que o significante “rosa” (oral ou escrito) tenha, na língua portuguesa, essa forma e que esteja ligado ao significado “rosa” na ausência desse vínculo “natural”. Um determinado signo só se destaca em sua singularidade e em sua identidade por ser diferente de outros signos numa cadeia de significação. Aquilo que um signo é só fica estabelecido nessa cadeia de diferenças. Sua identidade é sempre dependente da diferença” (Silva, 2001, p.36).

Portanto, muito mais do que um sujeito, o que passa a ser questionado é toda uma noção de cultura, ciência, arte, ética, estética, educação que, associada a esta identidade, vem usufruindo, ao longo dos tempos, de um modo praticamente inabalável, a posição privilegiada em torno da qual tudo mais gravita. (LOURO, 2003, p. 42)

A luta pelos direitos civis dos negros, o feminismo, o movimento homossexual e estudantil, o pacifismo, dentre outros, fundamentaram-se na identidade comum de seus membros como forma de mobilização (Woodward, 2000), deslocando a problematização de tradição marxista, centrada na economia e na classe social, para a política identitária. A identidade tornou-se preocupante, motivo de inquietação, local de conflito sobre sua produção e significados, fio condutor de questionamentos sobre o acesso – ou interdição – a bens materiais e imateriais.

De acordo com alguns teóricos, para os grupos marginalizados ou oprimidos, a identidade deixou de ser um destino para tornar-se uma forma de resistência e a diferença passou a ser considerada central nesse processo (Weeks, 1999; Louro, 2003). A perspectiva não-essencialista, adotada por alguns desses movimentos, contribuiu de maneira decisiva para a teorização identitária ao afirmar e destacar o caráter socialmente construído das identidades e a noção de diferença.

A partir daí, intensifica-se a influência da perspectiva lingüística na compreensão e problematização dos processos que produzem os sujeitos. Assim como na gramática um signo precisa ser diferenciado de outros signos para fazer sentido, para ser identificado como tal; na construção da identidade – ou das identidades – do sujeito é sempre necessária a figura do outro, do diferente.

As identidades só se definem, entretanto, por meio de um processo de produção da diferença, um processo que é fundamentalmente cultural e social. A diferença, e portanto a identidade, não é um produto da natureza: ela é produzida no interior de práticas de significação, em que os significados são contestados, negociados, transformados. (...) Além disso, esse processo de formação da identidade está sempre referido a um "outro". Sou o que o outro não é; não sou o que o outro é. Identidade e alteridade são, assim, processos inseparáveis. (SILVA, 2001, p. 25-26)

Ao expor as distintas perspectivas a respeito do posicionamento do sujeito e do conceito de identidade em diferentes contextos históricos, procuro ressaltar a impossibilidade de fixação do indivíduo em uma única identidade. Na atualidade, as identidades estão sendo descentradas (Hall, 1997), deslocadas por conta da pluralidade de posições que ocupamos:

Hoje, nestes tempos da nova ordem mundial, de capitalismo tardio em escala global, de neoliberalismo governamental e de soberania do mercado transnacional, não há mais um centro fixo: seja ele de poder, de produção e trabalho, de capital e cultura, de formação dos sujeitos. (CORAZZA, 2001, p. 101)

Diferentes identidades são construídas e desenvolvidas em diferentes contextos e práticas sociais, de forma não linear e fluída. Mesmo assim, permanece a vontade de identidade, de encontrar a verdade do sujeito, ainda necessitamos criar uma história coerente de nossa vida como referência, pois “*tememos a incerteza, o desconhecido, a ameaça de dissolução que implica não ter uma identidade fixa*; por isso, tentamos fixar uma identidade, afirmando que o que somos agora é o que, *na verdade*, sempre fomos” (Louro, 2000, p. 64, grifos da autora).

Nas disputas do jogo identitário, diretamente ligadas à produção e acesso a bens materiais e simbólicos (Silva, 2000b; Silva, 2001), através da estratégia binária¹⁷, algumas identidades são cristalizadas e consideradas naturais, desejáveis, outras são problematizadas e vistas como desviantes, indesejáveis. Nesse processo, a educação institucional desempenha papel decisivo (Silva, 2001). Mesmo a escolarização não sendo o único determinante na produção das identidades sociais, não podemos negar que “suas proposições, as suas imposições e proibições fazem sentido, têm *efeitos de verdade*, constituem parte significativa das histórias pessoais” (Louro, 2000, p. 73, grifo da autora).

Dessa maneira, o currículo – e, conseqüentemente, seus efeitos – está diretamente ligado, entre outras possibilidades, à produção de identidades

¹⁷ Segundo Tomaz Tadeu “(...) em uma oposição binária, um dos termos é sempre privilegiado, recebendo um valor positivo, enquanto o outro recebe uma carga negativa.” (Silva, 2000, p. 83).

hegemônicas que reforçam relações de poder já instituídas e subordinam determinados grupos sociais, posicionados como ‘minorias’.

Em contrapartida, identidades que cruzam fronteiras – geográficas e simbólicas – e que resistem à fixação estão sendo constantemente produzidas. Dentre elas, a identidade sexual, marcada pela oposição heterossexual/homossexual, destaca-se pela dificuldade de categorização e por desestabilizar as oposições binárias. Entre o hetero e o homo há uma gama de variedades, possibilidades e expressões sexuais que escapam aos conceitos e padronizações de natureza biológica, ressaltando a artificialidade do binarismo e de todas as identidades.

É nessa perspectiva que @s estudantes que participam desta pesquisa se configuram como ameaça à fixação de uma identidade heterossexual, produzida e reproduzida no currículo e nas relações escolares. A existência desses sujeitos realça a possibilidade de criação de outros arranjos identitários e a arbitrariedade da norma heterossexual. Na fluidez das identidades, a identidade sexual se apresenta como um exemplo da dificuldade de se encerrar a constituição identitária numa norma ou padrão, pois não há uma relação direta entre identidade sexual, características biológicas e vivência da sexualidade. É dessa transposição de fronteiras normativas que me ocupo na próxima seção.

3.1 Identidade sexual e os limites do corpo biologizado

Na atualidade, os vários centros de produção de bens materiais e simbólicos proporcionam a emergência de uma pluralidade de identidades (Woodward, 2000), resultantes de práticas sociais. Nesse sentido, vários teóricos concordam que também as identidades sexuais são construídas histórica e culturalmente (Weeks, 1999), em diferentes espaços, dependendo “(...) das categorias e das classificações sexuais disponíveis nas diferentes culturas sexuais” (Parker, 1999, p. 134). Dessa forma, nenhuma identidade sexual é automática ou natural:

(...) toda identidade sexual é um constructo instável, mutável e volátil, uma *relação social* contraditória e não-finalizada. (...) está sendo constantemente rearranjada, desestabilizada e desfeita pelas complexidades da experiência vivida, pela cultura popular, pelo conhecimento escolar e pelas múltiplas e mutáveis histórias de marcadores sociais (...) (BRITZMAN, 1996, p. 72, grifo da autora).

A afirmação de determinadas posições identitárias coloca em foco a impossibilidade de fixação da identidade. Uma dessas posições é de uma identidade sexual que tem se apresentado como, no mínimo, ambígua, de sujeitos que não apresentam a correspondência desejada pela heteronormatividade entre seus corpos biologizados, marcados como machos ou fêmeas, e suas identidades sexuais. Esses sujeitos tornam cada vez mais claro que não existe relação causal entre biologia, comportamento sexual e identidade sexual (Parker, 1999).

Em março deste ano, a revista estadunidense *The Advocate*¹⁸ (mídia impressa e digital) publicou a carta de um leitor que contava os problemas pelos quais ele e a esposa passaram para conseguirem produzir uma gravidez por inseminação artificial. A notícia chamou atenção dos meios de comunicação de vários países e Thomas Beatie teve seus quinze minutos de fama internacional pela força do seu relato.

Por que esse casal chamou mais atenção que outros que passam pelo mesmo problema? Acontece que Thomas não apresenta a correspondência tida como naturalmente verdadeira entre sexo, gênero e identidade sexual. Ele nasceu sendo ela e, há oito anos, trocou o gênero feminino pelo masculino: optou por reconstrução torácica, terapia com testosterona e por manter seus direitos e órgãos reprodutivos femininos. Quando Thomas, legalmente um homem, e sua companheira Nancy decidiram ter filhos, ele interrompeu a dose diária de hormônios preparando-se para a inseminação artificial, método que utilizaria para engravidar, uma vez que sua esposa é estéril. Na carta à revista, ele conta acerca dos preconceitos de que foram alvo, das diferentes equipes médicas que se recusaram a prestar tratamento médico, mesmo o serviço já tendo sido pago pelo casal, das enfermeiras que debocharam deles, das

¹⁸ www.advocate.com, acessado em 08 de abril de 2008.

avaliações psicológicas que foram obrigados a realizar, da falta de apoio da família, da inseminação que teve de ser realizada em sua casa.

A primeira tentativa, como acontece com muitos casais, não deu certo. A gravidez foi tubária, Thomas perdeu o embrião e uma das trompas, ao que seu irmão comentou ter sido bom que acontecesse, pois “quem sabe que tipo de monstro poderia ter sido”¹⁹. Obtiveram sucesso na segunda inseminação, a gravidez transcorreu sem complicações e em três de julho de 2008, de parto natural, nasceu a filha do casal.

Afinal, o que é Thomas Beatie? Pode ser uma mulher que se transformou em homem e que ainda é fêmea por poder ser mãe, mas que não é do sexo feminino (ou ainda é?). Também pode ser um transgênero, reconhecido pela lei como homem, que retoma seu destino reprodutivo de mulher sem ser feminino. Uma mulher sem seios, um homem sem pênis? Um homem aprisionado em corpo de mulher ou, talvez, uma mulher em corpo de homem? Ao mesmo tempo uma abominação, uma monstruosidade como disse seu irmão. Na volatilidade da identidade sexual ele se torna quase inclassificável.

A incerteza do sexo e do gênero presente no corpo de Beatie e a multiplicidade de identidades que ele apresenta embarçam o pensamento que procura seu entendimento e definição, sua apreensão. Tentar explicar Thomas exige um grande esforço semântico para encaixá-lo em alguma ordem classificatória. Os monstros são de difícil classificação “eles são híbridos que perturbam, híbridos cujos corpos externamente incoerentes resistem às tentativas para incluí-los em qualquer estruturação sistemática” (Cohen, 2000, p. 30). Para Thomas, ele será simplesmente o pai, e Nancy a mãe, de uma saudável menina. Ao final da carta, ele define sua situação como uma espécie de chamamento para que as pessoas admitam a existência de toda uma gama de possibilidades do que o ser humano pode encerrar e definam, por elas mesmas, o que significa normalidade.²⁰

¹⁹ Tradução livre.

²⁰ Tradução livre.

A saída do armário, ou seja, a emergência pública de identidades gays, lésbicas, bissexuais, transgêneras, dentre outras “não-heterossexuais”, torna mais evidente “a instabilidade e a fluidez das identidades sexuais” (Louro, 1999, p. 31). A afirmação das identidades homossexuais desestabiliza a identidade heterossexual, através do questionamento do próprio conceito de sexualidade.

Estando o currículo escolar ligado diretamente à produção de identidades sociais, no caso das identidades sexuais, essa produção se dá através de representações de versões normalizadas de sujeitos (Britzman, 1996), implícitas e explícitas no currículo:

Na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou os cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras. (LOURO, 1999, p.31)

Essas pedagogias apresentam a orientação heterossexual como padrão natural do ser humano, constituindo a heteronormatividade, uma norma que opera a partir do “pressuposto universal da heterossexualidade”, ou seja, a concepção de que “todo mundo é, ou deveria ser, heterossexual e que a heterossexualidade é marcada através de rígidos binários de gênero” (Britzman, 1996, p. 76). Quem transgride as fronteiras do gênero é considerado/a exceção à regra da heterossexualidade compulsória.

Ao mesmo tempo, surgem nas salas de aula pessoas que escapam desse pressuposto, ocupando posições de fronteira entre o masculino/feminino. Adotam uma identidade homossexual e assim se identificam, ameaçando a “vocalização normalizadora da educação”, muitas vezes recorrendo ao “exagero e ironia, a fim de tornar evidente a arbitrariedade das divisões, dos limites e das separações” (Louro, 2004, p. 29 e 20, respectivamente), utilizando essas armas nos enfrentamentos da fronteira.

Esses sujeitos tornam mais evidente que a sexualidade não é algo que exista num estado latente e inato, portanto natural e imutável, do ser humano. Mas uma construção localizada num tempo e espaço determinados.

3.2 Sexualidade: um dispositivo histórico

(...) a sexualidade não é fundamentalmente aquilo de que o poder tem medo; mas de que ela é, sem dúvida e antes de tudo, aquilo através de que ele se exerce. Michel Foucault²¹

A preocupação com a produção da vida e o desenvolvimento de regras e conselhos para um maior cuidado de si não é privilégio das sociedades contemporâneas. Desde a Antigüidade Clássica Ocidental essa preocupação é explicitada no pensamento de filósofos, médicos, governantes (Foucault, 1985b). É nesse ambiente centrado na saúde, no corpo e no zelo pela sociedade que a medicina se volta para a questão dos prazeres sexuais, sua natureza e mecanismos, sua positividade ou negatividade e o regime ao qual se deve submeter o organismo (ibidem). Passam a ser produzidos uma série de discursos e saberes em torno da sexualidade que vão se transformando através dos tempos e dos distintos lugares/espacos onde estão localizados.

Teóricos de diferentes áreas (Bauman, 2004; Foucault, 1985a) concordam que o Ocidente desenvolveu, com relação ao sexo, uma ciência sexual que esquadrinhou, interrogou, nomeou e produziu o sexo que conhecemos hoje. A *scientia sexualis* criou um padrão de conduta sexual ao mesmo tempo em que nomeou desvios à regra, necessários, justamente, para delimitar esse padrão. Esses desvios foram alvos de correções e tratamentos, posteriormente, passaram a ser tolerados como condutas diversas, mas sempre se mantendo a referência a um determinado modelo ideal de sexualidade.

Dessa forma, o conceito de sexualidade utilizado neste trabalho é o de dispositivo histórico instalado nas sociedades ocidentais a partir do século XVII:

A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à rede subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à

²¹ 1999, p. 236.

grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder. (FOUCAULT, 1985a, p. 100)

Segundo Foucault, o objetivo desse dispositivo é o controle das populações de forma cada vez mais global através do investimento nos corpos, da inovação, da invenção, da produção de um saber cada vez mais localizado e detalhado a respeito da sexualidade humana.

Nesse ponto, é necessário destacar o que o autor considera como um dispositivo histórico: “um tipo de formação que, em determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante”, ele é um conjunto de “estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles” (1999, p. 244 e 246, respectivamente).

Um dispositivo engloba discursos, instituições, leis, enunciados, proposições, normas, classificações (ibidem, 1999); tudo que se apresente como função estratégica no jogo de exercício do poder, respondendo a determinadas necessidades de uma sociedade. Nesse sentido, a partir do século XVIII, é possível apontar alguns conjuntos estratégicos que desenvolveram discursos específicos com relação ao sexo (Foucault, 1985a). Dentre esses discursos, destaco a *psiquiatrização do prazer perverso* que, com relação ao desejo sexual, se constituiu enquanto “análise clínica de todas as formas de anomalia que podem afetá-lo; atribuiu-se-lhe um papel de normalização e patologização de toda a conduta; enfim, procurou-se uma tecnologia corretiva para tais anomalias” (ibidem, p.100). A partir desse dispositivo específico, foi nomeado, e produzido, o *adulto perverso*, a *mulher histérica*, a *criança masturbadora* e se tornaram objeto contínuo de investimento do saber e da vigilância.

Toda essa *scientia sexualis* produziu verdades a respeito do sexo, permitindo um controle permanente da sexualidade humana, produzindo miséria sexual, não somente através da repressão, mas também, e, sobretudo, através da proliferação de estudos, discursos e saberes sobre o tema

(Foucault, 1999). Verdades que são contingentes e mutáveis, mas que ao seu tempo funcionam como verdades absolutas e inquestionáveis – sejam elas religiosas ou científicas. Para Foucault esses regimes de verdade fazem parte do instrumental através do qual o poder se exerce, controlando e disciplinando a sociedade (ibidem), também, através da sexualidade que se mantém na encruzilhada do corpo individual com o corpo social.

Nessa concepção, o poder não é somente repressor, negativo, localizado nas instituições estatais, mas, também, é positivo, exercido cotidianamente nas relações sociais, ramificado e enredado na produção da sociedade. Para essa perspectiva teórica, “(...) o poder não é uma instituição e nem um estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a um a situação estratégica complexa numa sociedade determinada” (Foucault, 1985a, p. 89). As relações de poder são produtivas, ao produzir saber o poder institui verdades e se fortalece (Foucault, 1999).

Dessa forma o sexo se tornou o lugar de inscrição da “nossa ‘verdade’ de sujeito humano” (ibidem, p. 229):

Vivemos em uma sociedade que em grande parte marcha "ao compasso da verdade" – ou seja, que produz e faz circular discursos que funcionam como verdade, que passam por tal e que detêm por este motivo poderes específicos. A produção de discursos "verdadeiros" (e que, além disso, mudam incessantemente) é um dos problemas fundamentais do Ocidente. (FOUCAULT, 1999, p. 231)

No ocidente a sexualidade é considerada o lugar privilegiado onde repousa a verdade sobre o indivíduo, não simplesmente algo que dê prazer e/ou permita a reprodução da espécie (Foucault, 1999). O sexo foi transformado em campo de conhecimento, em objeto do saber, a partir de relações de poder que o constituíram como tal. A sexualidade tornou-se um “domínio a conhecer” (1985a, p. 93), foi problematizada e, ao criar um regime de verdade, também criou monstros como a histérica, a criança masturbadora, o homossexual. Em outras palavras, aqueles e aquelas nomeados como fora da conduta considerada normal por determinado regime de verdade e que, por isso mesmo, são indispensáveis para a construção dos limites desse mesmo

regime. A constituição de diferentes monstros é uma estratégia que faz parte da produção do próprio dispositivo da sexualidade.

3.3 Constituição do monstro: ou a homossexualidade como estratégia

É no controle social da perversidade sexual que Foucault situa o surgimento de uma série de discursos durante o século XIX sobre a homossexualidade (1985a), abrangendo desde a psiquiatria até o direito e a literatura. Nesse sentido, Jeffrey Weeks, ao analisar a construção das identidades sexuais, afirma que antes da invenção do termo homossexualidade...

(...) a atividade sexual entre pessoas do mesmo sexo biológico tinha sido tratada sobre a categoria geral da sodomia, a qual geralmente era vista não como a atividade de um tipo particular de pessoa, mas como um potencial em toda natureza pecadora. (WEEKS, 1999, p. 62)

Até então o silêncio discursivo a respeito da sodomia havia permitido “um duplo funcionamento: por um lado a extrema severidade [como a condenação à morte na fogueira] (...) e, por outro lado, a tolerância seguramente bem ampla [como a existência de comunidades masculinas no exército e na corte] (...)” (Foucault, 1985a, p. 96). É a partir da instituição da homossexualidade como objeto do saber médico que o homossexual passa a ser construído como anormal.

Tomemos o caso da homossexualidade. Foi por volta de 1870 que os psiquiatras começaram a constituir-la como objeto de análise médica: ponto de partida, certamente, de toda uma série de intervenções e de controles novos. É o início tanto do internamento dos homossexuais nos asilos, quanto da determinação de curá-los. Antes eles eram percebidos como libertinos e às vezes como delinquentes (...). A partir de então, *todos* serão percebidos no interior de um parentesco global com os loucos, como doentes do instinto sexual. (FOUCAULT, 1999, p. 233-234, grifo do autor)

O homossexual torna-se um indivíduo a corrigir, passa a ser visto como desviante da sexualidade normativa, ou seja, um anormal (Foucault, 1997), o que justifica seu afastamento da sociedade para ser curado. Nesse sentido, a

invenção da homossexualidade pode ser tratada como uma estratégia de poder, como mais um dispositivo de controle da sexualidade. Nas sociedades industriais européias de fins do século XIX, a homossexualidade se tornou uma marca que ao possibilitar a nomeação de seus praticantes fixou uma identidade: “(...) o sodomita era visto como uma aberração temporária, enquanto que o homossexual pertencia a uma espécie própria” (Weeks, 1999, p. 62), precisava ser tratado.

A homossexualidade tornou-se uma categoria científica e sociológica, classificando a perversidade sexual de um novo modo, e isso teve, inevitavelmente, desde então, seus efeitos na prática médica e legal, construindo a idéia de uma natureza distintiva e, talvez, de uma natureza exclusivamente homossexual. (WEEKS, 1999, p. 68)

O discurso que constitui esse novo dispositivo, busca a fixação de uma identidade sexual como anormal, em oposição à sexualidade normal e natural que seria a heterossexual. Essa insistência na classificação de uma sexualidade anormal pode ser englobada no conceito de heteronormatividade (Britzman, 1996), que se define como “a obsessão com a sexualidade normalizante, através de discursos que descrevem a situação homossexual como desviante” (ibidem, p. 79).

Dentro do jogo binário das diferenças a identidade sexual normalizada *precisa* nomear outra(s) identidade(s) como anormal(is) para se estabelecer como pressuposto universal e padrão a ser seguido. Neste quadro teórico, não faz sentido discutir as causas da homossexualidade, nem da heterossexualidade, ambas são abordadas sob a perspectiva da construção social e histórica das identidades.

Nenhuma identidade sexual – mesmo a mais normativa – é automática, autêntica, facilmente assumida; *nenhuma* identidade sexual existe sem negociação ou construção. Não existe, de um lado, uma identidade heterossexual lá fora, pronta, acabada, esperando para ser assumida e, de outro, uma identidade homossexual instável, que deve se virar sozinha. (BRITZMAN, 1996, p. 74, grifo da autora)

A heteronormatividade – ou, nas palavras de Butler (1999), o imperativo heterossexual – impõe uma identificação sexuada a partir de características físicas, no caso, uma vagina ou um pênis. Nessa perspectiva o sexo não é simplesmente “(...) aquilo que alguém tem ou uma descrição estática daquilo

que alguém é: ele é uma das normas pelas quais o *alguém* simplesmente se torna viável (...)” (Butler, 1999, p. 155, grifo da autora). É uma norma regulatória indispensável para a transformação do corpo em sujeito.

Para que a constituição do sujeito do sexo normativo aconteça, é necessário que ao mesmo tempo da identificação exista uma não identificação, pois, ao possibilitar determinadas identificações sexuais, a heteronormatividade impede outras (Butler, 1999). Assim, são produzidos locais de não identificação, povoados de seres abjetos, monstros necessários para que o sujeito do sexo normativo possa se constituir em oposição a eles.

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’. (BUTLER, 1999, p. 155, grifos da autora)

Nesse sentido, a heteronormatividade se apresenta como parte do dispositivo da sexualidade, operando através da categoria sexo – um construto ideal, uma norma cultural que produz e governa a materialidade dos corpos (ibidem) –, construindo um padrão universal de identificação sexual e classificando sexualidades não normativas como exceção a regra heterossexual.

Criado pela norma para servir como delimitador do caminho que não deve ser percorrido, dos atos que não devemos praticar, apontando até que ponto uma conduta é considerada normal, o monstro também mostra o outro lado da fronteira. Ele atrai; sua ligação “com o proibido torna o monstro ainda mais atraente como uma fuga temporária da imposição” (Cohen, 2000, p. 48). Ele dá visibilidade ao que está para além da norma, provocando a curiosidade sobre o que não se deve conhecer. Monstro: misto de medo, curiosidade, repulsa, desejo; noutros termos, provocação e possibilidade de caminhos não anunciados, possibilidades desconhecidas, não pensadas.

4 “HOMEM FICA COM MULHER”

A correspondência direta sexo-gênero-identidade sexual participa da produção de um tipo de masculinidade criada e vigiada pela heteronormatividade. São definições e padrões de comportamento pautados pelo binarismo de modelos ideais das figuras que convencionamos chamar homem e mulher. Todas as possibilidades de ação e posicionamento de sujeitos têm como referência esses dois pólos e, todas e todos que não seguem a ordem estabelecida no momento do nascimento do macho ou da fêmea em questão, são deslegitimados, apontados como estranhos, pois se afastam da norma. Temporariamente esses estranhos ocupam um não-lugar de sujeito, são tornados abjetos para que em seguida possam ser trazidos para o convívio da sociedade normal que reafirma, através da tolerância ao excêntrico e ao diferente, a própria norma arbitrária que tem dividido as pessoas entre homens e mulheres, e produzido, efetivamente, essa diferença através de inúmeros discursos.

As estranhas figuras de Mateus, Ricky e Vítor transgridem e, conseqüentemente, ameaçam a produção dessa masculinidade. São machos biológicos, portanto homens, que se identificam com o gênero feminino e com uma identidade sexual gay, espalhando pelos espaços da escola suas relações com outros machos. Não seguem a correspondência ideal esperada pelo discurso heteronormativo; lembram-nos a todo o momento que outros arranjos para a tríade sexo-gênero-identidade são pensáveis e que suas vivências são legítimas e possíveis. El@s afirmam, como a transgressão de Foucault (2006), o ser limitado e o ilimitado. A posição identitária em que se encontram borra e desloca os limites da sexualidade normatizada ao mesmo tempo em que permite enfraquecimento e nova reafirmação desses limites, constantemente atrasados pelas suas estranhas figuras.

Como para Derrida (1995) o significado das palavras é eternamente adiado, os limites que dão sentido à norma também remetem a outros infinitos limites para poder construir suas linhas demarcatórias e se naturalizarem. Não há nada além de uma rede de linhas que se constitui e se move empurrada pela travessia. Nenhum marco natural, somente os limites arbitrários construídos historicamente a partir do corpo biologizado, a pautar condutas e demarcar a área transitável nas fronteiras da normatividade.

Os colegas, supostamente heteros, são chamados a encarar e pensar esses limites e a existência de outras possibilidades para além da heterossexualidade compulsória. Assustados e talvez excitados com o monstro, os colegas, a todo instante, tentam trazê-l@s de volta para a norma, seja através de pedidos junto ao setor pedagógico para que sejam trocad@s de turma, seja tentando impor uma conduta gay que @s marca como inferiores em relação ao referente heterossexual.

Nas provocações que os outros estudantes fazem a respeito de suas identidades sexuais e de gênero, Mateus, Ricky e Vítor apontam a afirmação da posição de homem heterossexual como privilegiada, e definida pelas relações sexuais:

Tipo assim... Não gosta de mulher não presta ou ele é inferior a mim porque ele não é homem, aí eu vou dizer 'Ai, eu sou homem também!', ele vai dizer 'Ah que tu é homem! Tu gosta de homem como é que tu vai ser homem?' (Mateus).

Como estratégia de inversão do jogo heteronormativo, el@s criam um novo significado para o conceito homem a partir da conduta sexual, fazendo uma re-significação dessa categoria a partir de uma forma diferenciada de relacionamento do indivíduo consigo mesmo, propondo outra conduta frente aos códigos morais:

Ser homem é tu assumir pra todo mundo o que tu é realmente. Tu gosta de outro homem, mas tu continua sendo homem. (Ricky)

Ser tu mesmo e assumir (...) eu acho que ser homem é ser... é assumir o que tu faz. Pronto! Tu sendo uma pessoa honesta tu já pode te considerar um homem. (Vítor)

Não é por que eu gosto de outro homem que sou menos homem do que ele que fica com mulher. (Mateus)

Quando @s menin@s defendem que homem – ou mulher – verdadeiro é quem assume o que faz e não vive se escondendo, preocupado com o que as outras pessoas vão pensar, estão realizando um deslocamento conceitual que atravessa a norma, que inverte relações de força através da apropriação e re-significação da categoria homem. Nesse momento, através de uma ética dos atos, criam novos códigos e a verdade do indivíduo deixa de estar fixada unicamente no ato sexual, passando a ser experimentada de uma outra forma, que não aquela posta pela heteronormatividade.

A mesma racionalidade que encerra a definição de homem a partir do desejo inato que deve sentir por mulheres, também define gay a partir do ato sexual. Na sua experiência, el@s argumentam que “os *gurus*”, jovens não-gays da escola, têm uma visão muito restrita do que significa ser gay:

Outra coisa bem básica é tu chegar pra qualquer guri e perguntar o que é um gay pra ti. Ele vai dizer “ai, é um guri que dá o cú”. É bem assim que eles... é a resposta mais comum que eles te dão... Isso é ser gay, é só isso, nada mais... (Mateus)

A construção do conceito heteronormativo de homem depende da relação sexual de uma pessoa biologicamente definida como macho com outra definida como fêmea – de preferência da mesma espécie²² – sem que isso implique uma descrição do ato sexual, pois, sendo este considerado o caminho correto ditado pela natureza, não é problematizado. Já o homossexual criado por esse dispositivo tem sua existência determinada pelo ato sexual em si. O fato de ser penetrado define sua identidade sexual e institui uma conduta gay limitada e determinada pelo sexo anal. Nessa perspectiva, o heterossexual penetra e domina, o homossexual é penetrado, dominado, objeto da ação. Por não ser ativo no ato sexual estaria renegando um dos principais pilares que constitui sua masculinidade, desviando de seu destino-homem determinado

²² Na escola onde concluí o ensino médio, eram comuns referências às relações sexuais que alguns estudantes mantinham com animais na própria escola, sem que isso significasse repressão violenta. Entretanto, a insinuação de possíveis atos homossexuais praticados entre os jovens comumente era motivo para agressão física. O sexo com outro homem era inadmissível, com os bichos era prosaico.

pela natureza ao se aproximar da condição de mulher, historicamente definida como objeto passivo do homem.

Em pesquisa/dissertação realizada com alunos das séries finais do ensino fundamental em uma escola estadual localizada no balneário Cassino em Rio Grande, o professor Fábio Rodrigues (2003) detectou que os meninos consideravam alguns atos sexuais como sendo mais dignos que outros e, dessa forma, determinantes do gênero masculino. Ao declararem que em uma fila quem está na frente “*é o mais bichona e o de trás o mais machão*” (Rodrigues, 2003, p. 47), reiteram o discurso que constrói a masculinidade com base na penetração e na dominação do/a outro/a.

Conforme Tânia Swain (Swain et al. 2007) a heteronormatividade não se relaciona só com sexo. Ela faz parte, e produz, toda uma prática discursiva que trata a mulher como objeto, como não referência, como o elemento negativo da equação binária. Inspirada pelo pensamento da feminista Monique Wittig, Swain desenvolve a argumentação de que a lesbiana seria uma ‘não-mulher’ por não seguir as determinações da heterossexualidade compulsória que “define mulheres em função de sua genitália e de um destino biológico fundado na maternidade” (2007, p. 10), a mãe e esposa construída como uma extensão do homem.

Nessa construção relacional do sexo e do gênero, o gay também pode ser considerado como um não-homem, pois, ao não orientar seu desejo pela norma, escapa do pressuposto da heterossexualidade compulsória; se afasta e desestabiliza o processo de subjetivação acionado na constituição de uma masculinidade pré-determinada pela verdade da biologia. Se não gosta de mulheres, como provar sua virilidade na relação com outro homem? Aqui, a penetração como demonstração de dominação e superioridade social se torna central, pois, historicamente, o gênero dominado, penetrado, tem sido o feminino. Um homem passivo não pode ser um homem de verdade.

Em artigo intitulado ‘*A busca pelo falo, a subjetivação masculina ou a heterossexualização como moral homossexual*’ (2004), Felipe Areda trata dessa temática pela ótica da sexualidade como uma prática política, se

utilizando da categoria *devir-pinto* como constituidor e construtor da masculinidade viril. Para se tornarem homens, os corpos nascidos e marcados culturalmente pelo pênis, pelo devir-pinto, devem confirmar sua posição de sujeito referente através do desejo por mulheres. Nas palavras do autor, “o homem deve se relacionar com esses seres castrados ratificando assim o seu lugar de poder: agora sim ele é um sujeito, já que pode tornar o outro um objeto” (ibdem).

O devir-pinto produz o destino-homem. As marcas culturais enunciadas, repetidas à exaustão, criam sistemas de classificação que definem, a partir do posicionamento em determinada identidade, quem tem o direito de gozar status de sujeito e quem não tem. Esse reconhecimento identitário permite que uma série de arranjos delinieie condutas para os diferentes posicionamentos de sujeito.

Para Foucault, essa lógica faz parte da racionalidade ocidental que posicionou o sexo como determinante da verdade humana e da identidade:

(...) continuamos a pensar que algumas [práticas] insultam ‘a verdade’: um homem ‘passivo’, uma mulher ‘viril’, pessoas do mesmo sexo que se amam. (...) estamos sempre prontos a acreditar que há nelas algo como um ‘erro’. Um ‘erro’ entendido no sentido mais tradicionalmente filosófico; uma maneira de fazer que não é adequada à realidade (...). (FOUCAULT, 2006b, p. 85)

Essa noção do erro, do caminho que está fora da natureza, produz a monstruosidade na qual o gay é posicionado, tolerado e/ou rejeitado pela norma. Alguns monstros criados por essa racionalidade assustam mais do que outros. É o caso da travesti, deslegitimada e vista com desconfiança tanto no discurso hetero quanto no homossexual. Ao se apresentar montada como uma mulher, o termo desprivilegiado na equação binária da diferença sexual, a travesti desestabiliza a correspondência direta sexo-gênero-identidade embaralhando as fronteiras do masculino e do feminino, fugindo do seu destino-homem traçado pela biologia dos corpos.

Nem homem nem mulher. Mas, também, homem e mulher no mesmo corpo. Ela é não-mulher e não-homem. Ou, quem sabe, seja tudo ao mesmo tempo? Árdua tarefa tentar classificá-la. A multiplicidade e o caráter construído

e artificial de sua figura saltam aos olhos, confundem o pensamento, tornando pensável a construção e a artificialidade de outras identidades que, por serem posicionadas como corretas e desejadas, raramente são problematizadas como ilusórias ou absurdas. A identidade referente é a realidade. As outras posições e sobreposições identitárias é que são fabricadas e artificiais, e, dependendo do grau de proximidade em que se encontram com relação à norma, são elas que devem explicações sobre sua existência. A naturalização de uma identidade invisibiliza o contexto de sua produção e a exime de ser questionada.

Nas falas d@s estudantes, os momentos mais marcantes de disputa, tanto na escola quanto na rua ou família, são marcados pelo travestimento. Histórias de confusão identitária, crianças que perguntam o que el@s são, adultos que riem quando @s vêm montad@s, professoras que @s chamam tanto de guris quanto de gurias, colegas que @s insultam. Percebo que o tensionamento dessas relações é acionado pela visibilidade de suas identidades trazida pelo travestimento, desafiando a conduta admitida como normal:

Uma guria veio e falou 'olha os terceiros anos tão falando isso, que não querem fazer formatura por que acham que vocês vão ir tudo montada'. Eles não querem três viado montado logo na formatura deles! (...) Tipo assim, se tu é um gay que te veste de homenzinho, por mais fresco que tu seja, eles até te perdoam, perdoam até ali..., engolem mais fácil. Agora, se tu botar uma prótese ou se andar mais mulher aí já é motivo, te achacam muito mais sabe... A agressão já é mais cerrada. (Mateus)

Então eu dizia não vamos convidar o Vítor porque ele chama muita atenção, não vamos convidar pro cinema, não vamos convidar pra ir na Avenida tomar chimarrão, porque o Vítor pinta unha e tem cabelo comprido. A gente tinha esse preconceito entre nós mesmos. Mas depois, com o tempo, a gente também já se montava, então não dava mais bola. E se as pessoas olharem azar... (Ricky)

A aproximação com o feminino aumenta a monstrosidade ao trazer para o convívio dos normais aqueles a quem só se permite visibilidade entre seus iguais, e cuja existência só é legitimada como fronteira balizadora de condutas. Uma travesti é muita transgressão, é muita diferença, é muito

imprevisível para um espaço tão normativo quanto a escola. Tanto que el@s não foram montad@s na formatura.

A travesti embaça as fronteiras entre macho/fêmea/homem/mulher, atrasa o significado e demora a ser apreendida pelo outro referente. Apresenta-se como diferença que atravessa a norma, aquela diferença que uns dizem ser irreduzível à identidade, que apaga a separação entre natureza e cultura, mostrando que não há nada além – nem aquém – desse último termo. O monstro, pura cultura disse um outro, abala o essencialismo que vigia as condutas heteronormativas:

As pessoas já pensam que é a natureza, nasceu homem tem que ser homem a vida inteira, como é que vai querer ser mulher... Pra que tu vai 'ta te vestindo de mulher se tu nasceu homem! (Ricky)

O essencialismo apontado por Ricky de que um homem vestido como mulher é visto como uma afronta à natureza, como um caminho errado que está sendo percorrido, traz novamente o problema do destino biológico como determinante das identidades sexuais. Como parte do discurso que transformou a sexualidade no lócus da verdade humana (Foucault, 1985a), todas as atitudes e características pessoais são vistas como conseqüência dessa identidade posicionada como desviante. A verdade do sexo é apontada n@s estudantes gays, mas o mesmo não acontece com seus pares não-gays, a conduta dos heteros não é problematizada como conseqüência de sua identidade sexual. Posicionada como referência, a heterossexualidade não precisa se justificar.

Para el@s um dos maiores problemas enfrentados na escola e em outros espaços é justamente a definição limitada que é feita de uma pessoa gay a partir, e somente, de sua identidade sexual: *“Uma pessoa que é gay é isso aí e não faz mais nada da vida, não pensa mais nada, não faz mais nada”*. A regra do sexo biológico e da heterossexualidade compulsória é reforçada através do estabelecimento da diferença ness@s três estudantes. Diferença que aprisiona e, ao destacar o desvio del@s, naturaliza e reforça a identidade heterossexual como padrão, autorizando que estratégias de constrangimento sejam acionadas pelos outros estudantes. Assim, muitas vezes, como forma de

reação às provocações, el@s se utilizam da identidade gay difundida como estereótipo pela heteronormatividade. A *bicha bafão*, *bicha louca*, escandalosa, muito próxima ao que se constituiu como a suposta histeria feminina, é utilizada como estratégia de inversão das relações de poder. O estudante heterossexual que pretende constrangê-l@s destacando sua anormalidade frente à norma e a monstruosidade de seus corpos que mesclam gêneros, também acaba constrangido pelo mesmo mecanismo: tem sua posição hetero colocada em dúvida através do deboche e da ironia.

No (nome da escola) nunca tinha tido bicha bafão, aí sempre que tinha um gay eles ficavam tirando tempo e falando gracinha. Aí, ano passado, quando a gente passava no corredor, ficavam falando gracinha; aí nós começamos a falar merda prá eles e eles pararam. Não mexeram mais com a gente. (Mateus)

A gente dá uma de bicha louca dependendo do lugar, prá mostrar que a gente é viado e não tem problema nenhum com isso (...). Já que a gente é, e querem que a gente seja, então vamos ser o que eles querem. Praticamente a gente 'tá sendo o que eles querem. (Vítor)

A performatividade do discurso heteronormativo, que através da repetição e da reiteração tem a capacidade de produzir aquilo que nomeia (Butler, 1999; Silva, 2000), opera marcando como negativa a diferença desses indivíduos. Nomeados como bichas loucas, ess@s estudantes se constituem como tal, porém, também se apropriam desse conceito e o utilizam como estratégia para inversão de posição no jogo da heteronormatividade. Ao realizar esse movimento, interferem no processo performativo que os constrói como desviantes e valorizam a potência transgressora de sua diferença. A performatividade não pára, mas é invertida, empregada como tática de enfrentamento que utiliza a própria heterossexualidade compulsória na produção de um outro discurso que atravessa o discurso hegemônico, coloca-o em perigo, mexe com a rede de limites e faz tremer suas bases naturalizadas pela cultura heteronormativa assentada na biologia.

Entretanto, esse dispositivo acionado pela heteronormatividade e utilizado por el@s contra as falas homofóbicas dos colegas, também permeia seus discursos sobre homossexualidade. Para Jonathan Weinberg (1996), professor de história da arte da Universidade de Yale, a homofobia não é um

subproduto de determinados segmentos sociais, mas uma expressão de como o poder se constitui e é disponibilizado nas relações sociais. Nesse sentido, a performatividade do discurso heterossexual pode produzir tipos distintos de homossexuais como, por exemplo – segundo @os estudantes: o *gay normal* e a *bicha louca*. Outro binarismo a pautar as condutas que, ao mesmo tempo, também pode se configurar em duas posições estratégicas opostas, mas não excludentes, no embate do jogo identitário.

Para el@s o *gay normal* é mais aceito pela sociedade porque “*se veste como homem, é mais discreto*” e sempre deixa margem para a dúvida a respeito de sua homossexualidade por se identificar com representações de masculinidade que não se aproximam da identidade gay. Já a *bicha louca* seria rejeitada por se utilizar de trejeitos, roupas e acessórios que a aproximam do gênero feminino, por não deixar dúvidas a respeito de sua sexualidade que foge à norma e por não “*levar desaforo para casa*”. Nesse sentido, o *gay normal* pode se constituir numa conduta normativa para a homossexualidade por ocultar aquilo que a *bicha louca* faz questão de mostrar e a norma não quer que tenha visibilidade, a não ser como limite para a construção da identidade referente.

Segundo el@s, “*gay gosta de chamar atenção, nenhum é discreto, adoram chamar atenção*”, “*a bicha louca queima filme*”, “*a bicha quieto vai ter mais respeito*”. Nesse discurso, haveria uma essência escandalosa inerente a qualquer homem gay que, ao afirmar e reiterar essas noções como verdadeiras, constrói e reforça um discurso homossexual que não se apresenta tão distante do discurso heteronormativo. A heterossexualidade, instituída como regra, constitui um modo de sujeição que penetra o próprio discurso da homossexualidade. Quando comentaram a respeito de possíveis causas da homossexualidade, explicações biológicas e espirituais foram usadas por el@s para afirmar que “*todo mundo já nasce, não tem essa de virar depois*”. Alguma coisa já estaria latente na essência do indivíduo tornando-o homossexual, independente de essa posição ser assumida publicamente ou não.

No desenrolar da discussão sobre explicações para homossexualidade, surgiu a afirmativa “*quem é viado, numa hora sempre escapa...*”, que, num primeiro momento, capturei como mais um sinal de essencialização da identidade sexual. Tempos depois, provocada por um outro olhar, foi possível pensar outra aproximação analítica. A mesma frase que pode reforçar o essencialismo, também acena para a visualização de uma sexualidade que transborda; que está marcada nos gestos e na fala, nos corpos. O monstro carrega no corpo as marcas de sua monstruosidade (Cohen, 2000) e, por mais que a heteronormatividade tente apagá-las, elas se mostram, provocam e sexualizam também a identidade normativa, puxando-a para fora do armário.

O monstro assusta, e também excita, por mostrar que não estamos livres de nos tornarmos o próprio monstro, ou um outro qualquer que não mais aquele sujeito idealizado que se acredita centrado, com identidade fixa, construído linearmente como sendo o que sempre foi. O monstro nos traz o medo de virar o outro; medo da dissolução identitária pelo traço da diferença, daí o pânico moral que a visão do monstro acarreta.

Enredad@s no jogo heteronormativo, el@s não discutem as causas da heterossexualidade, que é tomada como inata. Assim, partindo da idéia de que a força da identidade normal está na sua invisibilidade (Silva, 2000), no raciocínio da norma, a conduta heterossexual referente não precisa de justificação, pois é tida como o termo primordial, existente desde sempre na natureza. Quem tem que se explicar é a outra, a conduta homossexual que teria surgido depois, degenerada da referência como exceção à regra.

Nesse sentido, quando provocados pelos colegas, novamente posicionam suas identidades no ato sexual e se utilizam do mesmo discurso do sexo, limitador de suas existências, como forma de reação:

Eu passei e fui falar com a professora e quando eu saí alguém gritou ‘não sei o quê viadinho’ e eu botei o pé na porta e disse pra ele: ‘tu tá falando comigo?’ Aí o guri ficou quieto e eu repeti: ‘alguém falou comigo?’ Aí uma das gurias disse: ‘foi esse aqui’ e o guri ficou vermelho né, e eu falei: ‘foi tu que falou então vou te dizer uma coisa, se tu tá com vontade de me comer vamos lá no banheiro ver quem come quem’. (Vitor)

A assimetria na relação se inverte através do questionamento da virilidade, mas o dispositivo utilizado nesse embate com os colegas que @s atacam continua o mesmo: piadas e afirmativas que restringem a homossexualidade à penetração, ameaçando a certeza da heterossexualidade de seu opositor através da possibilidade de existir um suposto desejo homossexual escondido. Sexualizando também o outro, o referente que não tem sexo nem precisa se explicar, desestabilizam a identidade normativa que se vê obrigada a justificar sua existência ao ser apontada e problematizada pel@s outr@s da norma.

Entendo essas falas, que poderiam ser tomadas como contraditórias no sentido de incoerentes, como contraditórias no sentido de movimento. As contradições da homossexualidade evocam, constroem e são as contradições da heterossexualidade e vice-versa. A ignorância ou o conhecimento sobre uma também é a ignorância e o conhecimento sobre a outra (Britzman, 1996). Esse é o movimento da transgressão que el@s realizam no ambiente heteronormativo da escola e que permite atravessar o discurso predominante, desestabilizando e invertendo temporariamente as relações de poder acionadas pelo dispositivo da sexualidade. No jogo identitário, el@s rompem e reafirmam a norma, deslocam e reconfiguram limites, por vezes, descolando a sexualidade das categorias de gênero e identidade que naturalizam esse dispositivo.

4.1 O pensamento estreito da hetero-racionalidade

A heteronormatividade, presente no currículo escolar, produz relações de poder calcadas no jogo binário das diferenças, privilegiando a heterossexualidade em detrimento da homossexualidade, ou de qualquer outra manifestação não-heterossexual. Incita e produz identidades sexuais consideradas normais e aceitáveis pela sociedade ao marcar e tentar inibir outras identidades, contribuindo para a miséria sexual. Esse jogo normativo busca não só estabelecer uma normalidade de conduta e, portanto, de

identidade, mas subjetivar o sujeito ao constituir uma determinada forma de racionalidade.

Nesse sentido, também o modo de vida gay se vê regulado pelo que considero como sendo uma hetero-racionalidade, que não se resume ao ato sexual ou normas restritivas, mas se relaciona com todo um modelo de vida. Mais que uma norma, a hetero-racionalidade é um tipo de razão construída através da heteronormatividade, uma forma de pensar que governa e produz também a conduta da homossexualidade e que limita possibilidades. Talvez por isso a homofobia seja utilizada por el@s como uma das principais estratégias nos enfrentamentos com os colegas. A sobreposição de discursos, tecnologias, normas, subjetiva e produz uma conduta da conduta pautada pela racionalidade heterossexual que já não se utiliza do domínio/controla físico do corpo. O corpo hetero-racional não precisa mais de algemas ou disciplina, pois sua alma está amarrada.

A análise marxista-feminista de Monique Wittig, no texto *Straight Mind*, lido pela primeira vez em New York na Modern Language Association Convention de 1978, demonstrou que o pensamento heterossexual é social e historicamente produzido. Nesse ensaio, a autora afirma que “o pensamento hetero desenvolve uma interpretação totalizante da história, da realidade social, da cultura, da linguagem e simultaneamente de todos os fenômenos subjetivos”. Considera que a linguagem exerce importante função no jogo político de “uma rede de poderes, uma vez que existe uma multiplicidade de linguagens que constantemente agem sobre a realidade social” (1980). Wittig mantém ênfase no caráter opressor dos discursos da heterossexualidade, na dualidade dominador/dominado e na impossibilidade de ação dos oprimidos alienados e lançados para fora da história. Conclui que a oposição entre os conceitos homem e mulher é uma questão de luta de classe e que só a dialética dessa luta libertará os homens e as mulheres.

Mesmo considerando valiosa a teorização de Wittig, percebo a hetero-racionalidade de forma um pouco diferente. Não como uma ideologia que domina e controla os indivíduos, mas como uma rede de relações de poder que

acionam, rompem, consolidam, atravessam, oprimem, produzem posições nômades na assimetria do exercício do poder e que também são constituídas nesse movimento. Nessa perspectiva, a luta não é dialética e não faz sentido reduzir as posições identitárias aos dominadores e dominados, pois o tecido hetero-racional é constantemente atravessado pela diferença que ele mesmo produz e tenta despotencializar. A hetero-racionalidade prima pela estreiteza do pensamento e retidão das condutas, mas isso não quer dizer que esse processo esteja livre de torções, retornos, desvios, disputas. Ela precisa dessas torções para proliferar-se como processo de subjetivação. Sem aquilo que tenta escapar, a hetero-racionalidade não teria o que prender ou estreitar.

Na estreiteza da gramática da língua portuguesa, adjetivo tem gênero e é masculino. Reto é reto, digno, adequado, alinhado, certo, a menor distância entre dois pontos. Já na língua inglesa adjetivo não tem gênero e *straight*, além de reto, é certo, arrumado, direito, sério, também estreito e heterossexual. A língua portuguesa não evidencia que a conduta heterossexual carrega o signo da retidão moral, do comportamento adequado, do caminho sem desvios a ser seguido. Semanticamente falando, entre reto e sexualidade a aproximação só se torna evidente quando nos referimos à parte final do tubo digestivo. A referência à construção da heterossexualidade como o caminho certo a despeito de todas as outras trilhas que a identidade sexual pode constituir e disseminar é invisibilizada, naturalizando sua existência também pelo espaço que se coloca entre os termos reto e heterossexual. Em inglês, o adjetivo *straight* sempre carrega a noção de ajuste com a norma, de se estar na posição esperada, em acordo com o que é considerado normal em qualquer atividade. O mesmo signo, aplicado em reto e hetero, evidencia o caráter normativo da heterossexualidade, também contribuindo para sua naturalização através da aproximação dos termos, sem espaço para dúvidas de que a heterossexualidade seja o co-reto.

Nesse sentido, a hetero-racionalidade é produzida ao mesmo tempo em que opera, e é operada, nas relações de poder lingüísticas, identitárias, sexuais, generificadas, e quantas outras possamos imaginar, disponibilizando redes de significação que se justapõem, se aproximam e afastam, deslocam e

atravessam umas às outras. Daí a estratégia que leva as identidades não normativas a desenvolver um alargamento da linguagem, criando novos significados para termos conhecidos, esgarçando o tecido do pensamento possível. Babado, bafo, montar, elza, reto, qualquer palavra ou expressão pode ser torcida, transformada, profanada, inventada e disponibilizada para quem se aproximar da língua dos monstros.

No repertório d@s menin@s, uma expressão me causou curiosidade: ‘doce de Patrícia’. Segundo Vítor, os colegas @s provocam por que “nós somos o doce de Patrícia”. Não entendi, ou melhor, captei o sentido, mas não consegui estabelecer relações. A vontade de verdade, o pensamento cartesiano pediu explicações sobre a origem da expressão e uma tradução equivalente na língua padrão. Procurando sossegar o pensamento reto, tomei a expressão como sinônimo de gay, mas ainda tenho dúvidas se devo – e posso – esvaziar sua multiplicidade nos limites de um signo já conhecido ou, simplesmente, deixar que a expressão exista e prolifere sentidos.

A racionalidade ocidental opera de forma dualista, encerra possibilidades e relações em um mundo dividido entre iguais e diferentes, entre “espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos” (Rancièrre, 2005, p. 24). É a lógica cartesiana que ainda rege, domestica e constrói o pensamento a partir da oposição razão/desrazão. Na mesma direção, Walkerdine (1995) descreve a concepção ocidental de racionalidade, fundamentada no Iluminismo, que posicionou o proletariado, os povos coloniais e as mulheres como um perigo quando se fala em razão. Na tradição desse pensamento, a mulher representou por muito tempo o termo irracional da equação dos gêneros e, até hoje, se apresenta como constante ameaça à constituição da única forma possível de racionalidade, a masculina.

Os dispositivos da hetero-racionalidade criam uma armadura de saber que transita e se enreda em discursos, instituições, arquiteturas, regulamentações; circunscrevendo o pensamento a uma dialética de questões legítimas e ilegítimas, respostas certas e erradas, numa busca constante pela

verdade verdadeira. Veracidade do sexo, do sujeito, das relações, da identidade. Nas palavras de Foucault:

Vivemos, de fato, em um mundo legal, social, institucional no qual as únicas relações possíveis são muito pouco numerosas, extremamente esquematizadas, extremamente pobres. (FOUCAULT, 2006, p. 120)

Seguindo essa lógica, a hetero-racionalidade se utiliza do mesmo dualismo pautado por regras e exceções que devem orientar o pensamento: o normativo, o legalizado, o aceito, o natural, em oposição ao monstro, ao fora da lei, ao rejeitado, ao artificial. A incerteza, o movimento, a dificuldade de classificação, o imprevisto stressam e desesperam a razão ocidental. Nos domínios da sexualidade, a hetero-racionalidade também se desespera e trabalha para que homens domesticuem impulsos, para que eduquem sentidos e construam suas masculinidades orientadas pela obrigação de se relacionar com mulheres. No mesmo sentido, mulheres de verdade devem desejar homens como base de sua feminilidade. Uma operação de “empobrecimento do tecido relacional” (Foucault, 2006b), que facilita a constituição de normais e anormais por aquilo que é disponibilizado no dispositivo da sexualidade como sendo as únicas relações possíveis de se pensar e exercer.

Trata-se de um regime de verdade que prima pelo que já se conhece, pelo caminho previsto e planejado a partir da correspondência arbitrária sexo-gênero-identidade inscrita nos sujeitos, produzindo uma racionalidade do previsível. Não sabemos como reagir ao inesperado, a impossibilidade de seguir o planejado paralisa, tentamos fugir do imprevisível, evitá-lo. Limitamos possibilidades e, em nome da verdade transcendente, não arriscamos. A hetero-racionalidade procura interditar erros, descaminhos, proliferações. Sobra muito pouco espaço para pensar outras formas de identidade, de relações sociais e de prazer.

Essa redução do pensamento às possibilidades mínimas também está presente no currículo escolar como apontado pelas três estudantes numa das entrevistas em que falam a respeito das palestras sobre “Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS”, realizadas eventualmente na escola:

Tipo quando eles vêm fazer uma palestra eles dão tudo a entender que é só vagina e pênis. Eles só falam: olha isso acontece se colocar o pênis sem camisinha na vagina. É mamãe-papai, tem a AIDS, a sífilis, etc., e se aparecer isso é por que tu ta com tal coisa. Nunca vi numa palestra falarem de sexo oral (...). Nunca ouvi falar de hermafrodita. (Mateus)

Tem esse negócio do prazer, eles não falam que é prazeroso. É sempre aquela coisa: 'ai, tu não faz por que tu vai pegar isso e aquilo'... (Ricky)

Não é nada sobre sexualidade, tudo é dado científico, biológico... Sexualidade é só homem e mulher, papai-mamãe, ou seja, ou o homem pega da mulher ou a mulher do homem, não tem homem pega de homem, não tem outra possibilidade... (Vítor)

Pela ótica dess@s estudantes, nessas atividades pedagógicas o sexo só é abordado com relação às doenças e cuidados, nunca se fala a respeito de prazer sexual. Nas poucas vezes em que a sexualidade é oficialmente viabilizada pelo currículo, é apresentada pelo viés do pânico moral que leva o sexo para o campo da higienização e da patologização, fortemente marcada pela hetero-racionalidade e pela *scientia sexualis*, busca a verdade do sexo ao invés da intensificação do prazer. Além disso, através do silenciamento a respeito de outras possibilidades de relacionamentos e atos sexuais que não se limitem ao 'papai-mamãe', também se coloca em ação a heterossexualidade compulsória.

Nessa mesma direção, quando os colegas de Mateus, Ricky e Vítor @s atacam estão atacando um modo de vida que el@s tornam visível e que, mesmo carregado de negatividade pela heteronormatividade, se apresenta como possibilidade concreta, inclusive com promessas de diversão e prazer, de se pensar o impensável. A diferença que os colegas marcam n@s três pretende reforçar a mesmidade, reforçar a identidade hegemônica através da abjeção e despotencializar. A operação desse processo se destaca nas respostas dadas para a pergunta 'por que vocês acham que os guris mexem com vocês?'.
 É, também tem muito isso. Ah! Que eles são um monte de enrustido que andam com viado e pra não demonstrar pros outros ... (Mateus)

É, também tem muito isso. Ah! Que eles são um monte de enrustido que andam com viado e pra não demonstrar pros outros ... (Mateus)

Ah, é tipo assim, pra mostrarem que eles são os machos sabe... (Ricky)

Olha, pelo simples fato deles ficarem com mulher e nós não. E outra coisa, por que eles fazem por de baixo dos panos e aí querem mostrar que não fazem nada. (...) Por que eles têm vontade... 'Ah vou mexer que é pra ninguém saber ou pra ninguém desconfiar'. Coisas do tipo. (Vitor)

Quando alguém sai do armário, ou seja, assume publicamente que não é heterossexual, esse alguém passa de uma posição identitária para outra. Para Sedgwick (2007), quando se sai do armário se aponta o dedo para quem assiste a saída, evidenciando também a instabilidade da identidade sexual dessa pessoa. Para a autora, tensionando os aspectos público e privado da sexualidade, o armário se torna um dispositivo de regulação da homo e da heterossexualidade por se relacionar com a busca pela verdade do sexo. Nesse mesmo sentido, algumas pesquisas²³ sobre a presença de estudantes não-heterossexuais em escolas dos Estados Unidos destacam que a importância da visibilidade de sexualidades queers é justamente o fazer pensar diferente, pois, quando um colega diz 'não me imagino com outro homem' de alguma maneira ele está pensando nesse tipo de relação. O armário congela identidades ao mesmo tempo em que as problematiza.

Quando el@s justificam as provocações dos guris dizendo que os colegas são, *na verdade*, enrustidos que escondem o desejo por outros homens, @s três se colocam na posição privilegiada de quem pode a qualquer momento revelar a verdade escondida na sexualidade alheia. Ao sexualizar a identidade hetero, as estratégias que el@s utilizam expõem a relação do outro com o próprio armário. Habitados pelo discurso psiquiátrico do inconsciente, insinuam que possa existir um arranjo identitário desconhecido pelo oponente, cutucando seu desejo, e que não corresponderia à verdade do sexo biológico dos colegas que se dizem heterossexuais desde sempre.

É possível pensar as respostas d@s entrevistad@s, por mais estranhas que possam parecer, como parte da lógica hetero-racional que amedronta a todos e todas com o fantasma das sexualidades não normativas que, a

²³ Conclusões presentes no artigo "Queering foundations: queer and lgbt educational research" de Cris Mayo (2007), que apresenta um estado da arte sobre pesquisas a respeito de sexualidade e educação a partir dos anos 1990 nos Estados Unidos.

qualquer momento, podem levar o indivíduo a se afastar da heterossexualidade compulsória e trilhar outro caminho, o caminho errado.

Em pânico por conta das mudanças que identidades não-heteros possam apontar como viáveis, e procurando limitar essas possibilidades, a hetero-racionalidade muda de estratégia e tenta padronizar o modo de vida gay se utilizando, por exemplo, da luta dos movimentos gay e lésbico pelo reconhecimento legal de uniões homoafetivas. Essas devem seguir modelos morais da heterossexualidade: ser monogâmicas, nucleares e estáveis.

Um cara que namora outro cara, ele faz tudo igual, tipo ele come, ele dorme, tudo. E ele sente prazer também como um heterossexual sente, a única diferença é que é um homem com um homem e uma mulher com outra mulher. E que a sociedade não aceita como aceita os heteros, mas o resto tudo é igual. (Mateus)

Se tu mora na mesma casa, um vai limpar outro cozinha. Os dois têm que trabalhar pra manter a casa, como um casal heterossexual... (Vitor)

A potência que Michel Foucault via no modo de vida gay que vinha se configurando desde os anos 1960 como inspiração para se pensar outras formas de existência que permitissem multiplicar relações, não está presente no discurso d@s menin@s. “*A vida gay é igual à vida hetero*”, dizem el@s. Talvez um empobrecimento do pensamento que possa ser atribuído à parceria entre heteronormatividade e AIDS, muito tempo anunciada como *câncer gay*, que moralizou e aterrorizou aquelas relações a ponto dos diferentes buscarem perdão na suposta estabilidade das relações hetero. Talvez uma reivindicação pela estabilidade e não problematização exclusivas da identidade normativa. Talvez não.

Mateus, Ricky e Vitor, constituintes e constituídos pela hetero-racionalidade, utilizam as armas e estratégias disponibilizadas por ela nos enfrentamentos com os colegas. Esses são os códigos existentes, pensáveis, que, se por um lado autorizam a violência institucionalizada contra gays, por outro também servem como ferramentas para marcar posição e se pensar a diferença como transgressão. Como um acontecimento efêmero que não está fixado em coisa alguma, nem no tempo nem no espaço, uma torrente que

transpassa a rede de limites e que pode alargar o pensamento com a criação de outros códigos.

O pensamento reto coloca para a identidade, e para a diferença, a impossibilidade da multiplicidade, num movimento contínuo de redes de diferenciação pautado pela obrigação de ser isto ou aquilo. Não se pode ser isso e aquilo como a travesti que revira a retidão do pensamento fundindo gêneros e atos, confundindo e abalando a suposta estabilidade da sexualidade. Incorporando representações do feminino, ela inquieta o dualismo presente na hetero-racionalidade.

4.2 “Todo cabeleireiro é meio viado”

Todos esses investimentos, seja para se aproximar, seja para se afastar das convenções, seja para reinventá-las, seja para subvertê-las, supõem investimentos, requerem esforços e implicam custos. Todos esses movimentos são tramados e funcionam através de redes de poder. Guacira Louro²⁴

Desde muito cedo somos chamados a tecer e compor a rede hetero-racional que produz, efetivamente, a materialidade dos corpos, conferindo significado à sexualidade numa trama de valores que nos captura. Nesse circuito, qualquer informação truncada ou captada de maneira diferente da direção lançada pelas normas, pode levar a construção de novas redes de significação. Por isso, “normas regulatórias de gênero e de sexualidade precisam ser continuamente reiteradas e refeitas” (Louro, 2004, p. 89) para que sejam mínimas as probabilidades de ocorrer algum desvio ou atravessamento no destino-homem (ou mulher) preconizado no momento em que a criança é nomeada menino.

Curioso sobre a estranha figura de Vítor, na qual identificava manifestações femininas e masculinas, o filho de uma de suas clientes

²⁴ 2004, p. 89

perguntou por que o cabeleireiro da mãe pintava as unhas. Aos três anos de idade, enredado no jogo das representações, o garoto queria saber se Vítor era uma menina ou um menino. A resposta da mãe foi que el@ seria um menino que na cabeça se via como menina, definição que agradou Vítor e o pequeno.

Levando ao questionamento das representações de meninos e meninas, o travestimento se transforma numa pedra no caminho da razão construída a partir de rígidos binários e que não consegue operar fora dessa lógica. A travesti é um problema para a hetero-racionalidade por, no mínimo, dois motivos: por sua aproximação com o feminino, o gênero desvalorizado, o oposto da razão, e pela trajetória que realiza nas fronteiras do sexo e gênero que exigem o posicionamento em um *ou* outro lado, nunca em ambos.

Nas entrevistas, el@s me contaram que quando estão montadas se divertem observando a reação das pessoas; umas fingem não ver, desviam o olhar, outras riem e fazem sinal de aprovação, outras xingam. Ricky não gosta de se travestir quando crianças estão por perto:

Eu não gosto, me constrange por que é uma criança, é inocente, eu não sei o que ela vai pensar, se vai influenciar... Ah, não sei, mas de repente começa a pensar...

No constrangimento de Ricky, a representação da infância como sinônimo de inocência, invenção moderna que nos habita até hoje. A criança é um ser natural, lúdico, sem sexualidade, que não consegue compreender o mundo adulto e é definida por estágios de desenvolvimento cognitivo (Walkerdine, 1995). Nessa perspectiva, apresentar para esses seres em desenvolvimento a confusão identitária e sexual que uma travesti carrega, seria queimar etapas na gradual formação do raciocínio. Seria corromper sua inocência, despertando prematuramente a sexualidade e impedindo a identificação *correta* dos gêneros. A criança pode querer pensar em outras correspondências, em outras identidades, ver possibilidades que não estão autorizadas para seu mundo infantil, fazer boas perguntas que os pais não sabem como responder e, o mais temido, sem respostas prontas para guiá-la, pode se perder do caminho reto pelas trilhas do imprevisto.

Quando a criança é pequena dizem a fulaninha vai namorar o fulaninho. Quantas vezes tu ouve isso? Aquilo é uma lavagem cerebral. 'Eu tenho que casar com a fulaninha. Por que não com o fulaninho? Ah não minha mãe sempre disse fulani-NHA!' Aí fica aquela coisa, se eu sinto tesão por um fulaninho eu já 'tô errado, sou contra as leis de deus, sou um ET, tenho que ser tratado. (Mateus)

A reiteração da norma não causa constrangimentos, não é considerada como boa ou má influência sobre a 'criança inocente', pois é tida como a simples constatação do caminho natural da sexualidade e do gênero que meninos e meninas devem percorrer automaticamente. Na heteroracionalidade, ninguém se vê corrompendo a infância ao declarar que o fulaninho está namorando a fulaninha. O que constrange é o que não é explicável pelo dualismo.

Para @s menin@s, a travesti também causa constrangimentos por que, na nossa sociedade, a imagem que povoa essa identidade é sua relação com a prostituição. Questionam quem empregaria travestis numa loja ou escritório sabendo que uma grande parcela da sociedade não aceita essas figuras. Consideram que se o mundo do trabalho está rejeitando "*até os normais*", restam poucas alternativas para quem não abre mão de se travestir: montar um negócio próprio, ser cabeleireiro, se ligar ao mundo artístico, se prostituir. O binarismo do sexo também levou à divisão sexual do trabalho entre profissões masculinas e femininas que, assim como outras polarizações, não comportam a multiplicidade travestida.

5 “TRÊS VIADO FAZEM UMA REVOLUÇÃO NA ESCOLA”

O que é, no fim de contas, um sistema de ensino senão uma ritualização da fala, senão uma qualificação e uma fixação dos papéis dos sujeitos falantes; (...) senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com os seus poderes e os seus saberes? Michel Foucault²⁵

Na maioria das vezes a escola trabalha para o que se considera um bom aluno: disciplinado, obediente às regras, depositário dos saberes selecionados pelo currículo. Saberes que são organizados por graus de dificuldade, indo das lições mais simples às mais complexas, constituindo a racionalidade que separa o pensamento em níveis de superioridade e inferioridade (Rancière, 2005). “A identidade em questão é um jogo fundado, fixo, pronto, que precisa ser aprendido por todos os ‘alunos’. Uma identidade construída pelo aprendizado de um saber também fundado, homogêneo, fixo” (Vieira, 2002, p.02). Um saber masculino que hierarquiza identidades em função de maior ou menor aproximação com a identidade produzida como legítima pela racionalidade escolar.

O tipo de pedagogia da sexualidade apresentada pelo currículo, se insere numa rede de práticas de significação imbricadas em relações de poder, constituintes e constituídas por tais práticas, que criam escalas de valores também para as identidades sexuais. “Significar, em última análise, é fazer valer significados particulares, próprios de um grupo social, sobre os significados de outros grupos” (Silva, 2001, p. 23). No sistema de significações que é o currículo, a constituição identitária e os processos de subjetivação acionados pela escola se dão a partir de concepções de um saber considerado legítimo com base em pressupostos médicos, biológicos, anatômicos e de gênero. Esses pressupostos instituem modelos do que seria a sexualidade normal, em consonância com padrões comportamentais e higienistas

²⁵ 1971.

considerados universais, e, ao mesmo tempo, representam determinadas práticas e identidades sexuais como fora do normal, como exceções ao comportamento supostamente natural e majoritário que deve servir como regra.

Representações que foram parar lá, no currículo prescrito, por serem consideradas um corpo de conhecimento legítimo que deve ser ensinado, e, o mais importante, aprendido. Quem, ou o que, lhe conferiu essa legitimidade e como ela foi produzida ao ponto de não precisar mais se justificar? Currículo, construtor e construído, que subjetiva através da maneira correta de pensar, de questionar, de estudar, produzindo – também – identidades consideradas adequadas, em acordo com determinada racionalidade. Razão que prima pelo conteúdo programático, pelo disciplinamento dos corpos e do pensamento, pela moral e não pela ética, pelo planejamento que nega o acaso, pela norma, pelo normal. Que não se limita ao currículo da norma escrita, mas que se espalha pelos espaços da escola, nas condutas e relações de alunos e professores, representando sexualidade como um impulso inato que deve ser controlado, vigiado e contra o qual as/os jovens devem ser protegidos/as com enxurradas de informações sobre (contra)concepção, enfermidades e funcionamento dos órgãos reprodutivos. É um discurso preocupado com os caminhos errados que a juventude escolar pode trilhar, que encontra sua justificativa ao promover a saúde sexual e, em última instância, a manutenção da vida. Se o discurso sexual escolar gira em torno da fertilidade, então, inevitavelmente, ele se centra na heterossexualidade como forma hegemônica de identidade sexual; ignorando outras manifestações sexuais que não signifiquem, também, reprodução.

Ao se apresentarem como diferença que atravessa a sexualidade normativa, @s três amig@s levam o imprevisto para a escola, ferindo a racionalidade do planejamento, das perguntas e respostas prontas do currículo. Para seguir com o programa, só ignorando ou interditando a diferença que carregam, encerrando-@s em estereótipos de homossexualidade que funcionam como normas regulatórias.

Para garantir a coerência, a solidez e a permanência da norma, são realizados investimentos – continuados, reiterativos, repetidos.

Investimentos produzidos a partir de múltiplas instâncias sociais e culturais: postos em ação pelas famílias, pelas escolas, pelas igrejas, pelas leis, pela mídia ou pelos médicos, com o propósito de afirmar e reafirmar as normas que regulam os gêneros e as sexualidades. (LOURO, 2004, p. 82)

Nesse sentido, o estereótipo se torna uma estratégia utilizada para congelar a identidade que escapa, reduzindo a alteridade ao mínimo possível de signos (Silva, 2001). Um mecanismo que permite trazê-la mais facilmente para a ordem classificatória, esvaziando sua potência criadora de possibilidades e desestabilizadora da heteronormatividade.

@s três estudantes gays, além de justificarem as provocações dos colegas pela necessidade desses mostrarem que são *homens de verdade* – como apresentado no capítulo anterior –, também vêem as reações dos outros estudantes como consequência de uma visão preconceituosa e estereotipada que representa a identidade gay como sinônimo de travestimento e prostituição:

Todo mundo tem uma coisa assim, do que gay é, que é bagaceiro. (...) É só negativa. Eles não vêem que um bom profissional pode ser um gay, um bom aluno pode ser um gay. (Mateus)

Geralmente eles têm aquela imagem do gay siliconado, fazendo fiasco na rua, do viado fazendo ponto na esquina com uma roupinha curta... Sabe, eles não vêem o gay como uma pessoa normal. (Ricky)

No jogo das representações, quem exerce o poder de marcar o outro como negativo soma pontos na manutenção de sua própria identidade como positiva, como referência, garantindo a permanência e reiteração da norma. Ao mesmo tempo, a identidade marcada pela negatividade reclama status de normalidade como forma de fugir da limitação identitária, exigindo a mesma estabilidade e vantagens de que goza a posição referente. Deste modo, no currículo também se trava a luta pela representação, pois ele está situado “naquele exato ponto de intersecção entre poder e representação, um local de produção da identidade e da alteridade” (Silva, 2001, p. 67). É nesse cruzamento o lugar onde os monstros devem ser controlados, e/ou despotencializados de sua diferença, para que causem o mínimo de estragos possíveis na normalidade caso consigam escapar. É necessário que se

“enterre o monstro na encruzilhada para que ele não saiba que caminho tomar” (Cohen, 2000, p. 26).

Na escola, outro estereótipo regulatório também foi marcado em Mateus, Ricky e Vítor. A noção de que el@s seriam sempre os culpados pelas provocações e desentendimentos com os colegas:

Os guris chamam, falam alguma coisa tipo ‘ô viado, putinho, punheteiro, não sei o quê’, e a gente tem que agüentar quieto. Aí quando tu chama eles de filho da puta o diretor diz que a gente é que é mal educado, que é viado chinelo. (Mateus)

Os guris falavam as coisas e a gente respondia. Ah... Eu não posso engolir sapo, querida! (Ricky)

Uma vez que os guris mexeram com a gente e a gente respondeu e o [nome do diretor] ‘tava no fim do corredor e viu. Quando a gente passou, ele disse que era pra gente parar, pra gente parar de mexer com os guris. Como se a gente tivesse começado! É porque ainda hoje em dia continua que gay é gay e tem que meter a mão. (Vítor)

Uma pedagogia que tenta interdita-l@s, diluir suas identidades com apelos à boa educação e ao respeito pela identidade heterossexual. De certa maneira, do ponto de vista da norma, a culpa era del@s mesmo. Na escola, el@s eram as exceções à regra da heterossexualidade compulsória, eram os monstros que atravessavam sem autorização a fronteira da identidade, a diferença que teima em escapar e que o currículo tenta assimilar através de sua redução à diversidade tolerada.

Sua representação como desviantes e a política de tolerância para com os diferentes autorizam a violência institucional contra el@s. O caráter heteronormativo da instituição, representado na figura da direção, também se destaca em outra ação pedagógica que consistiu na colocação d@s três em turmas diferentes no início do ano letivo de 2007. Vítor permaneceu na turma original e Mateus e Ricky foram colocados em outras salas de aula. Quando souberam da separação, questionaram os diretores e a orientadora educacional a respeito dos motivos que teriam levado a escola a tomar essa atitude e escutaram a justificativa de que estando juntos faziam muita bagunça em aula. Para el@s, a verdade é outra:

Aquela história do início do ano, que trocaram a gente de turma, do nada, uma mudança repentina assim em poucos meses e que não tinha um motivo extremo pra fazer isso. Porque ainda se fosse umas criaturas rebeldes que, sei lá, riscassem tudo ou coisa parecida. (...) Aí, depois eu e o Mateus começamos a pensar, 'ah só pode ser por isso, por que a gente é gay, muito viado na mesma sala de aula' (risos)... (Ricky)

E na hora que elas [da coordenação pedagógica] foram argumentar, tipo: 'trocamos só vocês porque vocês conversavam, ficavam olhando pra trás'. Ah é?! E ninguém mais fazia isso? Vivia todo mundo conversando na nossa aula... E por que botaram cada um de nós numa turma separada? (Mateus)

Era pra nos afastar mesmo... Até parece que eles não sabem que a gente ia matar aula pra se falar. (Vítor)

A escola pretende enfraquecer, através do isolamento, a resistência que o grupo oferece ao dispositivo da sexualidade normativa, impedindo ou dificultando a comunicação entre @s estranh@s. Procura afrouxar os laços de amizade entre el@s, despotencializando a diferença que trazem ao diluir sua identidade gay em turmas separadas. Um bando de três, que vale por uma multidão pelo estremecimento que causam numa instituição heteronormativa, faz com que diversas estratégias de camuflagem da diferença sejam acionadas pela escola na tentativa de acinzentá-l@s, ofuscar sua visibilidade, diminuindo o perigo que a purpurina traz aos limites da norma.

Por vezes essas estratégias @s fortalecem, por vezes enfraquecem. Na maioria das vezes, o conflito, que poderia ser aproveitado pelo currículo para gerar novas problematizações sobre os normais e os anormais, acabou sendo resolvido pelos panos quentes da tolerância. Depois de algumas semanas de negociações, consulta às professoras/es e tentativas de convencimento de que a separação era para o bem del@s, para melhorar seu rendimento escolar, a escola recuou, permitindo que @s três voltassem para sua turma original e não se falou mais nisso: caso encerrado!

O pertencimento a um grupo de iguais também pode ser entendido como uma tática de enfrentamento da norma. Quando Mateus fala de sua experiência no CEFET, afirma ser uma pessoa diferente da bicha louca que assume na outra escola, "*lá eu meio que me aquieto né, não sou a mesma*". Na estratégia de uma identidade gay normal, Mateus pretendeu promover sua

inserção em outro meio igualmente heteronormativo pelo não-dito a respeito de sua sexualidade, o que, de acordo com el@, facilitaria sua relação com os novos colegas:

Lá eu converso com todos os guris, tipo, como eu não me assumi eu acho que a nossa relação é mais legal... Podem até desconfiar, só que eles não têm certeza, eu não falei nada, então eles conversam, brincam comigo. Se eu tivesse chego lá e dito que eu era gay, talvez já botasse uma barreira. Por isso eu acho que se tu chegar e te assumir logo de cara, o povo já te exclui. Se tu chega e tenta te manter, fica mais discreto, acho que a aceitação é bem melhor. (Mateus)

Mesmo considerando que *“quem é viado numa hora sempre escapa”* e que *“é a bicha louca que luta, que põe a cara na rua pelas outras”*, a posição de ocultamento não é descartada como tática para transitar no território da heteronormatividade, que só aceita o homossexual que sabe esconder sua sexualidade (Louro, 1999). O enrustido, que el@s criticam, ganha sentido na avaliação de que *“a bicha louca é mal vista e o gay normal é o certo, o que deveria ser, o que as pessoas pensam que deveria... ele é vantagem pras pessoas de fora que vêm, que não ficam chocadas”*. O que choca, e desacomoda, é a manifestação escancarada e pública de existências não-heterossexuais que desafiam a norma e por isso não são aceitas, são “mal vistas”, por evidenciar o instável que o dispositivo da sexualidade procura neutralizar.

A barreira da qual Mateus fala pode ser considerada como uma tela de arame que demarca o limite da fronteira. Uma espécie de obstáculo instalado, *“se tu te assumir logo de cara”*, nos limites do normal e do anormal, que protege quem está de um lado e impede a passagem de quem está do outro, demarcando a posição que cada um deve ocupar nas fronteiras da sexualidade, evitando possíveis relações ao mesmo tempo em que permite vislumbrar o outro lado e ter curiosidade sobre o que acontece lá, no lugar onde não estou, o lugar do outro. O cercado define o limite viável da fronteira, as pessoas devem ficar de um lado ou de outro, nunca em cima do muro nem transitando livremente, isso não é permitido sob pena dos infratores serem acusados de ter enganado aos outros, e a si mesmos, escondendo sua

verdadeira identidade. Sem se posicionar como gay ou hetero, Mateus atrasa a instalação da cerca de arame e talvez faça com que ela seja mais baixa.

No limbo feliz de uma não identidade (Foucault, 2006b), sem um grupo de suporte e buscando assimilação pela estratégia do gay normal no lugar da imposição pela bicha louca, Mateus não fere a norma do mesmo modo que faz na escola em que @s três estudam junt@s. De acordo com Vítor, isso acontece porque lá el@ está sozinh@ e Ricky complementa:

Se a gente anda junto, se eu ando com os guris, a gente anda sempre falando besteira, não dá bola pros outros. Já quando a gente anda sozinho...

Nas reticências da fala, o silêncio pelo risco que se corre de enfrentar violência aberta – inclusive física – ao utilizar a estratégia da bicha louca estando sozinh@. Quando em bando, a iminência desse risco é afastada, enfraquecida por alianças de mútuo apoio que formam inesperados vetores de força e resistência, atravessando a norma e permitindo arranjos estratégicos mais diversificados do que os disponibilizados para um estranho solitário. Na lógica do currículo, desmanchar o bando seria uma forma de represar a sexualidade desviante que escapa e se destaca, transgredindo a heteronormatividade. Um modo de posicioná-la em seu devido não-lugar, o lugar do ocultamento, do interdito, da tolerância. E não se fala mais nisso.

Outro acontecimento no final de maio, novamente colocou em xeque o binarismo do currículo. Uma estudante do terceiro ano voltou para a sala de aula falando a respeito do problema que já vinha se desenrolando há algum tempo por causa ‘das bichinhas da outra turma’. Ela me contou que el@s andavam entrando no banheiro feminino e que, naquela noite, uma menina teria chamado o vice-diretor para que el@s fossem ‘fichados’. Abordei o assunto em uma das entrevistas:

Ele [o vice-diretor] só disse que a gente não pode entrar no banheiro feminino. Mas aí tu entra no masculino e ficam falando gracinha, te xingando. (Mateus)

Tu é vaiado [no banheiro masculino]. Sem contar que quando a gente ia no banheiro das gurias era porque elas convidavam. E a gente ia, belíssimas por que nós somos o doce de Patrícia... (Vítor)

Ele perguntou por que eu 'tava lá e eu disse: 'Ué! Não tem banheiro pra mim! Tem que fazer um GLS'. (Ricky)

Com esse acontecimento, os banheiros da escola se tornaram local de disputa de gênero e demarcação de território. Os homens no masculino, as mulheres no feminino. E os gays? A gravura acima da porta, que mostra a representação de uma mulher com seu vestido e de um homem, que não precisa ser vestido para sabermos que é um homem, se tornou insuficiente para contemplar outras identidades de gênero e sexuais que têm *aparecido* nas nossas salas de aula. Tudo na escola chama para o idêntico, para a mesmidade e para o lugar correto que cada um – diretores, professores, funcionários, alunos – devem ocupar. Enquanto o currículo estiver posto dessa forma, o atravessamento da organização e da arquitetura escolar, o deslocamento de limites, sempre será motivo de ações pedagógicas que, punindo a diferença, objetivam corrigir o erro.

Em *O mal-estar da pós-modernidade* (1998), Zygmunt Bauman teoriza a respeito da anulação dos estranhos pelo Estado moderno através da exclusão e da assimilação. A assimilação, entendida pelo sociólogo como uma estratégia que permite reduzir a diferença à semelhança, também é exercida pela escola por meio da política de tolerância prevista no currículo e utilizada como prática pedagógica. As reclamações d@s estranh@s sobre o constrangimento imposto por outros estudantes, suas reivindicações sobre a necessidade de existir um banheiro para o terceiro sexo, o questionamento da troca de turmas, nada disso parece levar o currículo a problematizar a produção da identidade e da diferença. El@s jogam essas questões para dentro da escola, mas a instituição não ouve, ou pelo menos tenta diminuir, o barulho que fazem utilizando o silêncio da razão para tentar curar os monstros (Foucault, 1971).

O que faz certas pessoas estranhas e, por isso, irritantes, enervantes, desconcertantes e, sob outros aspectos, 'um problema', é (...) sua tendência a obscurecer e eclipsar as linhas de fronteira que devem ser claramente vistas. (BAUMAN, 1998, p. 37)

A ironia que el@s apresentam, que tem a ver com contradições, com a tensão de manter junto coisas incompatíveis, com humor e seriedade, se torna uma estratégia política e irrita o currículo. Como o discurso normativo pode não

se incomodar ao ser questionado, por exemplo, sobre a separação dos banheiros em femininos e masculinos, desde sempre justificada pela verdade do sexo biológico? Alguém disse que o inferno são os outros, e, para el@s, os outros não-gays também são estranhos:

Se alguém disser que gosta é uma revolução, porque ninguém gosta de viado... Uma boa parte não gosta. Ai, sei lá! As pessoas naquele colégio são estranhas. Aliás, em tudo que é lugar são estranhas, mas lá é mais por que... assim né... Parece que o diretor não gosta, aí o vice também não gosta, os professores não vão gostar e os funcionários também não. (Ricky)

O que faz @s estranh@s estranharem a normalidade? Talvez, como pensava Foucault, a relação sexual que foge do direcionamento do desejo ao sexo oposto constituindo o que se convencionou chamar de identidade gay, possa levar a “toda uma série de escolhas, toda uma série de outros valores e de opções para os quais ainda não há possibilidades reais” (Foucault, 2006b, p. 120). O lugar de desvio onde estão posicionados pela heteronormatividade, possibilita que os monstros vejam algumas relações sociais pela perspectiva da diferença. El@s constroem um sistema de representações no qual o desviante, o estranho, é aquele que não consegue pensar em outras formas de existência, aquele que “*não gosta de viado*”, preferindo a regra à exceção, a igualdade à multiplicidade.

El@s são desgostad@s por apresentarem novos problemas para questões que tínhamos como resolvidas e, por isso, enervam, incomodam. As normas do currículo exigem que suas existências sejam controladas, constantemente vigiadas, para que suas figuras causem o mínimo de oscilação nas relações e pedagogias heteronormativas em curso na escola. Numa espécie de política para redução de danos, os mecanismos e táticas acionadas buscam limitar suas condutas e interditar os questionamentos que el@s possam trazer para o dispositivo da sexualidade, que, na escola opera, ainda, pelo abrandamento das tensões sexuais que se estabelecem ao redor d@s três estranh@s. Essa política também perpassa as disciplinas escolares.

No conhecimento curricular representado pelos conteúdos, a única área do conhecimento autorizada a abordar a sexualidade como campo legítimo de

domínio é Biologia. Abordando gametas, trompas, canais deferentes, cromossomos e toda uma terminologia científica, ela aproxima o ato sexual mais das análises laboratoriais e da anatomia do que das relações entre pessoas e seus prazeres. De acordo com el@s, outras matérias como sociologia, psicologia, religião e história também poderiam falar sobre sexualidade, mas isso não acontece e *“se começar a falar dessas coisas tem gente que vai lá e reclama que tu não ‘tá dando matéria”*. Fora do saber biológico científico, a sexualidade não é considerada um campo legítimo de conhecimento a ser abordado pelo currículo.

Os policiais de fronteira, além de vigiarem o diferente, também vigiam os limites do conhecimento compartimentado das disciplinas escolares. Essas dificilmente se cruzam e têm sua atuação demarcada pela rigidez do corpo de saberes determinado no currículo prescrito. Quando umas e outros tentam escapar a essas limitações, penetrando e mesclando diferentes territórios do saber, o currículo normativo, pelo movimento de técnicas pedagógicas, professoras e/ou estudantes, aponta novamente o caminho correto/reto que deve ser seguido.

Pelas relações que estabeleceram com e na escola, @s três atravessaram e torceram constantemente as normas do currículo, obrigando-o a reconfigurar continuamente seus limites na tentativa de lidar com a diferença dos monstros. Os acontecimentos ligados a el@s abalaram as fronteiras do normal na escola cada vez que fugiam à correspondência identitária estabelecida pela heterossexualidade compulsória, ferindo a normatividade e deixando cicatrizes no currículo ao deslocar seus pontos de apoio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: DE MONSTROS E VAMPIROS

O monstruoso espreita em algum lugar daquele espaço ambíguo, primal, entre o medo e a atração. Jeffrey Cohen²⁶

A razão ocidental, nos desdobramentos da lógica cartesiana, tentou transformar e reduzir a multiplicidade potencial da vida em simplificações binárias que explicam e produzem o mundo sensível: Inferno/Paraíso, Fantasia/Realidade, Loucura/Razão, Mulher/Homem, Corpo/Alma. Para não fugir à regra, resumindo em duas palavras: Bem e Mal. Ou, em mais palavras, o que deve ser negado, evitado, e o que deve ser aceito, seguido.

Mas, se o bem é o caminho correto da retidão a ser percorrido, por que então, seja nas histórias literárias, em quadrinhos, midiáticas, cinematográficas, ou na História com letra maiúscula, as personagens '*do mal*' despertam tantos interesses e polêmicas, por vezes, fascínio? Quem nunca se encontrou torcendo pelo/a bandido/a do filme ou da novela? Coisa comum de acontecer quando entramos no campo dos filmes de vampiros. A imagem sedutora do conde eslavo – o estrangeiro misterioso, nobre representante de uma classe que perdeu poder para a burguesia, mas ainda guarda histórias de cavaleiros andantes e donzelas em perigo, que alimentam romances e delírios – envolve os espectadores.

Desde o primeiro vampiro do cinema, o expressivo Nosferatu alemão de 1922 (Friedrich Murnau), com sua cara de roedor abandonado, que inspira mais compaixão do que terror, tornou-se impossível não se encantar, intrigar, temer e desejar essas criaturas. Do morto-vivo, gentleman de sotaque carregado, encarnado por Bela Lugosi em 1931 (Tod Browning), passando pelos vampiros *yuppies* de David Bowie e Catherine Deneuve (Tony Scott) nos anos 80, até o apaixonado cavaleiro Vlad Drakul de Coppola e os

²⁶ 2000, p. 53.

sanguessugas *pop* de Tom Cruise e Brad Pitt (Neil Jordan) nos anos 90, ou, mais recentemente, *A rainha dos malditos* (Michael Rymer) de 2002 e suas continuações, o sexo sempre esteve presente na imagem do vampiro, seja como ato sexual em si ou como sedução. Isso por que Drácula é um não-morto, um corpo sem alma, amaldiçoado e condenado pelo cristianismo – que ele serviu e depois renegou –, a vagar eternamente na terra dos homens em busca de sangue, sem nunca ter acesso ao paraíso.

Sem alma nem moral cristã, o vampiro não cabe na divisão binária do raciocínio lógico ocidental. Seu sexo não obedece à hetero-racionalidade, pois, sem a alma ele não pode ser subjetivado, normatizado, domesticado. Ele é pura materialidade e, ainda assim, de uma solidez que se desmancha em diferentes formas, inclusive a de bruma que escapa ao mesmo tempo em que envolve e borra a dita realidade. Suas vítimas não morrem, transmutam em outros seres, não são mais humanos nem imagem ou semelhança da perfeição. Tudo podem, e passam a viver do sangue de corpos que correspondem ao seu olhar.

Difícil entender ou classificar a existência do conde: *serial killer*, amante frustrado, personificação do mal, príncipe das trevas, homem-morcego, romântico incompreendido, sádico assassino ou, reduzidamente, resultado dos devaneios de um bêbado escritor irlandês. Talvez mais (sempre mais). O monstro persiste e existe ganhando adeptos a cada noite. @s que se deixam morder se contaminam, adquirem características semelhantes, nunca iguais, às de Drácula que também leva um pedaço das supostas vítimas. Mesmo que se crave uma estaca em seu coração, que se insista em separar a cabeça do corpo, já é tarde demais. Ele, o príncipe medieval excomungado, embora nunca o mesmo, sempre retorna, habitando diferentes nov@s vampir@s.

Mateus disse: “*só um vampiro conhece outro vampiro*”. A materialidade do corpo do monstro aguça o sentido da vista provocando, incitando, excitando, atravessando o olhar do outro, e confunde a retidão do pensamento que, atrapalhada, manda o olhar desviar. Não devemos olhar fundo nos olhos de

Drácula, sob risco de nossa alma se dissolver e mostrar que não há nada além do corpo, nem o bem... nem o mal.

GLOSSÁRIO*

Babado: acontecimento qualquer, podendo tanto ser bom como ruim, fofoca.

Bafo/Bafão: termo referente a algo ou alguém que causou alguma coisa, acontecimento marcante, escândalo.

Elza: roubo.

Viado: homossexual masculino, gay.

Purpurina: relativo ao mundo gay, derivado da expressão: “Bicha não morre, vira purpurina”.

Montada: relativo ao travestimento, gay vestida de mulher.

Sair do armário: assumir publicamente a sexualidade.

Chapar o cabelo: alisar os cabelos.

Enrustido/a: diz-se do(a) homossexual que não saiu do armário, que ainda não assumiu uma posição gay ou lesbiana.

Bagaceiro/a: de qualidade ou reputação duvidosa, var. chinelo(a), de mau caráter.

* Inspirado/baseado na “Aurélia, a dicionária da língua afiada” (Editora da Bispa, 2008).

Referências

ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. *Estudos Feministas*, ano 9, p. 575-585, 2º. Semestre 2001.

AREDA, Felipe. *A busca pelo falo, a subjetivação masculina ou a heterossexualização como moral homossexual*. www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/, capturado em 20/12/2007.

BAUMAN, Zygmunt. *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

_____. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

BOGDAN, Robert C. e BIKLEN, Sari K. *A investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRAGA, Andréa Vieira. Temas transversais, identidade sexual e cultura escolar: uma crítica à versão de sexualidade contida nos PCN. *Cadernos de Educação*. Pelotas, ano 15, no. 27, p. 179-192, jul./dez. 2006.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRITZMAN, Deborah P. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 21, p. 71-96, jan./jun. 1996.

_____. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

BROWNING, Tod (dir.). *Drácula* (Dracula). Estados Unidos, 1931.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo". In: LOURO, Guacira Lopes (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CASTRO, Edgardo. Leituras da modernidade educativa. Disciplina, biopolítica, ética. In: GONDRA, José e KOHAN, Walter (orgs.). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

COHEN, Jeffrey Jerome. A cultura dos monstros: sete teses. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

COPPOLA, Francis F. (dir.). *Drácula* (Bram Stoker's Dracula). Estados Unidos, 1992.

CORAZZA, Sandra. *O que quer um currículo? Pesquisas pós-críticas em educação*. Petrópolis: Vozes, 2001.

DERRIDA, Jacques. *A escritura e a diferença*. 2.ed. São Paulo : Editora Perspectiva, 1995.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 1: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1985a.

_____. *História da sexualidade 3: O cuidado de si*. Rio de Janeiro: Graal, 1985b.

_____. Escolha sexual, ato sexual. Traduzido a partir de FOUCAULT, Michel. *Dits et Écrits*. Paris: Gallimard, 1994, p. 320-335 por Wanderson Flor do Nascimento (sem paginação). www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault, capturado em 28/11/2006.

_____. A ordem do discurso. Traduzido a partir de FOUCAULT, Michel. *L'Ordre du discours*. Paris: Gallimard, 1971, por Edmundo Cordeiro (sem paginação). www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault, capturado em 28/11/2006.

_____. *Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

_____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

_____. *Ditos e Escritos III. Estética: literatura e pintura, música e cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a.

_____. *Ditos e Escritos V. Ética, Sexualidade, Política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b.

GÓIS, João Bôsco Hora. Desencontros: as relações entre os estudos sobre a homossexualidade e os estudos de gênero no Brasil. *Revista Estudos Feministas*, jan./jun. 2003, v. 11, n. 1, p. 289-297. www.scielo.br, capturado em 17/08/2006.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HARDT, Michael e NEGRI, Antonio. *Império*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

HOBBSBAWN, Eric J. *Era dos extremos: o breve século XX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JORDAN, Neil (dir.). *Entrevista com o Vampiro* (Interview with the Vampire: the Vampire chronicles). Estados Unidos, 1994.

LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES e MACEDO (org.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.

LOURO, Guacira Lopes (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. *Currículo, Gênero e Sexualidade*. Porto: Porto Editora, 2000.

_____. Teoria Queer – uma política pós-identitária para a educação. *Revista Estudos Feministas*, v. 9, n. 2, 2001. www.scielo.br, capturado em 08/04/2006.

_____. Currículo, gênero e sexualidade – O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. IN: LOURO, Guacira et al (orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo*. Petrópolis: Vozes, 2003.

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

MAYO, Cris. Queering Foundations: Queer and Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender Educational Research. *Review of Research in Education*, March 2007, Vol. 31, pp. 78–94. <http://rre.aera.net>, capturado em 26/07/2007.

MINAYO, Maria C. de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1992.

MURNAU, Friedrich W (dir.). *Nosferatu, uma Sinfonia de Horrores* (Nosferatu, eine Symphonie des Grauens). Alemanha, 1922.

PARKER, Richard. Cultura, economia política e construção social da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

PETERS, Michael. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre-ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

REVEL, Judith. Nas origens do biopolítico: de Vigiar e Punir ao pensamento da atualidade. In: GONDRA, José e KOHAN, Walter (orgs.). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

RODRIGUES, Fábio R. da Silva. *O currículo e a norma: gênero, sexualidade e homofobia entre aluno/as dos anos finais do ensino fundamental*. Pelotas: FAE/UFPEL, 2003. (Dissertação de Mestrado).

RYMER, Michael (dir.). *A rainha dos condenados* (Queen of the damned). Austrália/Estados Unidos, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa (org). *A Globalização e as ciências sociais*. São Paulo: Cortez, 2002.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 20, p. 71-99, jul./dez 1995.

SCOTT, Tony (dir.). *Fome de Viver* (The Hunger). Estados Unidos, 1983.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Teoria cultural e educação – um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a.

_____. (org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000b.

_____. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. *Manifesto por uma pedagogia da diferença*. Porto Alegre, FAGED/UFRGS, s/d.

SEDGWICK, Eve K. Epistemologia do Armário. *Cadernos Pagu*, vol. 28, janeiro-junho de 2007, pp. 19-54.

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

STOLKE, Verena. La mujer es puro cuento: la cultura del género. *Revista Estudos Feministas*, v. 12, n. 2, 2004. Capturado na rede em 10/11/2006 através do sítio <http://www.scielo.br>.

SWAIN, Tânia (et al.). *Corpo, gênero e sexualidade: discutindo práticas educativas*. Rio Grande: Editora da Furg, 2007.

TEITELBAUM, Kenneth & APPLE, Michael. John Dewey. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, jul/dez 2001, pp. 194-201.

TYLER, Ralph W. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo, 1979.

VIEIRA, Jarbas Santos. *Identidades e educação: fragmentos das pedagogias de nosso tempo*. Pelotas : FaE/UFPel, 2002. (mimeo.)

VIP, Angelo e LIBI, Fred (org). *Aurélia: a dicionária da línguaafiada*. São Paulo: Editora da Bispa, 2008.

WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 20, pp. 207-226, jul/dez, 1995.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

WEINBERG, Jonathan. Things are queer. *Art Journal*, 1996. Capturado em <http://www.theory.org.uk/ctr-que7.htm> em 13/03/2008.

WITTIG, Monique (1980). *The Straight Mind and other Essays*, Boston: Beacon, 1992 – Discurso Intitulado "Pensamento Hétero" proferido em 1980. www.geocities.com/girl_ilga/textos/pensamentohetero.htm, capturado em 26/02/2008.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

YOUNG, Michael. Uma abordagem do estudo dos programas enquanto fenômenos do conhecimento socialmente organizado. In: GRÁCIO, Sérgio; STOER, Stephen. *Sociologia da Educação II – Antologia*. Lisboa: Horizonte, 1982.