Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação

Denise da Silva Braga

Heteronormatividade e sexualidades LGBT: repercussões dos discursos escolares sobre sexualidade na constituição das sexualidades não normativas

Rio de Janeiro
2012

Denise da Silva Braga

Heteronormatividade e sexualidades LGBT: repercussões dos discursos escolares sobre sexualidade na constituição das sexualidades não normativas

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Currículo.

Orientadora: Prof[a]. Dra. Elizabeth Fernandes de Macedo

Rio de Janeiro
2012

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

B813 Braga, Denise da Silva.
Heteronormatividade e sexualidades LGBT : repercussões dos discursos escolares sobre sexualidade na constituição das sexualidades não normativas / Denise da Silva Braga. – 2012.
173 f.

Orientadora: Elizabeth Fernandes de Macedo.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Homossexualismo e educação – Teses. 2. Relações de gênero – Teses. 3. Educação sexual – Teses. I. Macedo, Elizabeth Fernandes de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

nt CDU 37:613.885

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese.

_____ _____
Assinatura Data

Denise da Silva Braga

Heteronormatividade e sexualidades LGBT:
repercussões dos discursos escolares sobre sexualidade na constituição das sexualidades não normativas

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Currículo.

Banca Examinadora:

_____
Prof[a]. Dra. Elizabeth Fernandes de Macedo (Orientadora)
Faculdade de Educação da UERJ

_____
Prof[a]. Dra. Carmem Teresa Gabriel Anhorn
Universidade Federal do Rio de Janeiro

_____
Prof[a]. Dra. Maria Andrea Loyola
Instituto de Medicina Social da UERJ

_____
Prof. Dr. Richard Miskolci
Universidade Federal de São Carlos

_____
Prof[a]. Dra.. Rita Amélia Teixeira Vilela
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Rio de Janeiro
2012

DEDICATÓRIA

Para minha mãe, irmãos e sobrinhos
que me ofereceram o conforto do seu afeto
quando eu estive cansada demais para prosseguir...
e longe demais para retornar.

AGRADECIMENTOS

Depois destes quatro anos chegou o tempo de me despedir desta parte da caminhada: um tempo de despedidas e de agradecimentos às muitas pessoas imprescindíveis à realização deste trabalho. Há muito que agradecer - e não por mera formalidade, mas pelo sincero reconhecimento da fundamental importância das pessoas e dos afetos essenciais neste percurso tantas vezes árido e solitário que culminou nesta tese. Como em toda história, houve risos, choros, desistências, persistências, descobrimentos... e, em cada situação, uma mão estendida, um sorriso encorajador, uma palavra de gentileza, uma interlocução atenta, um olhar de estranhamento que potencializava o prazer da descoberta; houve sempre gente por perto, ou virtualmente perto, iluminando o caminho.

Mais que a breve homenagem possível aqui, ficam marcadas na minha história as pessoas que caminharam comigo nesta travessia que possibilitou produzir uma tese - e um pouco disto que agora eu sou.

Então, MUITÍSSIMO OBRIGADA:

Gislene, pela presença em minha vida nestes tantos anos, compartilhando sonhos e planos, fracassos e conquistas. Pelos muitos apoios, estímulos e aprendizagens desde aquele agosto de 1996, no primeiro período da graduação em Pedagogia;

Beth Macedo, presença desestabilizante, desafiadora e sempre admirada. Muito mais que orientadora: inspiração para um *vir a ser*;

Professora Dra. Isabel Menezes, pela acolhida no seu grupo de pesquisa na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto durante a realização do estágio de doutoramento;

Professor Dr. Richard Miskolci e Professora Dra. Marcia Aran *(in memorian)*, pela lisonjeira participação na banca examinadora e pelas contribuições à pesquisa feitas no Exame de Qualificação;

Professora Dra. Rita Amélia Teixeira Vilela, pelos estímulos desde o meu ingresso no Mestrado em Educação e, acima disto, pelo exemplo de vida e de profissionalidade que terei sempre como guia;

Professoras Carmem Teresa Gabriel Anhorn e Maria Andrea Loyola, pela participação na banca de defesa de tese;

André, Ariel, Everlin, Fernanda, Lilith, Lu, Michele e Phy, companheiros imprescindíveis que me doaram suas histórias e possibilitaram a conclusão deste trabalho;

Grupo de pesquisa "Currículo, cultura e conhecimento", pelas muitas leituras compartilhadas e pela interlocução nas tardes de segunda;

Cristina, Monisse e Michael pelas mensagens amorosas que aqueceram meu coração no frio do Porto/Portugal e pela companhia de sempre nessa viagem que é viver;

Mario Sergio, amigo e companheiro de lágrimas e risos em Portugal;

Bonnie Axer e Cassandra, a quem tanto recorri com perguntas e pedidos, pelas muitas gentilezas e a delicadeza de me tornarem menos *forasteira*;

Cida e Shirley, amigas de sempre, pela mão estendida, apesar das distâncias;

Mãe e irmãos, por compreenderem minhas ausências e me receberem com sorrisos e bênçãos;

Coordenador e colegas do curso de Pedagogia do Uni-BH, pela disposição em ajudar em tantos momentos, pelos incentivos e aprendizagens compartilhadas;

Alunos e alunas do curso de Pedagogia do Uni-BH, por manterem vivo o meu desejo de aprender;

CNPQ pelo apoio financeiro, imprescindível para a realização do curso;

CAPES pela bolsa de doutorado *sandwich* na Universidade do Porto, em Portugal.

Todas as coisas já foram ditas, mas como ninguém as escuta,
é preciso recomeçar sempre.

André Gide

RESUMO

BRAGA, Denise da Silva. **Heteronormatividade e sexualidades LGBT**: repercussões dos discursos escolares sobre sexualidade na constituição das sexualidades não normativas. 2012. 173f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

As práticas discursivas que constituem e sustentam as concepções de sexo e de sexualidade nas sociedades contemporâneas são fortemente arraigadas no discurso normalizado e normalizador segundo o qual há apenas dois sexos que se evidenciam em corpos masculinos ou femininos, *naturalmente* distintos biológica e fisionomicamente e reconhecíveis em modos de ser diversos - mas perfeitamente identificáveis com o sexo biológico (nascer com pênis/nascer com vagina). Esse sistema dicotômico afirmou por muitos anos uma concepção inequívoca de "o que é" e "como ser" homem ou mulher; restringiu os corpos a uma performance estereotipada de masculinidade e de feminilidade; conformou os discursos sobre gênero e sexo e naturalizou a heterossexualidade. Entretanto, o sistema binário no qual se funda a heterossexualidade encontra fissuras ante as identidades sexuais e de gênero que ora se evidenciam e desestabilizam a (hetero)sexualidade normativa. Sustentadas pela teoria queer e por autores como Judith Butler, Michel Foucault e Beatriz Preciado, minhas discussões nesta tese focalizam as repercussões e marcas dos discursos escolares na produção de corpos, gêneros e sexualidades de lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros – LGBT. Interessa indagar, a partir das narrativas desses sujeitos, as formas como as sexualidades têm sido trabalhadas como conteúdo escolar e discutir os possíveis efeitos das práticas escolares na constituição das sexualidades LGBT. Como constituir-se como sujeito "fora da norma" em um espaço-tempo altamente regulado como o currículo escolar? Busco evidenciar que, mesmo às margens dos discursos socialmente legitimados que circulam na escola, cuja pretensão é manter a hegemonia da história universal onde apenas alguns sujeitos são inscritos e reconhecidos como inteligíveis, os sujeitos LGBT produzem suas histórias e criam modos de vida. Minhas contribuições ao debate do tema se referem à possibilidade de desconstrução dos discursos predominantes no espaço-tempo da escola que enfatizam as concepções naturalizadas de sexo, de gênero e de sexualidade. Neste sentido acentuo a necessidade de novas/outras abordagens que incluam todas as sexualidades no espaço de inteligibilidade habitado pela norma heterossexual e apontar indícios de como os discursos predominantes contribuem para a manutenção da heteronormatividade e do heterossexismo. As narrativas dos sujeitos LGBT apontam a necessidade de repensar as práticas escolares, visando desconstruir concepções naturalizadas em torno da vivência da sexualidade e avançar das políticas de tolerância para uma política da diferença na qual a concepção do que é ser humano esteja sempre em aberto.

Palavras-chave: Heteronormatividade. LGBT. Trajetórias escolares. Currículo escolar. Abordagem Queer.

ABSTRACT

The discursive practices that constitute and support the concepts of gender and sexuality in contemporary societies are strongly rooted in the discourse and normalizing and normalizer standard. According to this discourse, there are only two sexes that were seen in male or female bodies, of course biological and physiognomically distinct and recognizable in many ways of being different - but clearly identifiable with the biological sex (being born with penis / being born with vagina).This dichotomist system said for many years a clear conception of "what" and "how" a man or woman, has restricted the bodies to a stereotypical performance of masculinity and femininity, according to the discourses on gender and sex, and naturalized heterosexuality. However, the binary system in which heterosexuality is based finds fissures towards sexual and gender identities that are evident now and destabilize the (hetero) sexuality norms. Supported by Queer theory and authors such as Judith Butler, Michel Foucault and Beatriz Preciado, the discussions in this thesis focused on the impact of brands and speeches in the school production of bodies, genders and sexualities of lesbian, gay, bisexual and transgender - LGBT. The interest was to question from the narratives of these individuals, the ways in which sexualities have been worked as a school subject and discuss the possible effects of school practices in the formation of sexualities LGBT. How to constitute themselves as subjects "outside the norm" in a space-time highly regulated as the school curriculum? Thus, the present study aimed to evidence that even on the banks of socially legitimated discourses circulating in the school, whose intention is to maintain hegemony in world history where only a few subjects are enrolled and recognized as intelligible; LGBT subjects produce their stories and create ways of life. In addition, the intention was to bring contributions to the discussion of the topic related to the possibility of deconstructing the dominant discourses in space-time school that emphasize naturalized conceptions of sex, gender and sexuality. In this regard, stressed the need for new / other approaches that include all sexualities in the space inhabited by the intelligibility of the heterosexual norm, pointing how the evidence of the prevailing discourses contribute to the maintenance of heteronormativity and heterosexism. The narratives of LGBT subjects indicated the need to rethink school practices in order to deconstruct without naturalized conceptions about the experience of sexuality and advance in the policies of tolerance for a politics of difference in which the conception of being human is always open.

Keywords: Heteronormativity; LGBT; School Trajectory; School Curriculum; Queer Theory.

SUMÁRIO

1	**DESENHANDO O MAPA: PRESSUPOSTOS DA VIAGEM**	10
1.2	**Indicações de percurso**	11
1.3	**Um roteiro para seguir viagem .**.....	15
1.3.1	Algumas explicações necessárias	28
2	**ITINERÁRIOS DE PESQUISA: AS NARRATIVAS COMO ESCOLHA METODOLÓGICA**	32
2.1	**Impressões da viagem**	42
2.2	**Os viajantes**	46
3	**CONVERGÊNCIAS, DISPERSÕES E REORIENTAÇÕES DE PERCURSOS: EDUCAÇÃO, ESCOLA E CURRÍCULO ESCOLAR**	54
3.1	**Relendo o mapa: *queerizar* o discurso sobre o sexo**	69
3.2	**"Não é da minha conta!" E você finge que não vê: constituindo sexualidades LGBT no intramuros da escola**	74
4	**ALTERAÇÕES DE SENTIDO: TRANSFORMANDO O SEXO EM DISCURSO DA ESCOLA**	91
4.1	**Escapando ao traçado da rota: sexualidades disparatadas ecoam nos/dos discursos escolares**	99
5	**INSTABILIDADES E IMPRECISÕES NA TRAVESSIA: SEXUALIDADES E GÊNEROS NA ESCOLA**	109
5.1	**Corpos estranhos e uma escola que "conserta": negociando pertencimentos**	115
6	**NOVAS/OUTRAS ROTAS: PERFORMATIVIDADE DE GÊNERO**	129
6.1	**"Eu era uma coisa que eu não sabia nomear": des-identificações no espaço-tempo da escola**	134
7	**ENCRUZILHADAS E DESVIOS: NOVAS *IN*-VISIBILIDADES E A MÍMICA HETEROSSEXUAL COMO CONDIÇÃO DE LEGITIMIDADE**	144
7.1	**"Se você não pode ser bom, pelo menos seja cuidadoso": práticas de uma homossexualidade bem comportada**	149
8	**AO FINAL, A PERGUNTA: É POSSÍVEL OUTRA ESCRITA DE SI?**	160
	REFERÊNCIAS	168

1 DESENHANDO O MAPA: PRESSUPOSTOS DA VIAGEM

> E tu para que queres um barco, pode-se saber, foi o que o rei de facto perguntou (...) Para ir à procura da ilha desconhecida, respondeu o homem, Que ilha desconhecida, perguntou o rei disfarçando o riso, como se tivesse na sua frente um louco varrido, dos que têm a mania das navegações, a quem não seria bom contrariar logo de entrada, A ilha desconhecida, repetiu o homem, Disparate, já não há ilhas desconhecidas, Quem foi que te disse, rei, que já não há ilhas desconhecidas, Estão todas nos mapas, Nos mapas só estão as ilhas conhecidas, E que ilha desconhecida é essa de que queres ir à procura, Se eu to pudesse dizer, então não seria desconhecida, A quem ouviste tu falar dela, perguntou o rei, agora mais sério, A ninguém, Nesse caso, por que teimas em dizer que ela existe, Simplesmente porque é impossível que não exista uma ilha desconhecida (SARAMAGO, 1998, pp.16-17).

Explicitar intenções, justificar as escolhas, projetar o caminho, revelar os porquês e os objetivos pretendidos nesta investigação. O que, a princípio, parecia claro, agora parece não fazer sentido e, aos poucos, vou descobrindo que desvelar a construção desta pesquisa implica uma inflexão sobre o passado. Sinto-me desconfortável: ao recompor o caminho pelo qual esta pesquisa se desenhou descubro passagens que forjaram em mim as marcas dos acontecimentos, tornando difícil reconstituir, separadamente, pesquisadora e pesquisa.

A partir da metáfora da viagem, pretendo evidenciar a construção das rotas, um desenho de mapa feito para chegar a algum lugar e que, no entanto, pode levar a vários destinos. Um mapa é feito de muitos caminhos e de muitas fronteiras, sinalizações por vezes obscuras e contraditórias, cartografia repleta de rabiscos, de dúvidas colecionadas ao longo da trajetória, de inúmeras possibilidades de ficar perdido. A palavra – instrumento para comunicação de sentidos – é sempre cheia de bifurcações e, ainda que a tentativa seja indicar um trajeto rumo ao destino esperado, é sempre possível chegar a novos/outros lugares. Viajar com/entre textos e leituras é imiscuir-se numa rede de significados que torna outro o lugar da chegada, mesmo quando ele foi pretendido desde a partida. Quando escolho “viajar” já antecipo que não há conclusões a serem lidas na chegada, mas o relato de uma travessia, a qual produzi com a leitura que me foi possível das pistas deixadas por outros exploradores, com as histórias que me foram partilhadas no movimento instituinte que torna contingente toda produção. Não há nessa pretensão de cartografia nada definitivo ou definido, uma vez que há sempre a possibilidade e,

eventualmente, a necessidade de novos caminhos e, desse modo, a placa “SIGA” pode apontar em várias direções. Pelas pistas deste texto é possível saber por onde andei, ter para si os registros das minhas impressões e, ao mesmo tempo, vislumbrar caminhos por onde eu poderia ter seguido – por onde outros poderão seguir.

Ficaria, ainda, tempo demais me desculpando pelo que não fiz. De fato, há grande dificuldade de encontrar *ilhas desconhecidas* porque, tendo que dizê-las, parecem todas iguais. Além disso, não soube escapar às definições que me foram dadas e minha busca muitas vezes se perdeu ao procurar imagens que correspondessem às descrições dos dicionários. Também, por isso, reforço a minha escolha por trabalhar com narrativas por meio das quais meus companheiros de viagem expõem as formas como inventaram suas vidas quando tudo a sua volta convidava à repetição, à mesmidade. As pessoas que encontrei são mais únicas e complexas do que conseguirei descrever nesse espaço tão normalizado de um trabalho acadêmico, refém das nomeações e classificações existentes. No entanto, acrescento mais algumas pistas para outros percursos, exponho minhas dúvidas, incompletudes daquilo que pretendi e conto que há outros tantos *loucos varridos*, com a mania das navegações.

1.2 **Indicações de percurso**

> É estranho que tu, sendo homem do mar, me digas isso, que já não há ilhas desconhecidas, homem da terra sou eu, e não ignoro que todas as ilhas, mesmo as conhecidas, são desconhecidas enquanto não desembarcarmos nelas, Mas tu, se bem entendi, vais à procura de uma onde nunca ninguém tenha desembarcado, Sabê-lo-ei quando lá chegar, Se chegares, Sim, às vezes naufraga-se pelo caminho, mas, se tal me viesse a acontecer, deverias escrever nos anais do porto que o ponto a que cheguei foi esse, Queres dizer que chegar, sempre se chega (SARAMAGO, 1998, p.18).

Entrego-me à pesquisa como o viajante segue viagem. No percurso da pesquisa e da viagem, pesquisador e viajante se encontram, se defrontam com desafios semelhantes e se orientam pelo desejo comum da descoberta: a pesquisa, assim como a viagem, se inicia com o projeto de encontrar o novo. A metáfora não é nova, mas é a que melhor me ajuda a transformar a intenção em palavra, narrar esse processo instigante, criativo e instável que é pesquisar.

Na pesquisa e na viagem as justificativas coincidem, têm sempre a ver com a possibilidade do inusitado, do extraordinário, de vislumbrar o novo ou olhar o já conhecido sob novo ângulo. Muitas vezes o que é novo não é o lugar, mas nosso encontro com ele, pois o tempo muda as paisagens, as pessoas, as formas de ver; a memória modifica as imagens, sobrepõe outras experiências, ressignifica. Pesquisador e viajante precisam se expor, se arriscar; o traçado da rota não é definitivo porque não prescinde do tempo, dos recursos, dos companheiros de viagem. E, ainda que tenhamos disciplinadamente planejado o percurso, a pesquisa/viagem também é um risco: pode-se perder no caminho, errar na escolha dos parceiros, descobrir que o destino não é como o esperado, pode-se ter que dobrar os investimentos, prolongar ou encurtar os tempos, querer voltar para casa. Mas, como no conto de Saramago (1988), “chegar, sempre se chega”. No entanto, são muitas formas de chegar, pois da pesquisa e da viagem nunca voltamos os mesmos, nem vazios; antes transformados pela experiência do percurso, preenchidos de novas impressões, lembranças, histórias, pistas para uma outra viagem.

Esta tese é o registro disciplinado de muitas inquietações produzidas em mim pela experiência escolar, inicialmente como aluna e depois como docente. Mais especificamente, trata-se de como essas inquietações foram interpeladas pelas leituras, tendo como fio condutor as questões fabricadas na/ pela experiência de ser um corpo na escola: um corpo educado para repetir um modelo, expectativas de outrem, recortes de um ser que nasceu com descritores que especificavam sua humanidade, cirurgicamente transformado desde a primeira menção da existência. “É uma menina!” Antes mesmo de nascer, fui “criada” com todos os tons de rosa, rendas e laços que compõem o imaginário da produção do corpo e do desejo feminino, tornando-me parte de uma sequência ideal cujo final é a heterossexualidade compulsória.

Dentre os muitos artefatos que corroboram a produção de corpos, gêneros e sexualidades conformados à matriz hegemônica, o currículo escolar marca a minha experiência como um dispositivo cujo objetivo é implementar tecnologias de controle sobre a sexualidade. O efeito disso é uma sexualidade educada, na qual mesmo os sujeitos *desviantes* agem a partir de uma padronização dada pela assimilação de

comportamentos e condutas apropriadas, domesticadas; um fazer pedagógico voltado para a produção de homens e mulheres que ratifiquem a normalidade dominante que se constitui de acordo com o ideal de masculino e de feminino, como uma cópia da qual não se conhece o original. A instituição escolar que herdamos de uma matriz iluminista funciona para dizer o que é certo, o que é bom, o que é normal. E ela diz.

A palavra é matéria essencial na dinâmica escolar e o repertório disponível condena aqueles cuja linguagem não consegue enquadrar no polo positivo das relações binárias. Por isso, vociferar contra o preconceito da forma como temos feito não desfaz aquilo que fundamenta o preconceito: a lógica binária. Nessa lógica, a sexualidade impõe modelos dados de existência corporal, apresentando apenas duas opções: ser homem ou ser mulher, nas quais os sujeitos devem se conformar. Não estar de acordo com esta norma significa perder a representação nos quadros de legitimidade e de importância no/do espaço social (BUTLER, 2006). As classificações que sustentam os binarismos são estanques, fundamentadas em essencializações[1] com as quais há pouca margem de negociação. Há espaços nos currículos escolares para a emergência de novas/outras possibilidades identitárias? Como a experiência escolar tem marcado os sujeitos cujas vidas não correspondem às classificações predefinidas nas quais se baseiam os conhecimentos escolares?

Este trabalho tem como foco as trajetórias escolares de LGBT[2], as quais tive acesso por meio das histórias de oito sujeitos que dispensaram seu tempo e o seu

[1] A recusa às essencializações identitárias salienta a ideia de que a essencialização remete à ideia de que há identidades fixas, visíveis a nós como fatos naturais ou sociais incontestáveis (SCOTT, 1998).

[2] Sigla para Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros, discutida e aprovada na aprovada na 1ª Conferência Nacional GLBT realizada em Brasília, no período de 5 e 8 de junho de 2008. A mudança de nomenclatura (alteração da ordem entre Lésbicas e Gays na sigla, priorizando o "L") foi realizada a fim de valorizar as lésbicas no contexto da diversidade sexual e também de aproximar o termo brasileiro com o termo predominante em várias outras culturas. Vale a pena citar que, inicialmente, o termo mais comum era GLS (Gays, Lésbicas e Simpatizantes). Com o crescimento do movimento contra a homofobia e pela livre expressão sexual, a sigla GLS foi alterada para GLBS (Gays, Lésbicas, Bissexuais e Simpatizantes) que logo foi mudada para GLBT e GLBTS com a inclusão da categoria dos trangêneros (travestis, transexuais, transformistas, *crossdressers*, bonecas e *drag queens,* dentre outros). A sigla GLBT ou GLBTS perdurou por pouco tempo, pois o movimento lésbico ganhou mais sensibilidade dentro do movimento homossexual e a sigla foi alterada para LGBTS. Atualmente a sigla mais completa em uso pelos movimentos homossexuais é LGBTTIS (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Transexuais, Intersexuais e Simpatizantes), sendo que o "S" de simpatizantes pode ser substituído pela letra "A" de Aliados ou ainda acrescido a Letra "Q" de Queer, o que não é muito comum, porém é utilizada em alguns países e por alguns grupos do

interesse de compartilhá-las. A partir das narrativas que apresento, proponho evidenciar como o currículo escolar tem operado na conformação dos sujeitos às identidades socialmente legitimadas. Destaco também que, mesmo no espaço-tempo normalizado da escola, estes sujeitos têm produzido estratégias de sobrevivência que subvertem o projeto de continuidade e de repetição que (ainda) pauta os currículos escolares e apontam a necessidade da sua desconstrução.

Ao trabalhar com/nos contextos escolares o foco não são as condições e/ou as práticas sexuais dos indivíduos, mas a norma que valida as discriminações justificadas pela desestabilização da coerência sexo-gênero-sexualidade. Nesse sentido, ao trazer as narrativas dos sujeitos LGBT, procuro problematizar mais do que as identidades sexuais e de gênero desses sujeitos, mas os processos sociais envolvidos em sua construção. O que almejo trazer para o debate são as formas de silenciamento, invisibilização e subalternização de determinados sujeitos socioculturais identificados como "diferentes". Busco, ainda, discutir a deslegitimação dos corpos estranhos das lésbicas, gays e transgêneros[3] por meio do questionamento da ordem social que exige que as pessoas tenham um "sexo verdadeiro" e que essa verdade esteja sinalizada no corpo (PINO, 2007). Faz sentido, portanto, transladar as sexualidades da esfera pessoal para a política colocando em relevo o lado mais sombrio da privatização das sexualidades: a sua despolitização.

As experiências dos LGBT evidenciam o que é crescer com o sentimento de desimportância; frequentar por tantos anos os bancos escolares sustentando a

---

movimento gay. A inclusão do "L" na frente da sigla do movimento gay deu-se pelo grande crescimento do movimento lésbico e pelo apoio da comunidade gay às mulheres homossexuais. As mudanças na sigla refletem as negociações e mudanças que ocorrem no interior dos movimentos sociais e as articulações e reelaborações imanentes ao processo de constituição das identidades particulares. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/LGBT>. Acesso em: 09 jun. 2009.

[3] Trabalharei com o termo *transgênero* para me referir aos sujeitos que integram o "Universo Trans" (travestis, transexuais, transformistas, entre outras que operam uma substancial intervenção corporal na construção de um gênero, que pelo prisma heteronormativo, não seria coerente com o sexo biológico). Concordo, no entanto, com Bento, Pelúcio e Miskolci (2008), no sentido de que "(...) é importante problematizar uso do termo transgênero, importado dos movimentos sociais americanos e que não encontra no Brasil uma recepção unânime por parte dos grupos organizados. Se no uso do termo há a possibilidade de aglutinar as diversas identidades do "universo trans" (...), coloca-se em discussão a necessidade de evidenciar as peculiaridades de cada identidade de gênero. Do ponto de vista dos estudos acadêmicos, o emprego do termo procura abarcar essas múltiplas identidades sem, contudo, negligenciar que se trata de diferentes subjetividades".

perigosa visibilidade dos seus corpos e desejos ou tentando provar para si e para os outros que a sua diferença não é desqualificante ou uma anormalidade. Importante notar as estratégias desses sujeitos para conviver com seus estigmas, escondê-los, minimizar seus efeitos ou suplantá-los. Para alguns dos entrevistados, tais estratégias foram decisivas para a sua "sobrevivência" na escola – que foi possível por meio da criação de formas de vida que procuram "imitar" as vidas possíveis nas representações de legitimidade correntes. No entanto, para além da conformação ao discurso dominante, as experiências escolares desses sujeitos acabam produzindo deslizamentos nos binários existentes que ajudam a desestabilizar as normas. Tais sujeitos rompem o projeto da escola ao não tornarem-se a regularidade em que tal projeto investe, mas produzem elementos que ajudam a questionar as limitações das possibilidades de vida que compõem nosso entendimento e se cristalizam nos currículos escolares.

1.3 **Um roteiro para seguir viagem**

Porque viajar. A minha primeira incursão na profissão docente mostrou a escola como um espaço familiar. No entanto, ao viver a escola como professora, percebi questões que estavam, até então, ocultas no ofício de aluno que me foi ensinado: calar, ouvir, repetir. O que eu tanto me esforcei para aprender já não fazia sentido ensinar: cálculos, gramática, datas, órgãos do corpo, partes da planta. Mas, então, o que deveria ser ensinado?

A maior dificuldade que encontrei, no entanto, foi de trabalhar com o tema *sexualidade* nas aulas de Ciências na então denominada 4ª série (5° ano) do ensino fundamental. Embora os meus esforços no planejamento, as aulas sempre terminavam em pretexto para a turma fazer piadinhas e atribuir apelidos pejorativos a um aluno cuja fala e os trejeitos se revelavam, perante os demais, como efeminados. Talvez por sentirem o meu constrangimento, eles levaram a situação até um nível insuportável fazendo com que as aulas terminassem, frequentemente, em choro de um e gozações dos outros alunos. Minha saída foi exigir que estudassem em casa os textos do livro didático (cujo conteúdo era, fundamentalmente, reprodução humana) e se preparassem para uma prova. Eu não permitiria mais uma palavra sobre o assunto. Com essa atitude, consegui impor

silêncio aos alunos na sala de aula, mas não na escola – e nem fora dela. A questão culminou com o aluno sendo surrado pelos colegas quando tentou reagir às ofensas sofridas no caminho da instituição, quando foi chamado de *bichinha* e de *boiola.* Havia algo que eu poderia ter feito? Era meu papel lidar com *isso*?

O conflito não resolvido na prática cotidiana da escola e da profissão docente provocou as questões que me conduziram ao Mestrado em Educação. Meu projeto de pesquisa visava problematizar o sentido com o qual a sexualidade, sobremaneira a homossexualidade, era entendida e trabalhada no currículo escolar. No decurso da pesquisa se evidenciou que, embora com um projeto arrojado, a escola trabalhava na perspectiva de uma sexualidade restrita ao desempenho de papéis sexuais e de gênero socialmente aceitos. Evidenciou, também, que no disciplinado e controlado discurso pedagógico a heterossexualidade e a homossexualidade são referidas como categorias universais cujas relações ainda se dão na perspectiva centro-margem. Apesar do discurso favorável "ao respeito à liberdade e apreço à tolerância" (BRASIL, 1997, art. 3), a homossexualidade continua ocupando o lugar da *antinorma*, em desvantagem na busca por reconhecimento e pertencimento social.

Partindo das evidências da pesquisa desenvolvida no mestrado e buscando o diálogo com a perspectiva dos estudos queer, nesta tese procuro revelar como os discursos escolares sobre as sexualidades são percebidos por sujeitos LGBT e, ainda, como tais discursos engendram processos de identificação e subjetivação que repercutem na constituição das sexualidades não-normativas. Ao trazer para a cena as experiências desses sujeitos trabalho com a ideia de "sujeitos constituídos mediante a experiência" e não apenas de "indivíduos que têm experiências" (SCOTT, 1998, p.304). Com essa abordagem penso ser possível analisar como os discursos da diferença são incorporados mediante a experiência de viver a diferença como evidência da subjetividade, enunciada sob o olhar normalizador das instituições de controle. Instituições sociais como a escola e a família operam para assegurar a incorporação da *disciplina* (entendida como uma forma de exercício do poder cujo objetivo é a normalização dos corpos), viabilizando ações de controle sobre os indivíduos, mesmo que estes não estejam confinados a um espaço circunscrito e sob a vigilância de uma autoridade específica, investida do poder de

determinar e punir procedimentos. As instituições de controle social instauram uma lógica de confinamento que translada o dentro e o fora do espaço institucionalizado garantindo a conservação e o funcionamento das instituições e das relações de poder que ali são engendradas. Nesse sentido, as instituições, ou as relações institucionalizadas, não estão restritas aos espaços físicos delimitados, mas operam com total fluidez, possibilitando o governo das ações em todas as esferas sociais, como se articuladas por fios invisíveis que não apartam os indivíduos em espaços particulares, mas os levam a agir, a partir de regras incorporadas, que se explicam por si como causa e efeito das relações de poder que as instituições organizam e fazem funcionar (FOUCAULT, 1997; 2002).

A escolha dos LGBT propiciou intensas discussões: significaria assumir os estereótipos de que a "diferença" se dá meramente por oposição à heterossexualidade hegemônica? Estaria reificando as classificações ao enquadrar os sujeitos LGBT e suas sexualidades como fora da norma? Como sustentar um discurso que pretende a desnaturalização e a desconstrução operando com as mesmas classificações que sustentam a naturalização e a ideia de normalidade? A aproximação com a teoria queer se daria exclusivamente pela focalização nos sexualidades dos LGBT? Embora não resolva as questões, a minha opção por trabalhar com LGBT tem por base a própria classificação negativa que coloca homossexuais, bissexuais e transgêneros em desvantagem mediante a sexualidade normativa. Com isso, espero evidenciar as implicações da restritiva linguagem da qual dispõem os binarismos para dar conta da multiplicidade dos processos de identificação e de produção de identidades.

Para que viajar. Os objetivos que busquei alcançar com esta pesquisa podem ser descritos como: identificar e analisar as concepções sobre as sexualidades presentes nas narrativas de sujeitos LGBT, evidenciando os efeitos do discurso escolar na constituição das sexualidades desses sujeitos e as formas como eles passam a interpretar a própria experiência da escolarização na produção de si.

Tratando-se de uma pesquisa que envolve trajetórias escolares, recorro também aos estudos do campo do currículo, trabalhando na perspectiva do currículo como prática e produção cultural, um espaço-tempo de fronteira no qual se dá, de forma contínua e intensa, a negociação de posições ambivalentes de controle e de

resistência (MACEDO, 2006a). É nesse cenário de fronteira que considero possível pensar as sexualidades para além das nomeações e das classificações que por tanto tempo orientaram os discursos, sobremaneira no campo educacional, enfatizando as dicotomias homo/hetero, certo/errado, normal/anormal. O currículo escolar, dada a sua disposição normalizadora, é um campo profícuo para o disciplinamento e o controle da sexualidade que se desenvolve a partir do que Butler (2008) denomina de matriz heteronormativa. A heteronormatividade (do grego *hetero*, "diferente"; e *norma*, "esquadro" em latim) designa o enquadramento das relações – até mesmo as homossexuais – a partir do modelo heterossexual. A heteronormatividade sintetiza o conjunto de normas prescritas, explícitas ou não, que marcam toda a ordem social e não apenas o que concerne à escolha do parceiro amoroso, mas também ao conjunto de instituições, estruturas de compreensão e orientação prática que se apoiam na heterossexualidade como ponto de referência nodal. Nesse sentido, não apenas se reproduzem as relações homem/mulher, masculino/feminino, mas também as relações de subalternização provenientes das hierarquias de gênero. Por firmar a ordem normativa o termo também significa como problemáticas, perigosas ou inaceitáveis as orientações sexuais distintas da orientação heterossexual e fixa a ideia de que apenas são legítimas e aceitáveis as relações afetivas e sexuais entre pessoas de sexo diferente (macho e fêmea) e que cada sexo tem certos papéis “naturais” (masculino/feminino). Assim, mais do que balizar a heterossexualidade compulsória a heteronormatividade enquadra os sujeitos (biologicamente homens ou mulheres) em uma sequência invariável corpo-sexo-gênero-sexualidade e os submete às normas que regulam o pertencimento social dos homens e das mulheres reconhecidos(as) por essa norma (PINO, 2007; BUTLER, 2008). Essa heteronormatividade expulsaria tudo o que diz respeito às sexualidades não heterossexuais e às performances de gênero não binárias para uma categoria de pessoas identificadas como aberrantes e perigosas. Em outras palavras, os não heterossexuais fariam parte do lado “outro” da fronteira, o qual demarca o que não se deve ser. Mas, ainda que sua existência seja alvo da desqualificação e da marginalidade, também é atribuída de poder à medida que apresenta a possibilidade de viver como *outro* e, por isso mesmo considerada ameaça constante pra o *status quo* da sexualidade e do gênero “saudável”.

Interessa para este trabalho evidenciar que, mesmo às margens da história contada como universal e dos discursos socialmente legitimados que circulam na escola, os sujeitos LGBT produzem vidas possíveis nas quais repercutem as suas experiências escolares. Nesta tese, espero ter mais que uma história contada *sobre* o outro, mas uma história contada *com* o outro, reveladora não apenas do que foi dito, antes de *como* foi dito e, principalmente, de como isso passou a existir na subjetividade dos sujeitos. Assim, não cabe nenhuma intenção de generalizar, fixar ou reificar qualquer classificação, embora a forma de tornar esse trabalho inteligível seja operar com as mesmas fixações que busco desnaturalizar. Trata-se de assinalar que outras interpretações são possíveis, mesmo no interior do discurso normalizador cuja pretensão é manter a hegemonia da história universal para a qual apenas alguns sujeitos são inscritos e reconhecidos sob a denominação de humanos.

Sinalizando o caminho. Os contextos de emergência das discussões das homossexualidades, a produção das representações que produziram a noção de LGBT como um grupo ao qual se vinculam estudos e políticas exclusivas e a possibilidade de uma abordagem queer constituem as referências com as quais busco delinear um percurso e projetar formas de reconhecimento dos sujeitos que pretendo dialogar.

a. *Homossexualidades fora do "armário".* Os anos 1960 marcaram o início de uma revolução nos comportamentos e nos costumes de diversos setores da sociedade em vários países: o feminismo, os movimentos homossexual e negro, a contracultura. Com o surgimento da pílula anticoncepcional e a possibilidade de controle da gravidez, o sexo desvencilhou-se progressivamente de suas amarras exclusivamente reprodutivas: "O prazer entra em pauta, ganha visibilidade. Está em curso, no silêncio dos quartos e, de alguma forma, espetacularmente nas ruas e locais públicos, uma verdadeira revolução sexual" (RAMIRES NETO, 2008, p.4). Ao evidenciar o gênero como uma produção cultural das sociedades, as feministas conseguiram desestabilizar um pouco as problemáticas relações de poder entre homens e mulheres, demonstrar a tenuidade dos estereótipos e, de certo modo, ampliar os espectros possíveis das sexualidades, das formas de ser homem e de ser mulher, da produção de corpos e da experimentação do sexo. Nesse contexto de

publicização de questões ligadas ao sexo, a cena se abriu para a discussão política de aspectos negligenciados ou esmaecidos, inerentes às intermediações entre sexo, gênero e vivência da sexualidade.

Apenas no final da década de 1960 uma nova forma de tratar as questões de visibilidade homossexual foi inaugurada pelo "movimento de liberação gay" *pós-Stonewall*[4], quando os grupos homossexuais foram chamados a pensar e a falar por si mesmos como sujeitos históricos – "sair do armário". "Sair do armário" foi uma expressão utilizada para conclamar que todos os homossexuais se "assumissem" como tal. Embora os efeitos fossem/sejam bastante problemáticos, se assumir implicaria, politicamente, abrir a possibilidade de mostrar aos heterossexuais que a homossexualidade não era uma doença passível de contágio, que grande parte da população convivia com sujeitos homossexuais como amigos, filhos, irmãos. Com isso, esperava-se fortalecer a "causa homossexual" e incentivar que os "enrustidos" (que escondiam sua homossexualidade) também se revelassem (SEDGWICK, 2007). A "saída do armário" deveria tornar evidente que as questões da sexualidade não se restringem apenas ao domínio privado (a violência contra os homossexuais, por exemplo, geralmente se faz no espaço público). Empreendeu-se, assim, uma nova política na qual todos os sujeitos, seus desejos e práticas deveriam ser vistos e reconhecidos como sujeitos de direito, abalando, decisivamente, a clausura perversa do "armário". No entanto, Sedgwick (2007, p.26) atenta para a ambiguidade da metáfora do armário afirmando que o armário responde às necessidades

---

[4] *Stonewall Inn* foi um bar gay localizado em Nova York, no bairro de Greenwich. Entrou para a história do movimento gay nas noites de 27 e 28 de junho de 1969, quando um inspetor de polícia acompanhado de 7 oficiais chegaram ao bar com a intenção de fechá-lo, sob o pretexto de venda ilegal de álcool. Os frequentadores foram postos um a um para fora do bar onde foram se concentrando junto com curiosos que passavam pela rua naquele momento.

A chegada dos camburões mudou o ânimo das pessoas da passividade para a desconfiança. O primeiro veículo deixou o lugar sem maiores problemas. Nesse momento, saiu do bar uma mulher trajada com roupas masculinas e devidamente algemada. Essa visão acirrou os ânimos das pessoas que acompanhavam a ação e fez com que a pequena multidão revoltada começasse a arremessar moedas nos policiais. Em pouco tempo, as moedas davam lugar a pedras e garrafas. Alguns oficiais se refugiaram dentro do bar, enquanto os revoltosos trataram rapidamente de trancá-los lá dentro. Reforços foram chamados e os resistentes se dispersaram. Durante o dia os jornais trataram de espalhar a notícia e nas duas noites seguintes seguiram-se violentos confrontos entre homossexuais e a polícia. A *"Batalha de Stonewall"* serviu como estopim para os "Movimentos de Liberação Gay" que durante os anos 1950 e 1960 não passavam de movimentos semiclandestinos.
Disponível em: <http://www.midiaindependente.org/pt/blue/2002/05/26940.shtml>. Acesso em: 09 jun. 2009.

representacionais mais íntimas e, de forma ambivalente, o armário é a estrutura que melhor sintetiza a opressão gay dos séculos XX e XXI.

Dentro *ou* fora, dentro *e* fora: é nesse jogo de entrar e sair do "armário" que se evidencia a impossibilidade de viver fora das regras que definem o que é viver em sociedade, uma vez que o próprio "armário" não prescinde de regras sociais. Dessa forma, o lugar do "armário" é o espaço público e a privacidade que ele parece assegurar é constantemente vigiada e controlada. Na ordem do público e do privado, jogar com a figura do "armário" – *in e out* - aponta para "(...) um sistema excruciante de duplo constrangimento ou duplo entrave, oprimindo sistematicamente as pessoas, identidades e comportamentos gay, minando os próprios alicerces da sua existência por meio de restrições contraditórias impostas ao discurso" (SEGDWICK, 2003, p.10-11). A convocatória para "sair do armário" coloca em questão o clássico debate sobre a privatização das sexualidades: permanecer no espaço privado da sexualidade (o quarto) e continuar invisível como sujeito político, ou "sair do armário" e deixar as portas abertas para uma visibilidade que, seguramente, agiria sobre o que o sexo tem de mais particular – porque obrigaria a dizê-lo. Assim, se a representatividade pública é necessária como condição de pertencimento e de asseguramento de direitos sociais, essa mesma representatividade acaba possibilitando que a autoridade sobre a definição de uma "identidade homossexual" escape das mãos dos próprios sujeitos envolvidos. Isso porque toda posição proveniente de um binarismo (nesse caso, hetero/homo) possibilita o seu questionamento em termos de uma *essência* sobre a qual todos podem ser reconhecidos, dentro e fora do seu grupo identitário. Para ser representada cultural e socialmente, a "identidade homossexual" se configura como uma "posse torcida e fora de centro" (SEDGWICK, 2007, p.40) de um modo de ser que é, também, essencializado e normalizador.

A visibilidade como estratégia política é ambivalente. Ela permite infiltrar no cotidiano determinados saberes que vão aprisionando os sujeitos em normas cujos efeitos são gotejados imperceptivelmente, mas de modo constante e eficaz. Fazendo alusão a Foucault (2002), a escuridão protege seus "presos", ela os esconde, enquanto a luz os revela, tornando-os mais facilmente capturáveis. Ao transluzir como uma questão política a homossexualidade tem, ela própria, que administrar um

conjunto contraditório de enunciações e interdições no qual a exposição é, ao mesmo tempo, uma forma de agência política e uma limitação da ação aos termos das convenções e regras que permitem ou sancionam pertencimentos. Portanto, qualquer movimento no qual a exposição seja compulsória, pode recair em um tipo de luta margem/centro cuja reivindicação arrisca ser lida como requisição de um espaço de circulação que, entrementes, continuaria disputado em termos de maioria/minoria sexual (SEDGWICK, 2007).

Se desde o início o *movimento pela liberação sexual de gays e lésbicas* se mostrou fissurado por defender uma "identidade homossexual" profundamente comprometida com o discurso essencialista que a empurrou para a margem, o advento da AIDS (*Acquired immune deficiency syndrome*) favoreceu ainda mais à conformação da homossexualidade aos padrões heteronormativos. Como explicita Miskolci (2007),

> No início da década de 1980, com o surgimento da AIDS, propostas mais profundas e radicais de transformação social perderam apelo diante do problema da epidemia que reavivou antigos pânicos sociais. A própria síndrome chegou a ser denominada "peste gay", o que contribuiu para que a compreensão social desse grupo se desse por meio de um problema de saúde pública. (...) a AIDS levou a uma reconfiguração dos grupos, que se pautou pela organização em torno de direitos civis, a aceitação de certa "essencialização" identitária para esta luta (...) e a desvalorização de aspectos "marginais" das vivências gays e lésbicas em benefício de objetivos assimilacionistas (MISKOLCI, 2007, p.108).

A diferença no modelo relacional "nós/eles" faz proliferar um discurso sobre a homossexualidade pouco atento às hierarquias e às fragmentações dentro dos próprios "universos" homossexuais (a multidão queer)[5], além de permitir interpretações da homossexualidade como uma espécie de subcultura dentro da matriz hegemônica heterossexual. As noções de "cultura homossexual", de "identidade gay" e "orgulho gay", ainda amplamente difundidas, são também essencializantes; embora possam – e sejam – utilizadas com finalidades estratégicas para afirmar posições de contestação à norma vigente e de reivindicação ao direito de criar identidade.

[5] Pesquisas como as de Braz (2007), França (2007) e Lacombe (2007) constatam uma gama de *categorias* sexuais pautadas por diferentes estilos de vida: bissexuais, transgêneros, travestis, intersexuais – que podem ainda desdobrar-se em lésbicas *butch* e *femme*; gays *ursos e barbies.* Além disso, essas *categorias* são também atravessadas por marcadores geracionais, étnicos, religiosos, de camadas sociais.

Penso que os movimentos de liberação de gays e lésbicas, dado que seu objetivo é a "igualdade de direitos", acabam ratificando concepções fixas e totalizantes de identidade sexual e contribuem para a integração dos gays e lésbicas na heteronormatividade dominante. É necessário ressaltar, no entanto, que não se trata de negar a importância desses movimentos ou das estratégias das quais lançam mão na reivindicação de direitos, mas atentar para as repercussões que esses mesmos direitos à "igualdade" podem ter sobre os sujeitos envolvidos. Nesse caso, o limite de uma "política da diferença" é a utilização de uma noção de identidade que, frequentemente, é traduzida como uma ancoragem segura no mundo social: uma forma de ser que se pretende estável e normativa.

> Assim, a luta pelos "direitos à diferença" – desenvolvida por alguns dos "novos movimentos sociais" (que se organizam em torno da constituição de identidades socioculturais emergentes), ONGs e círculos acadêmicos – pode ser revertida contra os interesses dos próprios grupos sociais já explorados e excluídos, dependendo dos contextos relacionais em que tal embate se constitui (FLEURI, 2006, p.500).

É preciso perceber, no entanto, que a representação possível em um movimento social de gays e lésbicas acaba falando em nome de um tipo específico de homossexual, cujos descritivos são geralmente: urbano, recatado e monogâmico. Ou seja, passível de ser "tolerado" pelos pudores heterossexuais. A tolerância é, hoje, um conceito contestado para tratar das questões atinentes à diferença cultural. Ela tanto pode ser entendida como um avanço nas relações sociais com a diferença, no sentido de um compartilhamento de espaço-tempos multiculturais, quanto pode ser recusada por indicar uma relação assimétrica, na qual um polo positivo, superior, opte pela condescendência no trato com os sujeitos que se encontram em desvantagem na hierarquia social. Nesse caso, não seriam rompidas as relações verticais e perpetuaria a ideia de que quem tolera está, em princípio, numa posição de superioridade em relação àquele que é tolerado.

O risco proveniente do fechamento identitário em favor da representação pública é aderir cegamente à heteronormatividade e aos seus modos de vida "politicamente corretos" (e, muitas vezes, tirânicos) para obter direitos tais como o direito ao casamento, a adoção de crianças e a transmissão do patrimônio. Ao escolher trabalhar com a nomeação LGBT assumo o risco de lidar com a fixidez

desta classificação que pode ser percebida no próprio movimento de constituição deste grupo (como grupo social organizado) e na reivindicação de uma identidade homossexual como estratégia política. É impossível afirmar que as pessoas que colaboraram com a minha pesquisa representam as lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros, embora de alguma forma a minha expectativa fosse trazer para a cena experiências que possam ser lidas como representativas das experiências destes sujeitos no espaço escolar.

b. Uma forma de pensar queer. O vocábulo queer

> Poderia ser traduzido como esquisito, estranho, excêntrico, anormal, como também por uma série de xingamentos dirigidos àqueles e àquelas que transgridem convenções de sexualidade e de gênero – expressões da linguagem comum que, conotando desonra, degeneração, pecado, perversão, delimitam o lugar social estigmatizado da homossexualidade e, por extensão, de tudo que venha representar alguma forma de desvio e ameaça à ordem social estabelecida. (...) Desse modo, *queer* pode também designar alguém ou algo desestabilizador, num sentido amplo (MISKOLCI; SIMÕES, 2007, p.9).

Semanticamente o termo *queer* se refere a um qualificativo estigmatizante, geralmente empregado para designar aquilo que é estranho, inferior, desajustado. Nos meios sociais se tornou um termo depreciativo com o qual passaram a ser denominados os homossexuais nas sociedades norte-americanas. Assim, termos usados como insultos para marcar os sujeitos cuja sexualidade não se enquadra na norma sexual, rotulando-os como abjetos, são convertidos em uma autodenominação contestatória e produtiva para sujeitos que, pela primeira vez, tomaram a palavra e reclamaram suas identidades (PRECIADO, 2011). Desse modo, identificações de teor pejorativo se converteram em lugares de produção de identidades que resistem aos processos de normalização e desafiam o poder totalitário das nomeações e das agências de controle social, inclusive das frequentes tentativas de uniformização de *um modo de ser homossexual* – reclamado até mesmo pelos sujeitos LGBT.

Diferentemente de um *arcabouço teórico*, ou de qualquer pretensão de categorizar sujeitos cujas experiências escapam, contestam ou rejeitam a normalização, uma forma de pensar orientada pelos estudos queer procura trabalhar com todas as possibilidades de vida e, principalmente, evidenciar que

> (...) pessoas que vivem em paradoxos identitários estão sujeitas ao não-reconhecimento por manterem uma relação crítica com as normas e, portanto, serem consideradas menos humanas do que as "ajustadas", as "normais". Os sujeitos *queer*, entretanto, são constituídos por normas e, por mais que "queiram" viver de maneira crítica e transformadora, são ameaçados por essas mesmas normas a serem invisibilizados e *desfeitos* como se não fossem parte do que se considera humano (PINO, 2007, p.165, grifos da autora).

A perspectiva queer é anterior à sua apropriação nos espaços acadêmicos, tendo se originado nos movimentos reivindicatórios de homossexuais norte-americanos que denunciavam os efeitos normativos, renaturalizadores e excludentes das respostas governamentais à epidemia da AIDS. Servia, também, para questionar e enfrentar as políticas identitárias hegemônicas dos movimentos gay e lésbico que, submetidos ao temor do vírus e à exacerbação do preconceito, acabaram reproduzindo certa essencialização identitária – nos moldes heteronormativos – ao pretender a afirmação de *uma* identidade homossexual que acabava por enquadrar os sujeitos LGBT em determinados modos de vida e, consequentemente, excluía outros sujeitos cuja vida não cabia na (normativa) gramática homossexual. A adoção do termo queer, inicialmente pelos próprios homossexuais - cujo uso do termo visava marcar negativamente - e a seguir no espaço acadêmico, propunha reclamar contra a imposição de comportamentos padronizados e criticar a alegada neutralidade dos discursos oriundos dos movimentos reivindicatórios de direitos homossexuais, desvelando como eles mesmos estavam impregnados de uma moralidade normalizadora em relação à vivência sexual na sociedade.

A emergência da denominação "*Teoria Queer",* no entanto, remete ao início da década de 1990, inicialmente empregada pela teórica feminista Teresa de Lauretis. Ao trazer a questão para o espaço acadêmico se pretendeu evidenciar como conhecimentos e práticas sexualizam corpos, desejos, identidades e instituições sociais numa organização fundada na heterossexualidade e na heteronormatividade (PINO, 2007); desnaturalizar tais conhecimentos e práticas e retraduzir os códigos de inteligibilidade que não reconheciam certos corpos como *corpos possíveis*. Entretanto, a teoria queer não se afirma pela desqualificação ou abandono das identidades – ou proclama que podemos viver sem elas –, mas pretende ressaltar a necessidade de desnaturalização das identidades essencializadas, evidenciando processos de identificação que não são modelos

preexistentes aos quais os sujeitos devam simplesmente se acomodar. A opção dos estudiosos queer – e que orienta esta investigação – é por uma atitude pós-identitária capaz de problematizar as identidades cristalizadas, expondo suas fissuras e abrindo, assim, a possibilidade de emergência de novos/outros sujeitos investidos de poder.

Como lidar com as experiências dos sujeitos desta pesquisa sem restringi-las a categorias de análise predefinidas? Como trabalhar com as classificações existentes e, ao mesmo tempo, tentar escapar à sua ação fixadora e totalizante? Assumo que, inicialmente, o queer se corporificou para mim nos sujeitos LGBT – meu pensamento classificador transformou as suas sexualidades não heterossexuais em “sexualidades queer”. A minha expectativa era de que os sujeitos LGBT narrariam histórias de transgressão que subverteriam de forma absoluta todas as normas que revestem corpos, gêneros e sexualidades e, também por isso (mas não apenas por isso), insisti em entrevistar transexuais e travestis. Esperava a recusa às normas, o enfrentamento direto, a produção de algo novo que viesse a implodir todas as normas e evidenciar a possibilidade de viver sem elas. No entanto, o primeiro olhar mostrou histórias de pessoas que aderiram ao discurso das sexualidades bem comportadas, que se movimentavam de acordo com as mesmas regras que as colocavam em situação de desvantagem mediante o padrão hegemônico de sexualidade reafirmado no currículo escolar.

Como era possível que sujeitos cuja materialidade corpórea desafia as normas de corpo e gênero pudessem repetir concepções que desconsideram suas experiências? Onde estava o queer? A ênfase no estudo da teoria queer e as muitas discussões com minha orientadora me ajudaram a reposicionar as minhas expectativas e então avançar no sentido de lidar com a abordagem queer neste trabalho: não se trata de lidar com sujeitos ou sexualidades queer, mas de queerizar os modos de entender e de confrontar as normas, trafegando no seu interior. Nesse sentido, o queer não está nos sujeitos, mas na forma como suas experiências podem ser lidas, interpretadas – e como tais interpretações podem ser mobilizadas para transformar práticas e instituições normalizadas em possíveis modos de vida menos classificatórios e hierarquizantes.

Itinerários de viagem. A narrativa é a escolha metodológica com a qual pretendo descrever e interrogar a experiência dos sujeitos LGBT de uma forma que torne possível perceber os sentidos que eles atribuem à experiência escolar e como essas experiências adquirem significado na produção das suas identidades.

Essa opção coaduna com os objetivos da pesquisa, com a perspectiva teórica escolhida e com os próprios sujeitos com os quais pretendo dialogar, à medida que os reconhece como autores de sua história. Isso porque o que espero alcançar não é, fundamentalmente, *a* verdade, a objetividade dos fatos, sua regularidade, mas *como* e *por que* o sujeito articula os acontecimentos e (re)constrói sua experiência na narrativa, a verdade "possível" de ser construída em determinado espaço-tempo sociocultural, nas relações nas quais esse sujeito se encontra imerso.

Para a concretização desta pesquisa, após realizar as entrevistas individuais, adotei como procedimento a análise qualitativa de informações discursivas. Para tanto, em um primeiro momento, processei a *desmontagem* das narrativas, buscando articular procedimentos da pesquisa narrativa com os da análise textual discursiva, o que implica examinar os materiais em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir suas unidades constituintes (MORAES, 2003). Ainda segundo o autor,

> A desconstrução e unitarização do *corpus* consiste num processo de desmontagem ou desintegração dos textos, destacando seus elementos constituintes. Implica colocar o foco nos detalhes e nas partes componentes, um processo de divisão que toda análise implica. Com essa fragmentação ou desconstrução dos textos, pretende-se conseguir perceber os sentidos dos textos em diferentes limites de seus pormenores, ainda que compreendendo que um limite final e absoluto nunca é atingido (MORAES, 2003, p.195).

O passo seguinte foi estabelecer relações entre essas unidades visando reconstruir o todo e compreender como os elementos de cada trajetória foram se articulando na constituição da história narrada, tornando-a, também, possível de compreensão aqueles que se dispusessem a ler o texto. Esse processo é uma tentativa de fazer conhecer os sujeitos de modo mais integral, articulando as histórias individuais aos seus contextos de emergência e evitar a fragmentação excessiva em citações curtas que favorecem as deturpações de sentidos e o enquadramento das falas dos sujeitos às perspectivas teóricas previamente eleitas.

Trabalhar com narrativas das experiências escolares pode contribuir para descortinar como a escola e os conhecimentos provenientes da escolarização têm sido significados nas histórias individuais – que são, também, constituintes das histórias coletivas. A contribuição que espero trazer para a discussão das sexualidades no espaço-tempo da escola é colocar em cena sujeitos cujas experiências são sistematicamente desprezadas e silenciadas, revelar como significados são produzidos à margem dos discursos oficiais e evidenciar como repercutem nas construções identitárias individuais os discursos provenientes das experiências escolares. Concordando com Louro (2001),

> Não pretendo atribuir à escola nem o poder nem a responsabilidade de explicar as identidades sociais, muito menos de determiná-las de forma definitiva. É preciso reconhecer, contudo, que suas proposições, suas imposições e proibições fazem sentido, têm "efeitos de verdade" e constituem parte significativa das histórias pessoais (LOURO, 2001, p.21).

1.3.1 Algumas explicações necessárias

Esta tese se compõe de leituras, pesquisas, interpretações. Compõem-se, também, de expectativas, medos, surpresas, pessoas e histórias. Como tornar tudo isso um texto inteligível? Com este propósito penso que seja necessário explicitar as minhas opções de registro do trajeto.

O que vem primeiro quando desenvolvemos uma pesquisa: o *corpus* teórico ou a empiria? A verdade é que não consegui pensar separadamente a respeito ao realizar este trabalho e, embora o texto teórico tenha se constituído primeiro, o que orientou sua produção foram as minhas explorações e especulações sobre as pessoas com as quais pretendia trabalhar. Esta questão originou o pensamento que discuti muitas vezes com minha orientadora: a ideia de trazer no texto final da tese a teoria junto com as análises. Concordamos que isso poderia ser interessante, embora (talvez) não fosse a forma mais fácil de escrever.

Ao articular a teoria com as experiências dos sujeitos da pesquisa busco explorar as possibilidades e as dificuldades de análise da realidade com os repertórios teóricos disponíveis e a necessidade de produção de novas formas de posicionar tanto a teoria, quanto a realidade. Nesse sentido, operar com a abordagem queer é

especialmente profícuo à medida que a própria teoria propõe um olhar desconstrutivo e desestabilizador, cuja proposta não é explicar a realidade, nem adaptar-se a ela, mas estranhá-la, indagá-la, se constituir com ela.

O texto está construído da seguinte forma:

Na parte 1 – *Desenhando o mapa: pressupostos da viagem* – apresento a pesquisa e as opções que fiz para o seu desenvolvimento;

Na parte 2 – *Itinerários de pesquisa: as narrativas como escolha metodológica* – justifico o emprego das narrativas como estratégia metodológica, a opção por trazer as narrativas para o texto em forma de mônadas e apresento o contexto da pesquisa empírica e as pessoas cujas histórias serão foco das análises que ajudarão a compor esta tese;

Na parte 3 – *Convergências, dispersões e reorientações de percursos: educação, escola e currículo escolar* – trabalho as concepções de currículo que norteiam o trabalho escolar e as formas como a diferença e os recorrentes discursos sobre identidade têm se constituído como conteúdo escolar. Trato ainda da possibilidade de outros discursos que desnaturalizem o conhecimento escolar e oportunizem a emergência de novos/outros sujeitos no currículo da escola;

Na parte 4 – *Alterações de sentido: transformando o sexo em discurso da escola* – focalizo a colocação do sexo em discurso nas sociedades ocidentais e as estratégias de poder-saber que regulam sua produção discursiva e sua visibilidade, sobretudo no espaço-tempo escolar. Discuto, ainda, a atuação da escola no disciplinamento e controle dos corpos e das sexualidades e seu especial interesse na identificação e normalização dos corpos tidos como abjetos;

Na parte 5 – *Instabilidades e imprecisões na travessia: sexualidades e gêneros na escola* - trato dos processos de generificação dos corpos operados na/pela escola visando garantir a vinculação dos sujeitos à heterormatividade. Trato, também, do investimento escolar em estratégias de correção aplicadas aos sujeitos cuja sequência corpo-sexo-desejo-práticas sexuais se encontra fissurada;

Na parte 6 – *Novas/outras rotas: performatividade de gênero e teoria Queer* - trabalho as noções de performatividade de gênero e teoria queer, apontando as possibilidades de outras leituras das relações entre corpo, gênero e sexualidade e as limitações das classificações binárias para a experiência e para a compreensão das múltiplas identificações sexo-gênero-sexualidade possíveis aos sujeitos;

Na parte 7 – *Encruzilhadas e desvios: novas invisibilidades e a mímica heterossexual como condição de legitimidade* – procuro evidenciar as estratégias mobilizadas pelos sujeitos para a ocultação da sua homossexualidade (muitas vezes ocultando a própria sexualidade): as práticas de simulação da heterossexualidade pelo arranjo corporal a partir do gênero normativo, as trocas intencionais entre os nomes dos parceiros e dos pronomes masculinos e femininos visando a adequação do par homem e mulher e da recusa a frequentar espaços LGBT (ou mesmo de manter vínculos com outros sujeitos LGBT). Saliento, nas narrativas dos entrevistados, a opção por limitar os espaços de convivência, antecipando o preconceito, como estratégia para "não sofrer". Isso ajuda a problematizar algumas questões que surgem quando a pauta é a reivindicação de pertencimento dos LGBT e estes são acusados de estarem se isolando dos espaços comuns e, com isso, favorecendo a manutenção das hierarquias que sustentam as normas e a fabricação do gueto[6] como espaço de exclusão;

Na parte 8 – *Ao final, a pergunta: é possível outra escrita de si?* – apresento as considerações (finais e provisórias) deste trabalho; e

Na última parte – *Indicadores de direção: as referências* – registro os textos que me guiaram nas discussões teóricas.

---

[6] De acordo com Luiz Mott, o gueto gay, hoje chamado de cena gay, foi a estratégia utilizada pelas minorias sexuais para desenvolver mecanismos de sociabilidade e de autoproteção contra a violência da sociedade hetossexista. Diferentemente do que ocorreu com as judiarias e mourarias medievais, o gueto gay não foi imposto pelos donos do poder, mas configurou-se como uma solução dos próprios homossexuais que se reuniram em espaços especiais para enfrentar a adversidade de um sistema social hostil à manifestação das homossexualidades. Disponível em: <http://www.oocities.org/br/luizmottbr/entrev14.html>. Acesso em: 02 nov. 2011. Nesses contextos, o gueto se constitui como resistência de um grupo a descaracterização cultural, mas é também a expressão da segregação ecológica no sentido de indicar espacialmente a extensão do isolamento social (NASCIMENTO; FERNANDEZ, 2010).

2 **ITINERÁRIOS DE PESQUISA: AS NARRATIVAS COMO ESCOLHA METODOLÓGICA**

> Vamos bordando a nossa vida, sem conhecer por inteiro o risco; representamos o nosso papel sem conhecer por inteiro a peça. De vez em quando voltamos a olhar para o bordado já feito e sob ele desvendamos o risco desconhecido; ou para as cenas já representadas, e lemos o texto, antes ignorado. (...) A teia é o passado que reconstruímos, desvendando para nós mesmos, tanto quanto para os outros, o risco que guiou o bordado, o texto que dirigiu a representação – a lógica – que não se percebia quando se viveu (e depois se reconstrói). O fio que se vai tirando de si e que compõe a teia e lhe dá forma – o fio (fio condutor?) é, este sim, aquela opção consciente e refletida que orienta veladamente o bordado, ou a reapresentação. Assim como se a gente, embora não conhecendo o risco do bordado, escolhesse as linhas e as cores, ou, não conhecendo o texto, escolhesse o teatro e o autor... (SOARES, 1991, p.28-29).

O processo educativo na instituição escolar é organizado pela semelhança. Rituais e normas compõem um projeto de reprodução que, muitas vezes, define e restringe o projeto de educação e justifica as práticas escolares voltadas para a manutenção das tradições e para a homogeneização. Além disso, um acordo tácito entre os diversos agentes escolares valida práticas culturais hegemônicas e assegura que a ordem e a regularidade sejam mantidas. As regras desse *acordo* são frequentemente reiteradas por meio dos discursos que circulam na escola e predispõem a rejeitar qualquer dessemelhança, ensinam que a diferença é sempre uma ameaça e que até mesmo o simples ato da fala pode evocar a presença perturbadora de algo que *ainda* não estamos “prontos” ou não nos importa saber.

Neste sentido, o espaço-tempo da escola é destinado ao que é assinalado como importante e o controle dos discursos é a forma privilegiada de estabelecer lugares de pertencimento e de processar a separação entre o que pode figurar no intramuros da escola e o que deve permanecer fora desse espaço. Assim, o que não passa pelo crivo da palavra, o que não se pode ou se deve dizer, se torna alvo de estratégias de controle que, frequentemente, ao forçar o silenciamento, alimenta uma vontade de saber que obriga a produção e a proliferação dos discursos que conferem materialidade aos sujeitos e às práticas que conseguem decodificar e classificar como possíveis, normais, importantes.

As polarizações e os binarismos constituintes dos discursos os fazem agir de modo eficiente à medida que, ao mesmo tempo, produz e reproduz o sujeito

idealizado pela norma social e o outro – um outro reconhecido sempre pelo que ele *não é,* pelo que não se diz, pelo que inexiste na ordem *natural* das coisas. E a primeira matéria a ser domesticada no/pelo discurso da normalidade é o corpo e o sexo. Assim, nos contextos escolares, o corpo escolarizado não é apenas o corpo do aprendiz. Trata-se, antes, de um corpo feminino ou masculino que deve aprender a se comportar de acordo com o que a *natureza* desenhou e isso significa se enquadrar, no *tempo certo,* na linearidade da sequência corpo-gênero-sexualidade. A sexualidade da qual a escola trata está predominantemente circunscrita à heterossexualidade compulsória e o outro desse discurso se apresenta como o anormal, o que desafia a natureza: a aberração, o “invertido”, o pervertido, o homossexual.

As inquietações provocadas pelo discurso sobre este outro foram o ponto de partida para a pesquisa que desenvolvi no Mestrado em Educação. A minha dissertação de mestrado, intitulada “A sexualidade no currículo da escola fundamental – travessões e reticências sobre a homossexualidade nos discursos e nas atividades em uma escola municipal em Belo Horizonte”, defendida em 2004, teve como objetivo investigar como se desenvolve o trabalho com as sexualidades na escola fundamental, a partir do "Projeto de Educação Afetivo-Social" incorporado ao currículo formal de uma escola da rede municipal de ensino de Belo Horizonte. Para contemplar este objetivo foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativo, particularizada em um estudo de caso. Com os dados da escola pesquisada foi possível evidenciar que a sexualidade presente no currículo escolar mantém binarismos sob os quais se consolidaram os padrões sociais normativos e que favorecem as concepções de norma e de desvio. Atentos a um novo vocabulário afirmado, inclusive, nos documentos que subsidiam a implementação da educação/orientação sexual na escola, os docentes compartilham um arrojado discurso da diferença. Entretanto os sentidos que sustentam o fazer pedagógico dão conta de um projeto de homogeneização a partir do igual, do normal, do bom, do privilegiado (BRAGA, 2004). Intrigavam-me as formas como os sujeitos homossexuais frequentavam os discursos escolares e, por isso, busquei investigar como a escola *fazia ver/tornar invisíveis* os sujeitos e suas (homo)sexualidades. Nas observações, nas entrevistas, nos diálogos informais travados no cotidiano da escola pesquisada, minhas experiências se cruzaram às experiências dos professores

colaboradores da pesquisa, evidenciando a dificuldade em lidar com as sexualidades fora dos binarismos da norma heterossexual presente nas nossas trajetórias, nos documentos curriculares e nos materiais disponíveis para subsidiar as aulas sobre sexualidade. Outra questão também evidenciada foi a dificuldade de trazer para a cena vidas até então pensadas como impossíveis, subalternas, *sem importância*, como as dos homossexuais, dos travestis, dos transexuais e dos intersexuais. Nesse sentido, as considerações possíveis ao trabalho que realizei dão conta de um discurso da *diversidade* e da *tolerância*, cujo objetivo parece ser o apaziguamento das relações com esse outro desafiador; um discurso pautado na representação produzida à distância, numa relação em que o outro é constituído como excêntrico, abjeto.

O caminho que agora busco percorrer tem como horizonte saber desse outro a partir da sua experiência: como ele se constrói e como as suas experiências escolares interferem nesse processo. Como ele percebe os discursos que visam educá-lo, orientá-lo, descrever sua experiência e ensinar como viver com ele? A tentativa é caminhar no entrelugar do que se fala sobre o outro e das formas como esse outro percebe, interpreta, incorpora tais discursos. Quais efeitos têm os discursos escolares sobre as sexualidades nos sujeitos cuja sexualidade é dita entre aspas? Como repercutem as ausências dos sujeitos LGBT nos discursos escolares sobre a forma como se constituem como sujeitos possíveis? Como tornar importantes vidas que habitam os discursos como antinaturais, anormais, desviantes? Como os sujeitos LGBT narram a si mesmos e como essa narrativa rememora e significa a experiência escolar? Essas questões apontam a investigação narrativa como a opção metodológica capaz de revelar os indícios com os quais procurei capturar sentidos e silêncios submersos nos discursos e esmaecidos no cotidiano da escola, e as formas como repercutem na produção das identidades pessoais, entendendo que a identidade “é, também uma narrativa, uma história, algo construído, contado, dito, não simplesmente encontrado” (HALL *apud* SCOTT, 1998, p.319).

A educação institucional desempenha papel decisivo no processo de afirmação de algumas identidades consideradas naturais, desejáveis e na problematização de outras, cuja simples menção pode ter efeito desestabilizador.

Mesmo a escolarização não sendo a única determinante na produção das identidades sociais, não podemos negar que as suas proposições, imposições e proibições fazem sentido, têm efeitos de verdade, constituem parte significativa das histórias pessoais (LOURO, 2000). A prática comum nos currículos escolares tem sido salientar as experiências dos grupos hegemônicos tendo em vista reproduzir modos de vida consonantes com as tradições culturais. Assim, para ratificar o que é desejável, algumas vozes foram silenciadas, impedidas de se apresentarem como vidas possíveis, que merecem ser contadas. E, nesse sentido, desviar o olhar para os sujeitos que subvertem as tentativas de imposição de modelos categóricos e universais de vidas pode ajudar a "compreender as operações dos processos discursivos complexos e imutáveis pelos quais identidades são afirmadas, resistidas ou acatadas" (SCOTT, 1998, pp.318-319).

Trabalho as narrativas como formações discursivas por meio das quais os significados vão sendo produzidos e possibilitam aos sujeitos atribuir sentido aos fatos e aos acontecimentos narrados, (re)significando-os. Narrar é contar uma história é também a forma mais natural e imediata de organizar experiências e conhecimentos. Por meio da narrativa, os sujeitos respondem à necessidade de comunicação produzindo a linguagem e significando a palavra, elementos fundamentais às interações sociais. E, nesse processo, se evidencia a linguagem como lugar privilegiado da constituição de cultura, à medida que a cultura é produzida a partir dos significados construídos e intercambiados pelos e entre os sujeitos. A linguagem passa, portanto, a ser entendida como lugar de produção e representação, de negociação de significados e de produção de conhecimentos capazes de modelar as práticas sociais e identidades pessoais e colocá-las em funcionamento. Afinal, se a experiência é a história de um sujeito, a linguagem é o campo na qual a história se constitui (SCOTT, 1998).

Ao narrar uma história, descrever as ações buscando a sequência temporal dos fatos, os sujeitos expressam seus pensamentos, seus sentimentos e, portanto, revelam seu entendimento, expõem os significados construídos na sua experiência. Desse modo, as narrativas possibilitam desvelar diferentes significados para uma mesma história e, na especificidade desta investigação, possibilitam perceber que os discursos escolares sobre a(s) sexualidade(s) são vistos de diferentes maneiras por

sujeitos cujas concepções e representações da sexualidade própria e da sexualidade do outro configuram uma experiência diversa e, por vezes, dissonante. As narrativas dos sujeitos LGBT podem nos ajudar a perceber as fissuras do discurso da diversidade, que pretende ser universal e, que, no entanto, pouco contém das vozes dos seus representados.

Não defendo, com isso, que apenas *dar voz* a esses sujeitos e incorporá-las aos currículos escolares transformará radicalmente as práticas discriminatórias na prática da diferença que entendo como sendo a mais assertiva. No entanto, lidar com essas narrativas e buscar evidências de como repercutem na especificidade de cada sujeito as noções partilhadas a partir da experiência coletiva da escolarização podem auxiliar na produção de um discurso no qual as identidades se apresentem mais abertas à negociação e à incompletude. Revelar como os sujeitos LGBT se relacionam com o discurso heteronormativo da escola põe em circulação modos de vida que questionam os binarismos e polaridades que permanecem inalterados, mesmo quando o discurso pretende desconstruir preconceitos. Ao trabalhar com narrativas penso ser possível problematizar a própria prática discursiva que constitui as sexualidades. Nesse sentido, o foco se fará sobre o sistema de classificação que faz passar como se fossem naturais as polarizações criadas para atribuir valores e hierarquizar os sujeitos e sobre as formas pelas quais os próprios sujeitos negativamente discriminados incorporam os discursos que os mantêm subalternizados e constituem, também, a forma pela qual as classificações podem ser desconstruídas.

Ao narrar-se o sujeito se relaciona com sua experiência e com os outros e suas experiências à medida que toda singularidade se encontra imersa em um processo social. É nesse processo social que o sujeito se constitui para si e simultaneamente toma consciência das suas relações com os outros e com o tempo. Falando de si, contando sua própria história, narrando os acontecimentos e as impressões que ficam marcadas, trazendo para esse mesmo tempo outros sujeitos e suas histórias, o sujeito-narrador apreende para si os sentidos que configuram sua identidade (LARROSA, 2002). Assim, o tempo de cada um é também um tempo coletivo, um tempo que não se sucede de forma linear, estruturado a partir de marcos objetivos, exteriores. Ao narrar-se, o sujeito dobra sobre si mesmo

possibilitando conectar sua experiência a uma temporalidade compartida com outros na qual, ao dizer-se, ele elabora a si mesmo e estabelece relações com seus contextos. Dessa forma, possibilita compreender que a história de cada um é sempre uma história feita de muitas vozes, uma conjugação de sentidos de si onde se mesclam muitas outras histórias. E, portanto, essa polifonia se reflete nas identificações dos sujeitos, pois ao descrever-se ele vai fabricando, inventando a si mesmo, estabelecendo *conversações* com outras possibilidades de ser que estão sempre presentes (BENJAMIM, 2008).

Na narrativa de si o sujeito estabelece nexos entre o seu mundo interior e as percepções do mundo exterior, ele conecta suas formas de ver e de sentir aos acontecimentos do mundo no qual está inserido. Percebe, então, que não são exatamente os mesmos o mundo que a ele se apresenta e aquele que ele consegue apreender para si e, desse modo, pode atribuir sentido às suas atitudes, compreender como se estruturam seus juízos de valor e como se configuram suas percepções do mundo e do outro. Assim, se evidencia que não constituímos o outro exatamente como ele é, mas a partir de percepções particulares e comprometidas com juízos de valor preestabelecidos. E onde se estruturam os juízos com os quais se aprende a ver o outro e se estabelecem modos de ver a si mesmo? Lidar com as narrativas dos sujeitos sobre suas experiências escolares busca construir o entendimento de que a história contada acerca da escola, bem como sobre qualquer dos contextos cotidianos nos quais vivemos, é sempre uma *história pública*. Essa ênfase permite uma politização da experiência privada dos sujeitos buscando perceber que as suas vidas não se produzem no vazio das escolhas pessoais e das vivências particulares. Essa perspectiva ressalta que não é possível viver no “armário”.

Por que a narrativa pode ser útil como estratégia metodológica? Quais pistas as experiências individuais dos sujeitos deixam à compreensão dos efeitos dos discursos hegemônicos na configuração dos seus processos de identificação? Penso que, ao promover o momento da narrativa, podemos perceber como os sujeitos organizam as ideias, articulam os acontecimentos e recriam a realidade atribuindo significados que não estão acessíveis senão quando conseguem estabelecer nexos, relacionar experiências próprias e de outros e criar uma

sequência significativa na qual se evidenciem as rupturas e continuidades que compõem a trama das suas vidas. Tal articulação acontece porque uma história contada a outro precisa fazer sentido e, ao buscar esse sentido possível de ser contado, também encontramos significados vividos na experiência de forma esparsa, diluída e que, ao seu tempo, não *parecia* fazer sentido. Ao narrar uma história que faça sentido para quem a ouve, também o autor descobre sentidos, reconstrói e reinterpreta acontecimentos. Trata-se, por isso, não apenas da narração de uma história, mas da possibilidade de uma experiência de si e, nesse sentido, a experiência tanto pode confirmar o que já é conhecido, quanto perturbar o que parecia óbvio, obrigando a dialogar com os diferentes sentidos fabricados nas relações sociais, isto é, aprender com a experiência (SCOTT, 1998).

Larrosa (2001) trata a experiência como *"*aquilo que *nos* acontece*"*, com ênfase ao *nós* como o *lugar da experiência*, assinalando a relação entre a experiência e a subjetividade. A experiência tem a ver não apenas com o acontecido, mas com as percepções e interações que estabelece com a singularidade de cada indivíduo, pela forma com que este acontecimento o toca e, portanto, toda experiência é singular, subjetiva, marcada pela incerteza. A história produzida pela/na experiência constitui *uma* verdade que é sempre mediada por discursos sociais. Nesse sentido, o que tomamos como experiência não é autoevidente, definido ou definitivo, mas sempre contestável e político. Segundo Scott (1998), a experiência não é origem de explicação, evidência autorizada, mas o que buscamos explicar, sujeito-objeto sobre o qual se produz conhecimento e que nos diz que é importante refletir sobre quem fala. A experiência já é uma interpretação e precisa de interpretação e, portanto, ao analisar a memória da experiência, não há como encontrar uma narrativa sobre a sociedade, o público, o político e outra, sobre o indivíduo, o privado, o psicológico; porque a experiência se dá no imbricamento de todos esses âmbitos (LOPES, 2004).

O sujeito da experiência se define pela exposição ao acontecimento, por isso não é possível que alguém viva a experiência do outro, embora possa aprender com ela, pois "(...) ninguém pode aprender da experiência de outro a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria" (LARROSA, 2001, p.27). No ato de falar de si o sujeito estabelece conexões entre passado e presente, entre

os discursos e suas interpretações, entre o acontecimento e as projeções que faz sobre ele e, ainda que buscando tratar da *sua* experiência, os discursos pessoais possuem e revelam lastros e dissonâncias com os discursos universalizados das/pelas instituições e grupos sociais. Portanto, a valorização da experiência do sujeito não implica o privilégio da dimensão pessoal em detrimento da dimensão social, pois o sujeito não é fechado em si mesmo como uma mônada, como realidade individual, independente, sem interação. O sujeito que se evidencia na narrativa e que interessa saber, nesta investigação, ultrapassa a sua dimensão individual, pois está aberto à experiência de viver *com* o outro e *como* outro. Corroborando com Larrosa, penso que "O sentido do que somos depende das histórias que contamos a nós mesmos (...), das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal" (LARROSA, 1999, p.52). Dessa forma, na produção de si como sujeito criador de sua própria história, a construção da memória e do esquecimento também é guiada por propósitos normativos aprendidos e vivenciados nas relações sociais. Ou seja, a educação escolar como tempo-espaço de negociação de sentidos processa a seletividade com a qual aprendemos a ver aquilo que tem ou não tem importância, ensina a discernir e classificar, e a eleger como apropriados os conceitos e os modos de vida que possam ser referenciados nos padrões normativos.

Connelly e Clandinin (1998) situam as narrativas em uma abordagem qualitativa, porque estão baseadas na experiência vivida. Esses autores consideram que a crescente utilização das narrativas em pesquisas educacionais justifica-se porque somos contadores de histórias, sujeitos que, individual ou coletivamente vivem "vidas relatadas". Nesse sentido, ao rememorarmos a vida por meio das narrativas, elucidamos os fios que nos enredam à tessitura da própria história. Uma narrativa é, destarte, sempre uma autonarrativa, uma ferramenta de autocriação, de invenção do mundo pela atribuição de significados.

A narrativa enreda autor e ouvinte no tempo presente, numa história que passa a integrar múltiplos sentidos, relações, nexos, é a história acontecida da qual o ouvinte também toma parte. Trabalhar com a narrativa envolve tomar parte em um jogo de significados e de sensibilidades e o pesquisador mais atento sabe que o entrevistado tende a dar as respostas esperadas, selecionar passagens de sua

história que ele entenda serem mais importantes ou adequadas, reler os acontecimentos sob a ótica do “socialmente desejável”, por mais que se disponha e intencione dizer a verdade. Este sujeito que fala de si traz *uma* verdade possível na sua percepção, mas não *a* verdade, que é sempre mediada por discursos sociais e, portanto, “(...) não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece” (LARROSA, 2002b, p.27). Assim, aqueles com quem conversamos nunca vão se mostrar por inteiro, mas como um *personagem* que pode nos ajudar a compreender o que cada um é, já que as escolhas são sempre feitas dentro do que tem valor para eles próprios e para seu grupo social.

Larrosa (1996; 2002b) destaca que *nossa história são muitas histórias*. Isso porque, em geral, não a contamos para nós mesmos, mas para outros e, ao narrá-la, nós a construímos levando em conta quem são os destinatários e, dessa maneira, a mesma história assume diversos tons conforme a quem a contamos. Não penso nisso como uma invenção fictícia, antes como uma verdade possível, aquela que não apenas reconta o fato, o acontecido, mas visibiliza como ele pode ser interpretado e os intervenientes que compõem essa interpretação. Isso evidencia a importância de investigar *como* os significados têm sido produzidos, como o que é dito *se torna verdade* para cada um. O que conduz esta investigação não são, portanto, apenas os discursos constituintes dos currículos, mas as formas como tais discursos são apropriados e passam a mobilizar as produções das identidades dos sujeitos. Adotando a perspectiva queer, interessa saber das possibilidades criativas, de subversão e de amoldamento que se dão no interior de sistemas altamente regulados como a escola e o currículo escolar e mobilizar propostas de desconstrução.

Tratando-se de um estudo qualitativo, no qual a intenção principal é alcançar percepções e entendimentos sobre a natureza geral de uma questão e abrir espaço para a interpretação, a seleção dos participantes é intencional, em função da informação que podem fornecer sobre a temática do estudo em questão. Para tanto o que se coloca como primordial nesta análise qualitativa não é a definição de uma amostra estatisticamente representativa, mas a escolha de sujeitos cujas experiências sejam significativas para a especificidade da pesquisa. Nessa perspectiva, o que interessa são as experiências, os fatos, as situações e os

significados que os sujeitos produzem a partir da sua experiência e das relações que essas experiências particulares estabelecem com o coletivo, a forma como se vinculam aos contextos mais gerais. Portanto a seleção dos colaboradores da pesquisa (que julgo inadequado chamar de *amostra*) deixa de ser constituída a partir de um critério externo (a representatividade) e passa a ser designada em razão de um critério interno mais interessante ao estudo – a potencialidade da contribuição dos sujeitos para a pesquisa, a oportunidade de apreensão sobre o tema apresentado por cada um dos participantes, com seu conhecimento aprofundado e particular que permitirá maximizar a informação que procuro recolher.

Assim, não há nenhuma intenção de constituir uma amostra representativa da população, mas de reunir sujeitos cuja experiência e os conhecimentos que possuem possam ser reveladores das questões as quais o estudo busca aceder. Não há qualquer pretensão de fazer generalizações, mas de evidenciar as subjetividades que se produzem nas diferentes formas como os seres humanos experimentam o mundo e experimentam suas sexualidades – classificáveis ou não. Procuro seguir o que foi afirmado por Benjamin (2008) ao trabalhar a narrativa como uma forma de comunicação artesanal, que não se interessa em transmitir informações ou relatar acontecimentos de forma *pura,* mas como uma imersão na vida do narrador capaz de provocar tensionamentos e revelar contradições e reconhecimentos, imbricando racionalidade e sensibilidade e desvelando a *marca* que o narrador imprime a sua história.

Atinente à metodologia qualitativa e a concretização das narrativas optei pelo uso das entrevistas, ciente de que elas não podem ser tratadas como instrumentos para captar *a* verdade, mas como estratégias de desencadeamento de discursos nos quais o sujeito da pesquisa se expõe – não como ato narcisista, mas para contextualizar o lugar de onde fala, torná-lo mais concreto, estabelecer seus limites e seu alcance. Interessou-me perceber como os sujeitos operam, por meio das falas de si, os vínculos com o exterior, os embates estabelecidos com (ou contra) os discursos socialmente legitimados, as possibilidades de significações presentes nos discursos que se pretendem universalizantes, os lastros do outro presentes nas produções individuais dos sujeitos. A busca insistente é perceber quais os sentidos que, mesmo negados ou negligenciados por quem fala, repercutem no autor e no

ouvinte e se evidenciam na produção das identidades e na configuração de um tempo-espaço coletivo permeado pela igualdade e pela diferença.

2.1 **Impressões da viagem**

Segundo Bosi (2003, p.27), “a narrativa é sempre uma escavação original do indivíduo” na qual ele não apenas se lembra e conta uma história, mas refaz com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. Desse modo, a memória remexe o passado, ressignifica os acontecimentos, produz uma história possível de ser contada. Por isso, estou atenta ao risco de contar histórias que não reproduzam objetivamente os acontecimentos, mas registrarei histórias criadas no interstício do passado-presente, na contextura que a memória permite criar.

O trabalho metodológico se desenvolveu de forma bastante árdua, um movimento repleto de idas e vindas, com portas fechadas e emoções paralisadoras. Definidos os objetivos, a pergunta seguinte era: como constituir um grupo de sujeitos com experiências significativas para a pesquisa? Depois de muitas conversas e dúvidas persistentes optei pela técnica conhecida, nas ciências sociais, como *snowball*[7] (ou “bola de neve”), cujas características atendiam aos propósitos da pesquisa e que me daria vantagens como a economia de tempo e a qualidade dos dados levantados, pois teria um grande contingente de possíveis colaboradores com diversas experiências e pertencentes a diversos campos discursivos. Nesse tipo de pesquisa, os entrevistados são escolhidos porque estão acessíveis ao pesquisador e, principalmente, por fazer parte de uma *rede* na qual estão os elementos que se julga importantes para a pesquisa. A partir dessa opção, procurei estabelecer contato com sujeitos homossexuais e transexuais que se dispusessem a narrar suas experiências escolares. É importante salientar que não foi configurada uma *amostragem* para representar ou generalizar as experiências LGBT no espaço-tempo da escola, o que se buscou foi trazer à cena questões que *podem* ser comuns

[7] A técnica conhecida como “bola de neve” é um tipo de amostragem não probabilística que tem como principal objetivo estimar características peculiares da população alvo. Ela é realizada da seguinte maneira: seleciona-se um grupo aleatório de entrevistados, que são solicitados a identificar outros indivíduos que também pertençam à população e estes são então selecionados de acordo com os critérios e objetivos da pesquisa em desenvolvimento.

ou similares à grande parte da população LGBT e que, portanto, precisam ser consideradas nos currículos escolares.

A princípio trabalhei com uma lista de LGBT já conhecidos das minhas relações pessoais aos quais pedi que indicassem lésbicas, gays, travestis e transexuais[8] que dispusessem de tempo e de interesse em narrar suas trajetórias escolares e contribuir com a minha pesquisa. Para otimizar o tempo, os primeiros contatos foram estabelecidos pelo telefone ou e-mail, nos quais eu me apresentava como pesquisadora e apresentava sucintamente a pesquisa em desenvolvimento. A partir disso, e mantida pelos sujeitos contatados a disponibilidade em participar da pesquisa, marcávamos um encontro para combinar a entrevista e discutir as dúvidas e as questões dos entrevistados. Na maioria dos casos, os entrevistados optaram por tratar todas as questões por e-mail e nos encontramos apenas no dia da entrevista.

No primeiro momento, consegui uma extensa lista de possíveis entrevistados. Ao contatá-los, porém, a lista foi drasticamente reduzida. Após saber do que se tratava a pesquisa, muitos sujeitos desistiram, alegando, principalmente, que nada havia a ser dito, pois durante suas trajetórias escolares evitaram se expor ou que a experiência escolar nada tinha a ver com a sua sexualidade. Outras questões foram colocadas: a falta de tempo, a dificuldade de falar sobre suas vidas/sexualidades, a descrença que a pesquisa pudesse resultar positivamente sobre as suas vidas e sobre as vidas das populações LGBT. Após as primeiras desistências, elenquei os sujeitos ainda disponíveis e agendei as entrevistas. Outras desistências: ao “pensar melhor” muitos sujeitos desistiram, alegando “medo de se expor”[9]; outros simplesmente não compareceram às entrevistas marcadas e outros não conseguiram falar após ligarmos o microfone e, alegando não estarem “preparados” para falar sobre o assunto, pediram desculpas, cancelaram a entrevista e a sua participação na pesquisa. Disto resulta a distribuição desigual do quantitativo dos

[8] Correndo todos os riscos de deixar de lado experiências muito produtivas de questões a serem analisadas, optei por não enfatizar a classificação *bissexual* ao buscar os sujeitos para a pesquisa. É interessante marcar que, mesmo que eu tenha me referido a LGBT aos sujeitos aos quais pedi indicação de possíveis entrevistados, nenhum deles me indicou alguém que se declarasse bissexual.

[9] É interessante notar que estas justificativas foram dadas por 3 lésbicas que haviam concordado em participar da pesquisa. Uma delas, inclusive, chegou a gravar a entrevista, mas telefonou no dia seguinte pedindo que não fosse utilizada.

sujeitos pesquisados: 1 lésbica, 3 gays, 1 travesti e 3 transexuais (de acordo com a nomeação que esses sujeitos deram a sua sexualidade).

Desculpas concedidas, emoções compartilhadas, descobri que o caminho, mesmo que cuidadosamente traçado, guardava surpresas. As negações e lágrimas também contam histórias de gente cujo sofrimento nunca interessou. Como essas pessoas poderiam contar sua história (no contexto de uma pesquisa acadêmica) se as suas vidas são tidas como inexistentes ou sem importância? Como focalizar de forma produtiva uma diferença sempre marcada como deformação, anormalidade ou doença? O que é possível apreender da experiência "dessa gente" cujas estéticas e os desejos foram, repetidas vezes, expurgados da categoria humana? Muitos desses sujeitos ocultaram, eles mesmos, a sexualidade das suas identidades, deixando-a se constituir em um mundo paralelo, escondido, envergonhado. Os choros que presenciei, os "nós na garganta", a fala abafada pelos soluços, as entrevistas encerradas antes mesmo de começarem narraram também uma história que merece ser registrada e que se encontram diluídas nas outras histórias presentes nesta tese.

Os encontros que por fim se efetivaram foram marcados de acordo com a disponibilidade dos entrevistados e no lugar escolhido por eles: a biblioteca da Universidade Federal de Minas Gerais (2), a casa dos entrevistados (3), a minha casa (1), a sala de leitura de uma livraria de um *shopping center* de Belo Horizonte (1) e o refeitório de uma escola pública municipal (1). Ao encontrar-me com os entrevistados expliquei novamente, e de forma resumida, os objetivos da pesquisa e a dinâmica da entrevista para a qual eu não trazia questões formuladas de antemão, procurando fazer o mínimo de interferências - apenas perguntas extraídas da própria fala do entrevistado a fim de elucidar ou aprofundar aspectos relevantes narrados por ele. Expliquei também sobre o funcionamento do gravador, que ficaria em posse dos entrevistados para que eles pudessem controlar as pausas, os tempos e aquilo que ficaria gravado.

No decorrer das entrevistas risos, choros, interrupções da fala. Como identificar os sentimentos que essas manifestações encerravam? Nas suas narrativas os sujeitos contaram histórias que se constituíram na presença do medo,

do sentimento de inadequação, das muitas violências e, no entanto, em geral o tom não era lamentoso, antes resignado e compreensivo. Em vários momentos as expressões denotavam que os entrevistados se reportavam para outro espaço-tempo como que esquecidos do microfone e da minha presença ali. Nesses momentos era possível observar alterações no tom de voz, contrações da face, lágrimas e risos. Esse contato face a face reafirmou que a opção pelas entrevistas foi essencial à pesquisa, pois muito do que foi falado está além das palavras registradas pelo gravador.

Conforme acordado com os entrevistados, a entrevista foi transcrita e enviada por e-mail ou cópia impressa entregue em mãos para que lessem, fizessem observações que julgassem necessárias ou esclarecedoras, complementações ou correções e autorizassem o uso. Esses procedimentos foram adotados visando o maior conforto dos entrevistados uma vez que a memória é um processo descontínuo e seletivo e que, submetidos à emoção do momento da entrevista, eles poderiam se sentir inseguros quanto ao *que* e *como* foi falado. Com isso, procurei minimizar as inseguranças dos entrevistados quanto ao que falaram no momento sensível da narrativa que poderia levar a sua identificação ou que revelassem aspectos que preferiam ocultar. Depois da devolução do texto da entrevista, segui um processo de reconstrução das histórias de cada um. No primeiro momento, processei a fragmentação dos textos em unidades menores de modo que cada unidade assumisse um significado o mais completo possível em si mesma e, a seguir, a atribuição de um nome ou título para cada unidade assim produzida. No sentido benjaminiano, essas unidades são chamadas *mônadas* – entendidas como "centelhas de sentidos", ou seja, pequenos fragmentos que articulam entre si e apontam para sujeitos mais inteiros, situados em diferentes camadas de tempo e espaço. Silva (2007) salienta que

> (...) as mônadas não são apenas fragmentos dispersos, não são estilhaços, não são compartimentos, mas são fragmentos que se articulam entre si. Fragmentos que apontam para sujeitos, mas inteiros e menos partidos, que se relacionam com outras pessoas e estão situados em diferentes camadas de tempos e diferentes lugares (SILVA, 2007, p.58).

Assim, visando uma possível articulação dos fragmentos produzidos a partir das narrativas dos sujeitos entrevistados (SILVA, 2007), optei por apresentar um

conjunto de mônadas relacionadas a cada parte da discussão teórica. As citações são longas, pois resisti em atomizar as entrevistas, buscando em cada mônada apresentar os contextos narrados pelos sujeitos, as referências mais gerais que eles relacionam a cada acontecimento. A meu ver, apresentar as narrativas dessa forma auxilia na compreensão de quem é o sujeito e como ele se relaciona com a sua história: com as espacialidades e temporalidades do passado e do presente, com os outros sujeitos e seus contextos.

2.2 **Os viajantes**

> (...) o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando (ROSA, 2006, p.23).

A seguir farei um relato sucinto no qual buscarei apresentar os sujeitos que participaram da pesquisa e de algumas percepções de cada entrevista. Nas demais partes da tese, citarei apenas o nome de cada sujeito[10].

Everlin. Everlin nasceu menino há 33 anos, no interior da Bahia. Filho de pais funcionários públicos, era parte da classe média branca da sua cidade natal.

Identifica-se hoje como transexual, mulher. Formou-se em Letras e fez mestrado em Psicologia. Ao vê-la pela primeira vez, deparei-me com uma mulher bastante comum, sem maquiagem, trajava um vestido simples, florido, à altura dos joelhos, sandálias baixas. A voz delicada, os seios e a pele do rosto lisa e sem pelos evidenciavam a "feminilidade" alcançada por meio dos hormônios; a calma dos gestos e a serenidade da sua presença denotavam os anos de terapia.

Durante a entrevista, alguns risos nervosos e alterações de voz demonstraram desconforto ao narrar passagens de sua vida, principalmente na infância, quando sofreu rejeição do próprio pai e, na faculdade, quando começava a assumir e evidenciar sua transexualidade. Ao falar, indagava sua própria história,

[10] Os nomes com os quais seriam identificados na pesquisa foram escolhidos por cada um dos sujeitos, a exceção de Ariel, que aceitou usar seu nome civil, caso desejasse. Optei por atribuir-lhe um pseudônimo.

fazia perguntas que ela respondia (ou não) e me olhava em busca de assentimento, buscava minhas expressões como se eu pudesse ajudá-la a se entender.

Everlin foi generosa nas duas horas e quarenta minutos de nossa conversa. Ao falar, procurou trazer questões da sua trajetória e alertar para o sofrimento de muitas travestis e transexuais que nunca foram ou serão ouvidas, questões que a sociedade ainda não enfrentou como deveria, principalmente porque pensa já saber tudo sobre essas pessoas tão peculiares. Sua fala demonstra uma rica trajetória, inclusive acadêmica, a importância dos acessos possibilitados pelos recursos empreendidos pela avó na sua educação e os anos de terapia custeados por uma tia. Ela sabe o quanto isso significa para outras transexuais e travestis que, como ela, ao "descobrirem-se" transexuais, têm poucas sinalizações para além da prostituição e das profissões técnicas (cabeleireira, maquiadora, massagista).

Lu. Lu era um menino de pele clara que nasceu em um bairro periférico de uma cidade da região metropolitana de Belo Horizonte. O pai, negro, com sua pouca escolaridade, sustentava a família com o salário de trabalhador da indústria e a mãe, uma dona de casa branca, gostava de assistir as novelas da tarde em companhia do filho.

Conheci Lu primeiro por meio de sua arte: painéis que representam histórias e personagens infantis nas paredes e muros de uma escola fundamental. Da pessoa que nos colocou em contato ouvi o seguinte alerta: "Você não vai conseguir identificá-la. Eu só soube que ela *não era mulher* porque me disseram, depois que a vi várias vezes trabalhando na escola".

Encontrei Lu na escola que expõe suas belas pinturas. Uma mulher de 32 anos, exuberante, em tudo "feminina". Usava um vestido de malha vermelho, curto, porém nem um centímetro menor do que usam as mulheres em dias de muito calor, cabelos presos num rabo de cavalo, sandálias baixas e batom. Eu a vi chegar e cumprimentar uma funcionária da escola com sua voz suave e delicada, mas apenas quando ouvi a pessoa chamá-la pelo nome, soube que era ela quem eu esperava e me aproximei.

Lu concluiu o ensino médio e fez curso de Serigrafia, aproveitando a sua habilidade para desenhar. Além das pinturas nas escolas onde sua arte é conhecida (o que lhe enche de satisfação), ela fala com muito orgulho do seu trabalho com carteira assinada, na mesma empresa, há três anos. Isso a faz se sentir uma pessoa comum, uma mulher trabalhadora como tantas outras.

Começamos a entrevista com Lu muito apreensiva, receosa de não poder contribuir com a pesquisa, pois, segundo ela, sua vida era muito “pacata” e ela não vivia no *meio homossexual*, portanto, não saberia o que falar sobre “esse mundo”. Pedi que apenas falasse da sua trajetória escolar, da forma como conseguia recordar. Sua fala foi calma, o tom de voz quase sumindo à simples menção da palavra homossexualidade (ou outras com as quais descrevia sua condição), muitas pausas nas quais me perguntava se era aquilo mesmo que eu queria saber, ou pedindo que eu fizesse perguntas para que ela soubesse o que *deveria* falar. Em alguns momentos, Lu precisou interromper a fala, respirar fundo antes de voltar a falar. A gagueira se acentua quando ela está ansiosa ou se sente desconfortável em alguma situação. Disse-me que começou a gaguejar aos sete anos, com o medo de conversar na escola e ser “descoberta”.

Ariel. Ariel é branco e nasceu em uma cidade da região metropolitana de Belo Horizonte. Estudou em escolas públicas na infância, mas a situação familiar confortável lhe permitiu frequentar as “boas escolas” públicas da cidade, além de ter sempre muitos livros em casa. Ele tem 27 anos e é jornalista. Denomina-se gay. Envolveu-se com a pesquisa logo que lhe disse sobre o tema, se prontificou a falar e indicou-me mais dois possíveis entrevistados. Sua fala firme demonstrava a coragem que o impulsiona a assumir e viver com liberdade sua homossexualidade.

Demonstrou muito interesse pela pesquisa e pediu que eu falasse mais sobre o que estava desenvolvendo, várias vezes realçou a importância de ter esse tema trabalhado no espaço acadêmico. Ele falou com desenvoltura da sua trajetória escolar, localizando as dúvidas e descobertas de cada idade e sua relação com os conteúdos escolares. Seu olhar desafiador buscava minha concordância ao enfatizar o quanto a escola é omissa em relação às sexualidades. Seguro, falava de si e, ao mesmo tempo, conversava consigo, parecendo que só naquele momento se dava

conta de determinadas passagens de sua vida que afirmavam desde cedo a sua homossexualidade. Ariel demonstrou segurança ao falar de sua condição e realçou a importância de uma militância organizada no enfrentamento do preconceito e em atitudes que favoreçam a cada um “ser o que é”, viver sem culpa e sem se esconder.

Phy. Phy conta que teve, desde a infância, uma situação financeira que lhe garantiu acesso a uma educação escolar de qualidade, em escolas particulares de Belo Horizonte. Ele reconhece que o fato de ser branco e a situação socioeconômica da família o protegeu de muitos preconceitos no ambiente escolar, embora tenha, desde cedo, manifestado comportamentos “efeminados” – o que, em geral, expõe homens homossexuais à constrangimentos e violências.

Cheguei à casa de Phy, no centro da cidade de Belo Horizonte, no final da tarde, conforme havíamos combinado. Encontrei um senhor sorridente, com seus 50 anos e um ar sereno de quem sabe o que é, o que quer e que não se incomoda em dar satisfações a ninguém. Phy tem uma longa trajetória escolar, tendo, inclusive, concluído o doutorado em linguística nos Estados Unidos.

Conversamos por bastante tempo antes de começar a gravação da entrevista. Depois, interrompendo a gravação algumas vezes para mais um café, Phy contou sua história, falando todo o tempo do quanto teve sorte de ter nascido em uma família que o aceitou e aceitou suas escolhas, ajudando-o a lidar com situações comuns de humilhação e abandono pelas quais passou a maioria dos homossexuais que ele conhece.

Phy não esconde sua sexualidade (e assume seu jeito “efeminado”), mas afirmou em vários momentos que não concorda com a forma como a população LGBT tem se comportado socialmente nos dias atuais: expondo-se em paradas gays, beijando-se em lugares públicos, enfrentando a sociedade por meio de uma postura “agressiva”, tentando se impor por meio de um “militantismo” que ele julga desnecessário. Afinal, ele diz acreditar que a aceitação e o respeito se conquistam junto às pessoas que fazem parte da sua vida de forma mais direta, não se conquista direitos “no grito”, mas vivendo sua condição homossexual com “naturalidade”. Para ele a homossexualidade nunca foi um problema, nem nos

contextos familiares, nem na escola ou no trabalho. Em relação à escola, ele diz que a sua caminhada foi mais fácil do que a da maioria dos meninos que se descobrem gays desde muito cedo e acredita que isso se deve a dois fatores principais: o apoio irrestrito da família e a condição financeira privilegiada que permitiu pagar boas escolas (que não ousariam desrespeitá-lo e perder o aluno).

Fernanda*.* Fernanda mora ainda hoje na cidade da região metropolitana de Belo Horizonte onde nasceu. Tem 32 anos e se define como travesti ou transexual. Na escola frequentou até o 7º ano do ensino fundamental (6ª série), mas o que "realmente importa", diz ela, "aprendi com a vida". Várias vezes vi lágrimas em seus olhos e ela as disfarçava – não eram para ser vistas. Depois retomava a fala, os olhos distantes como de quem mergulhava numa história que já não pertence a si. Desligou o gravador muitas vezes durante a entrevista, saiu da sala para fumar mais de uma vez. Depois voltava sorrindo: "Pronto. Subiu!" Referia-se a si mesma de um outro tempo que ela diz já ser passado. Passou? Talvez as lágrimas tenham denunciado a presença do passado "esquecido".

Fernanda tem consciência de si como uma produção: mais do que as próteses e hormônios, ela sabe que produziu para si um modo de vida, um jeito de estar no mundo com sua estética própria, com suas escolhas muitas vezes repetidas de outras escolhas, seguidas como um *ritual* para aquelas que "entram na vida" – a da prostituição.

André*.* André é branco*,* nasceu em uma família de classe média de Belo Horizonte e seus pais têm curso superior*.* No dia da entrevista, na biblioteca da Universidade Federal de Minas Gerais, encontrei um homem tímido, ressabiado, pensava em desistir por não ter muito o que falar, temia a exposição. Perguntou novamente sobre a pesquisa, a forma como os dados seriam utilizados, se poderia usar pseudônimo. Mais tranquilo, pudemos gravar.

André tem 33 anos, possui graduação em Farmácia e exerce a profissão. Quando perguntei sua identificação sexual, ele sorriu timidamente antes de responder, quase num sussurro: "homossexual... não é?" Falou para o microfone, o

tom de voz baixo, sem interrupções, com uma narrativa contida – como aquele sujeito de aparência frágil que parecia querer se esconder atrás do microfone.

Michele. A primeira vez que vi Michele ela estava no palco de uma casa noturna, fazia um show de transformismo[11], estava "montada"[12].

No dia da entrevista encontrei uma pessoa de aparência andrógina: magra, cabelos longos presos em um rabo de cavalo, rosto demaquilado com pele lisa e sobrancelhas bem desenhadas. Vestia uma calça jeans muito justa, uma bata leve e calçava sapatilhas. Era difícil dizer se Michele era um homem ou uma mulher – considerando as representações correntes de gênero.

Michele tem a pele morena, 28 anos, estudou até o 6º ano (7ª série) e se disse "homossexual/travesti". Conversamos um pouco antes de começarmos a entrevista. Michele (esse é o nome que ela utiliza, independente de estar "montada") trabalha como maquiadora em um salão e "na noite", além dos shows, também

[11]O transformismo pode ser reconhecido como uma das práticas sociais de transgeneração, isto é, uma transcendência e/ou uma transgressão das categorias de gênero, quando alguém que, reconhecido como pertencente a um sexo biológico (homem ou mulher), representa por razões diversas e em circunstâncias variadas um papel social diferente. É o simples ato de alguém transitar e "brincar" entre identidades polarizadas e historicamente estabelecidas como modelo para nosso padrão de convivência, assumindo e representando, então, *personas* diferentes. Atualmente, o termo transformista serve para definir um padrão específico de comportamento transgênero; de uma categoria de sujeitos que não utilizam a transgeneração em seu dia a dia, mas somente em eventos específicos, tais como performances artísticas e concursos de beleza transformista. Em segundo lugar, o transformismo deve ser analisado também como uma prática histórica, artística e performatizada de alguém que se utiliza da transgeneração como suporte para essa mesma prática artística. É o famoso show transformista, que tem suas raízes no fazer teatral, numa *homocultura*, na cultura de massas e sua indústria cultural e na prática social *trans*. De maneira genérica, compreende os concursos de beleza, os shows ou atividades artísticas de palco, realizadas por transformistas, *drag queens*, artistas travestis e *performers*. Há uma imitação e uma interpretação performatizada de uma determinada personalidade ou personagem, geralmente cantoras e grandes estrelas do cinema (Luciano Berta Horn, *post* de 19 de agosto de 2009. Disponível em: <http://memorabiliagay.blogspot.com/> Acesso em: 13 nov. 2009). As transformistas, afirma Benedetti (2005), priorizam um feminino que prima por se aproximar o máximo possível das qualidades culturalmente atribuídas à mulher de acordo com o padrão heteronormativo: beleza, sensualidade e até mesmo certa ousadia (característica atribuída à mulher "moderna"), porém, sem cair numa hipérbole que as faça parecer demasiado execradas. Feminizam seus corpos utilizando, além de roupas e maquiagem femininas, acessórios "postiços" (enchimentos, peruca etc) em dias de espetáculos e festas, nas quais o nome de batismo transformista (feminino) supera o nome de batismo na certidão de nascimento (masculino).

[12] No universo LGBT, estar "montada" refere-se à busca por uma maior ou menor ocultação de caracteres culturalmente considerados masculinos e a busca pelo "feminino idealizado" (BENEDETTI, 2005). Tal prática se dá por meio de recursos como a maquiagem, o vestuário e o uso de acessórios (cílios e unhas postiças, enchimentos nos seios e nas nádegas).

atende outras clientes “do meio” produzindo-as (maquiagem e cabelos) para shows e concursos. Ela disse que não vai para o salão “montada”, mas, mesmo assim, o nome feminino é conservado. A voz *feminilizada* e a ausência de pelos no rosto evidenciam os hormônios dos quais faz uso. Os seios pequenos também são produto dos hormônios femininos, mas optou por não aumentá-los com silicone, pois, segundo ela, “quando é preciso, dá pra disfarçar”. Além dos hormônios e dos constantes tratamentos estéticos, Michele disse que fez apenas uma plástica no nariz, que era “horrível e enorme” e que agora está satisfeita com seu corpo, pois pode ser “menino” ou “menina” quando quiser – ou os dois ao mesmo tempo.

Ela falou pouco, resumiu-se às suas impressões da escola, dizendo que há muitas coisas na sua vida das quais não gosta de falar. Não citou datas, idade cronológica, nomes. Falou de uma só vez de uma escola que não a percebeu, de onde saiu logo que descobriu que “não havia nada a ser aprendido na escola”, que ela “teria que aprender por si mesma, com a vida”. Depois pediu desculpas alegando que sua experiência não tinha nada de útil para a minha pesquisa.

Lilith. Lilith é negra, tem 32 anos. Ela nasceu quando a mãe ainda era solteira e nunca conheceu o pai. Mora em um bairro distante do centro de Belo Horizonte, na mesma casa pequena onde nasceu. Estudou até concluir o ensino fundamental e trabalha como atendente em uma empresa de conserto de eletrodomésticos. Tímida, esperava que eu fizesse perguntas. Chorou ao falar da rejeição da mãe, que a obrigou a passar a adolescência (dos 13 aos 17 anos) nas casas das amigas ou das namoradas.

Falou do desejo – abandonado – de se formar em Administração de Empresas. Ela contou que iniciou o ensino médio várias vezes, mas nunca passou do primeiro ano. Perguntei por que não voltar à escola e ela disse que “não tem boas lembranças”. Lilith contou que sempre se sentiu “estranha” e por isso preferia ficar sozinha, principalmente na escola, onde era sempre obrigada pelas professoras a estar com as outras crianças e participar das brincadeiras das meninas (que ela “odiava”). Aos 13 anos se apaixonou por uma colega de classe. Isso se tornou tão evidente que uma das professoras percebeu e a chamou para conversar – muitas perguntas que ela não sabia responder e um conselho: se “arrumar mais”, usar

batom e brinco como as outras “mocinhas” e se afastar da “amiga”. Ao final da conversa, a condescendência da professora: “nessa idade é normal a gente confundir um pouco os sentimentos.”

Depois disso, a vida de Lilith “virou um inferno”, aos poucos os colegas ficaram sabendo e a notícia chegou a sua casa. A mãe foi chamada à escola e, na volta, estabeleceu um tempo para aquela “amizade” terminar. A resposta a isso foi uma rebeldia que se expressava principalmente no vestuário cada dia mais “masculino” e nos cabelos muito curtos. Antes de concluir a 6º ano (7ª série) ela foi expulsa de casa e acolhida pela mãe de uma amiga, com quem ficou até o final do ano seguinte, ao terminar a oitava série.

Aos 15 anos, Lilith foi morar com uma namorada e parou de estudar. Ela conta que nunca soube “administrar” as suas questões pessoais e isso refletia na escola, pois não conseguia esconder as suas paixões e decepções amorosas, causando um evidente desconforto para ela e para os colegas; o que acabava colocando-a em situação de isolamento ou como alvo de “brincadeiras” depreciativas.

3 **CONVERGÊNCIAS, DISPERSÕES E REORIENTAÇÕES DE PERCURSOS: EDUCAÇÃO, ESCOLA E CURRÍCULO ESCOLAR**

> Diz-se que corpos carregam marcas. Poderíamos, então, perguntar: onde elas se inscrevem? Na pele, nos pelos, nas formas, nos traços, nos gestos? O que elas "dizem" dos corpos? Que significam? São tangíveis, palpáveis, físicas? Exibem-se facilmente, à espera de serem reconhecidas? Ou se insinuam, sugerindo, qualificando, nomeando? Há corpos "não-marcados"? Elas, as marcas, existem, de fato? Ou são uma invenção do olhar do outro? (...) os corpos são o que são na cultura (LOURO, 2004, p.75).

Quais perguntas ainda não foram feitas que tornariam possível determinar o que é educar e qual educação é necessária à sociedade contemporânea? Em quais encruzilhadas se encontram a educação, a escola e o currículo escolar? De quais pistas dispomos, hoje, para cogitar um caminho mais acertado na solução das questões que perpassam o cenário educacional? É plausível pensar em solução? Um impasse se interpõe às pretensões de respostas à medida que, se os discursos usuais reforçam a tese de que a educação e a educação escolar devem guiar-se pelo projeto de transformação social, lidamos com uma escola contemporânea que, devido a algumas evidências, tem exercido a função de controle e de reprodução? Como trabalhar no cerne da contradição entre aquilo que a escola deveria ser – um lugar de formar pessoas capazes de pensar, agir de forma autônoma e traçar por si mesmas um destino pessoal que não exclua o outro - e aquilo em que ela resulta?

Skliar reitera a relação da escola com a modernidade, enfatizando que são evidentes e já conhecidas as relações entre a escola e a modernidade:

> (...) el tiempo de la modernidad y el tiempo de la escolarización suelen ser, como hojas calcadas, temporalidades que sólo desean el orden, que se obsesionan por clasificar, por producir mismidades homogéneas, íntegras, sin fissuras, a salvo de toda contaminación del otro; la espacialidad de la modernidad y el espacio escolar suelen ser, como hermanas de sangre, espacialidades que sólo buscan reducir el otro lejos de su territorio, de su lengua, de su sexualidade, de su género, de su edad, de su raza, etc (SKLIAR, 2002, p.116).

A escola a qual se evidencia neste trabalho se constitui como um espaço-tempo ritualizado, normalizado, generificado e sexualmente classificatório. Vista dessa forma, a instituição escolar, conforme a percebo, está assentada sob a égide da norma que se (*in)*visibiliza nas suas mínimas configurações: sua arquitetura, sua organização disciplinar, a disposição do mobiliário; tudo isso constitui modos de

governamentalidade que colocam em funcionamento esquemas de inscrição de subjetividade altamente regulados. Entretanto, as experiências na escola tradicional e o conhecimento escolar não podem ser considerados apenas como um processo neutro de reprodução do que é socialmente estabelecido e valorizado, antes, a organização do conhecimento corporifica formas particulares de agir, sentir, falar e ver o mundo, o "eu" e o outro e, desse modo, os sentidos que se processam *a partir* do conhecimento escolar são, também, produção, ressignificação, recontextualização do conhecimento.

No abismo que se produziu entre as aspirações e as possibilidades da escola se encontram, hoje, questões que evidenciam um projeto de manutenção da ordem, baseado na repetição e na disciplina. O ensino e a aprendizagem que se processam no espaço-tempo da escola se referem à produção de um conhecimento capaz de modelar as práticas sociais, disciplinar as escolhas e, desse modo, garantir a eficácia do seu efeito normativo. A imposição do que entra - ou não - no currículo é feita por meio da inscrição de sistemas simbólicos de acordo com os quais a pessoa deve interpretar e organizar o mundo e nele agir. Sendo assim, o currículo – em meio a outras tecnologias escolares, como a arquitetura, o mobiliário, os livros, os uniformes – é uma produção cultural que constrói, materializa, normaliza e ensina subjetividades para além da experiência na escola. O produto disso é, portanto, uma individualidade autogovernada a partir de saberes sobre o que é "certo" ou "errado", obtidos por meio do conhecimento produzido e divulgado no espaço-tempo escolar. São esses saberes que fabricam e fazem funcionar as regras que definem e *resolvem* os problemas pessoais, imprimindo as marcas do discurso escolar naquilo que os sujeitos escolarizados veem, pensam, sentem. Desse modo, se as subjetividades não podem ser descartadas na interpretação e no uso do conhecimento, também elas são alvos do exercício do poder.

Não apenas o que se vê, ou o que se diz, mas a própria materialidade da escola está dotada de significados e os traduz num sistema de valores, mormente de ordem, disciplina e vigilância. O investimento escolar na definição e na aplicação da norma se orienta pela produção de um corpo moldado nas expectativas sociais e passível de reconhecimento cultural. A eficiência desses sistemas está nas estratégias que os fazem funcionar, não como um poder soberano que dita ordens:

“faça isso!”; antes como um ordenamento silencioso, *familiar*, cuja superfície é tão plenamente reconhecível e coerente que impede penetrar na sua historicidade. A sistematicidade dos programas escolares é o mecanismo pelo qual "O tempo penetra o corpo e com ele todos os controles minuciosos do poder" (FOUCAULT, 2002, p.129). Este poder exercido sobre o corpo constitui um ritual organizado para marcar, sujeitar, fazer agir de forma concernente à norma. Trata-se de uma incursão capilar, balizada por meios dos discursos e do empoderamento dos agentes os quais se autorizam falar e, nesse sentido, o currículo opera eficazmente – como veículo autorizado -na distribuição dos poderes e na sua utilização.

Veiga Neto (2002) afirma que a criação do currículo contribuiu para um novo enfoque sobre tempo e espaço na escola e para a instituição de novas articulações entre esses elementos. Segundo o autor, “O currículo imprimiu uma ordem geométrica, reticular e disciplinar, tanto aos saberes quanto à distribuição desses saberes ao longo de um tempo” (VEIGA-NETO, 2002, p.164) – um uso minuciosamente controlado do tempo, em espaços rigidamente organizados e vigiados, de modo a estabelecer fronteiras e favorecer a classificação, a hierarquização e o isolamento dos indivíduos – geralmente os “pouco úteis”, “improdutivos” ou “indesejáveis” – que as classificações permitiram transformar em *outro.* Nesse sentido,

> (...) o currículo funcionou – e certamente ainda funciona – como o grande dispositivo pedagógico que recolocou (...) o limite a partir do qual os *outros* passam a existir para nós, o limite a partir do qual a *diferença* começa a se fazer problema para nós. Em suma, o currículo contribuiu – e ainda contribui – para fazer do *outro* o *diferente* e, por isso, um problema ou um perigo para nós (VEIGA-NETO, 2002, p. 165, grifos da autora).

O currículo está, desde sua origem, intrinsecamente ligado a um projeto social e pode ser entendido, portanto, como um “artefato sociocultural”, fabricado a partir do conhecimento “considerado socialmente válido” (GOODSON, 2003). Dito de outra forma, o alcance e os limites de um currículo estão sempre modulados pelas contingências e pelos sujeitos com os quais precisa operar. O currículo pode ser visto como um mecanismo e um instrumento de poder no qual se produzem regras e padrões de *verdade* para guiar e governar os sujeitos. Dessa maneira, e por meio da forma de organização dos conhecimentos e dos tempos-espaços escolares, se

constroem sistemas de significação e conhecimentos especializados que permitam administrar as formas de pensar e de agir dos sujeitos, isto é, o seu “eu”.

Nesse sentido, a escola reafirma uma disposição repressiva (na acepção foucaultiana), segundo a qual a repressão não deve ser lida apenas como proibição ou impedimento da ação, antes, como uma ação produtora de discursos que, nesse caso, formatam corpos e corporalidades. Estas questões não são novas: muito já se estudou das implicações do currículo como dispositivo de manutenção da ordem, como estratégia de colonização de poderes e de saberes. De forma muito apropriada, Goodson (2003, p.78) afirma que "(...) a elaboração do currículo pode ser considerada um processo pelo qual se inventa tradição" e, apoiando-se em Hobsbawn, define “tradição inventada” como tradições que tanto podem ser realmente “inventadas, construídas e formalmente instituídas”, quanto podem emergir de modo menos definível, em um período de tempo curto e datável e se estabelecer rapidamente (GOODSON, 2003, p.77). Ainda citando Hobsbawn, o autor assim define a questão:

> Tradição inventada significa um conjunto de práticas e ritos: práticas, normalmente regidas por normas expressas ou tacitamente aceitas: e ritos – natureza simbólica – que procuram fazer circular certos valores e normas de comportamento mediante repetição, que implica automaticamente continuidade com o passado. De fato, onde é possível, o que tais práticas e ritos buscam é estabelecer a continuidade com um passado apropriado (HOBSBAWN; RANGER *apud* GOODSON, 2003, p.78).

Destarte, o que se evidencia é uma engenharia escolar profundamente marcada na/pela tradição, resultante do projeto de sujeito que as expectativas sociais configuram, do “dever ser” que ultrapassa os limites do espaço-tempo da escola e se impõe como força de repetição e de prescrição de identidade. O que espero acrescentar à discussão é que essa repetição não se dá de forma linear, pois, se a tradição está imbricada no sentido da própria escola que se produziu no decurso da história e do projeto de continuidade das relações sociais, também existe a possibilidade da recriação nessa repetição, uma vez que, embora a tentativa seja de perpetuar o mesmo, na própria dinâmica da enunciação, outros sentidos são ditos, traduzidos, interpretados, produzidos. Ou seja, ainda que a tradição seja o pilar sob o qual se organiza o currículo; como um “artefato cultural” ele não apenas reproduz, mas recria (em um mesmo tempo) cultura(s). Lidar com a noção do

currículo como cultura pressupõe, nesta lógica, redimensionar o currículo – e *re*traduzir a própria noção de cultura (ora entendida como lugar de enunciação e não mais como um repertório partilhado de significados) – implica, então, pensá-lo como um "híbrido cultural", um "(...) espaço-tempo de fronteira (...) práticas ambivalentes que incluem o mesmo e o outro num jogo em que nem a vitória nem a derrota jamais serão completas" (MACEDO, 2006a, p.289).

Assim como Macedo (2006a), entendo que, nessa dimensão, o currículo se constitui

> (...) como um espaço-tempo em que estão mesclados os discursos da ciência, da nação, do mercado, os "saberes comuns", as religiosidades e tantos outros, todos também híbridos em suas próprias constituições. É um espaço-tempo em que os bens simbólicos são "descolecionados", "desterritorializados", "impurificados", num processo que explicita a fluidez das fronteiras entre as culturas do eu e do outro e torna menos óbvias e estáticas as relações de poder (MACEDO, 2006a, p.290).

Nesse sentido, apesar do currículo operar como um dispositivo de controle - e marcadamente controlado, ele é também o espaço-tempo no qual os sujeitos envolvidos se articulam, disputam poderes, subvertem os esquemas binários e recriam os sentidos do próprio discurso da escola. Nessa perspectiva, o currículo deve ser compreendido como ato de significação da própria cultura, como um discurso que constrói sentidos e que os dissemina. É entendendo o currículo do modo como Macedo (2006a) o coloca, como um "espaço-tempo cultural liminar" entrecortado pelos embates, pelas negociações, pelo poder – que tanto servem para afirmar posições, quanto para deslocá-las – que faz sentido discutir as delicadas relações dos currículos escolares com a diferença. Embora os questionamentos sobre a necessidade e sobre as formas de abordagem ou incorporação da diferença aos currículos escolares tenham proliferado nas pesquisas e nos debates empreendidos no campo educacional (principalmente a partir da década de 1990), penso que há ainda indagações importantes que tem a ver, sobretudo, com os sentidos que a diferença tem assumido nos discursos escolares. Como sustentar um discurso da diferença quando as próprias estratégias de lidar com ela incluem a sua nomeação e, consequentemente, a sua descrição e inscrição em categorias linguísticas culturalmente reconhecíveis? Como desconstruir as práticas de

hierarquização que defendem a superioridade dos “iguais” sobre a inferioridade dos “diferentes”? É possível construir um currículo queer?

O direito de viver em uma “sociedade democrática” constituída pela “pluralidade, pelo convívio e interlocução na diversidade” é pauta frequente nas discussões estabelecidas nos discursos correntes em todos os setores da vida social. Este direito é contemplado na legislação e nas políticas públicas que buscam implementar o princípio constitucional da “igualdade” e da proteção dos sujeitos sociais contra qualquer tipo de discriminação. A convivência no espaço plural não necessariamente afeta aqueles que se veem impelidos a conviver, ou seja, é possível estabelecer normas que mantenham intactas as referências de cada um. Sendo assim, aceitar a pluralidade no mundo social pode representar apenas um acordo tácito no qual o outro não seja visto como uma ameaça que precise ser eliminada, mas que possa ser assimilado e dotado das regras necessárias para viver nesta sociedade - sempre estipuladas pela normatividade e com limitada possibilidade de negociação.

De certa forma, o princípio da “igualdade para todos” difundiu a crença de que todos são, podem ou devem se tornar iguais. Ora, a normalidade é o terreno ótimo da escola e, para garantir a igualdade, ela engendra toda uma *ortopedia pedagógica* destinada a disciplinar, corrigir, adaptar, controlar o que escapa à norma, de modo que, se a diferença não pode ser apagada, ela deve ao menos ser conhecida e esmaecida até poder figurar menos ameaçadora, *quase igual*. Ou seja, implementa-se cada vez mais o projeto de predição e controle iniciado por meio do discurso médico-legal, tal como descrito por Foucault (1997; 2002). Continua em cena, na contemporaneidade, o poder de normalização instituído a partir do século dezoito: poder que toma o conhecimento e seus discursos como sua principal forma de funcionamento e de disseminação. Como afirma Foucault (2002), com as disciplinas e a normalização, foi instituído um tipo de poder que não é ligado ao desconhecimento, mas que, ao contrário, só pode funcionar graças à formação de um saber, que é para ele tanto um efeito quanto uma condição do seu exercício.

O discurso da igualdade instigou pensar a diversidade, inicialmente dentro do mesmo esquema binário dos esforços empreendidos para entender e ordenar o

mundo. A relação da diversidade com a igualdade, nesse contexto, não é problemática, pois permite manter o mesmo sistema de padronizações preconizado pelo estruturalismo. A defesa da convivência "harmoniosa" entre sujeitos diversos ou o apelo ao diálogo multicultural não desessencializa o outro à medida que é com base na ideia fixada da identidade desse outro, tido *a priori*, que a diversidade apregoa uma sociedade igualitária como um cenário habitado por sujeitos diferentes. Conviver na diversidade é, pois, reificar as classificações ao defender que aqueles que diferem da norma (sem desestabilizar a própria norma) devem ter direitos iguais. A diversidade não resolve os problemas gerados pelas classificações e hierarquizações contra as quais temos debatido. Ela é, a meu ver, apenas a demarcação do ponto do qual devemos avançar.

Entretanto, com o esmaecimento e a interpenetração das rígidas fronteiras erigidas pela normalização, o próprio discurso da norma produziu o seu reverso e colocou em evidência o que dele difere, desliza, recria, deforma. A cena que se abre para uma nova perspectiva da diferença celebra a fluidez, a flexibilização, a criação, prospera nos circuitos de movimento e mistura, apresenta-se como uma esfera de produção de novas composições de vida, uma experiência da diferença na qual o dentro e o fora se misturam, o conflito aparece, a imprevisibilidade se insinua nesse outro que não pode ser pensado *a priori* e, nesse sentido,

> Se a diversidade é uma categoria da ética, estética ou etnologia comparativas, a diferença é um processo de significação do qual afirmações *da* cultura ou *sobre* a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade (BHABHA, 2007, p.63).

No espaço-tempo contemporâneo, a diferença cultural se assinala como o processo de enunciação da cultura, ou seja, como "(...) um processo de significação por meio do qual afirmações da cultura e sobre a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade" (BHABHA, 2007, p.63). Assim entendido, o conceito de diferença indica uma nova perspectiva epistemológica que aponta para o hibridismo e para a ambivalência como constituintes/instituintes de processos de identificação e de relações interculturais.

Para Bhabha (2007),

> O afastamento das singularidades de “classe” ou “gênero” como categorias conceituais e organizacionais básicas resultou em uma consciência das posições do sujeito – raça, gênero, geração, local institucional, localidade geopolítica, orientação sexual – que habitam qualquer pretensão à identidade no mundo moderno. O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. Esses “entrelugares” fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade (BHABHA, 2007, pp.19-20).

Pensando a partir de Bhabha (2007), a diferença não será entendida como diferença em relação a uma matriz normalizadora do tipo “eu/outro”, mas – introduzindo um conceito de Derrida – como *différance*: o duplo movimento do signo linguístico que diferencia e difere, nunca se fixando numa única instância. Desse modo, a diferença cultural que buscarei evidenciar “(...) é o processo da enunciação da cultura como ‘*conhecível’,* legítimo, adequado à enunciação de sistemas de identificação cultural” (BHABHA, 2007, p.63, grifo da autora). Por conseguinte, a identidade nunca é um produto acabado, definido a partir da luta entre dominador e dominado; ela é sempre um processo problemático, uma construção híbrida, que traz as marcas de diferentes culturas. E, sendo assim, “(...) as identidades são sempre forjadas num terreno movediço, em entrelugares culturais, híbridos e complexos” (MACEDO, 2006b, p.350). Afirma-se, portanto, que a construção de identidades híbridas se opõe à concepção da identidade como essência, enfatiza o caráter discursivo, multidimensional, relacional e contingente dos processos de identificação que se dão sempre na ambivalência, no espaço rasurado das narrativas coloniais.

Trabalhar com a ideia de currículo como um híbrido cultural é, destarte, assinalar que não há decisão possível quando a pauta é a distribuição de poder baseada em fixações identitárias. Este processo de hibridação cultural afirma que, embora o currículo opere com a fixação de sentidos, ele não pode, de fato, fixá-los. Assim, ainda que se constitua como um projeto cultural de atribuição de sentidos preexistentes, o currículo, como cultura, também é um sistema de significação e de representação e, portanto, os sentidos que busca fixar nunca serão totalmente regulados. Nesse sentido, a cena social não pode ser reduzida a um *campo de lutas*

no qual identidades antagônicas disputam reconhecimento, isto porque qualquer que seja a identidade proveniente destes embates – sempre agonísticos – ela conterá diferenças e referências dissonantes, incompletas, produtos da articulação de elementos contraditórios, de processos de negociação e tradução que nunca estão terminados, no qual novos sentidos irrompem. Lidar com o híbrido implica desconsiderar a ideia de uma identidade essencial, autêntica, que prevalecerá sobre a outra, pois

> O hibridismo é o signo da produtividade do poder colonial, suas forças e fixações deslizantes; é o nome da reversão estratégica do processo de dominação pela recusa (ou seja, a produção de identidades discriminatórias que asseguram a identidade "pura" e original da autoridade). O hibridismo é a reavaliação do pressuposto da identidade colonial pela repetição de efeitos de identidade discriminatórios. Ele expõe a deformação e o deslocamento inerentes a todos os espaços de discriminação e dominação (BHABHA, 2007, pp.162-163).

O espaço da escola torna-se, neste sentido, um espaço de colonização no qual o currículo escolar representa o discurso colonial: "Sua função estratégica predominante é a criação de um espaço para "povos sujeitos" por meio da produção de conhecimentos em termos dos quais se exerce vigilância e se estimula uma forma complexa de prazer/desprazer" (BHABHA, 2007, p.111). Neste contexto, os agentes escolares lidam com fixações provisórias como se fossem *a* verdade e evitam operar no espaço deslizante e contingente dos processos de identificação.

A estratégia principal do discurso colonial é a produção de conhecimentos estereotipados do colonizador e do colonizado que os colocam sempre em situação antagônica. E, por isso, o objetivo do discurso colonial é justificar a sujeição do outro, trata-se, portanto, de uma forma de governamentalidade que pretende fixar o sentido da diferença e instaurar uma relação de superioridade/inferioridade a partir da qual seja possível sujeitar, apropriar e dominar o outro/colonizado. Um aspecto importante do discurso colonial é a sua dependência do conceito de fixidez. Entretanto, aí também é possível reconhecer a sua *ambivalência*, à medida que "A fixidez da diferença cultural/histórica/racial no discurso do colonialismo é um modo de representação paradoxal: conota rigidez e ordem imutável como também desordem, degeneração e repetição demoníaca" (BHABHA, 2007, p.105). Assim, sob o olhar do colonizador o outro é, ao mesmo tempo, estranho (porque é o outro) e inteiramente apreensível e visível (na sua condição de colonizado). As sexualidades também

podem ser colonizadas nesta forma de conceber o currículo, pois nele se presentificam as classificações e hierarquizações que mantém os sujeitos LGBT e suas sexualidades na posição de subalternidade. A ambivalência é, no entanto, constituída na própria atividade ordenadora do poder colonial e aponta a necessidade de superação das concepções binárias de identidade e de diferença e do reconhecimento da simultaneidade das múltiplas categorias do ser. A escola se evidencia nesse contexto como um espaço da ambivalência: se não se pode negar a sua tentativa de homogeneização a partir do mesmo, também não se pode atestar uma prática de dominação e de sujeição que sejam absolutas. A partir disso, ainda que a nomeação dos sujeitos LGBT pretenda afirmar e marcar sua posição de colonizados, desta mesma nomeação emerge a possibilidade de existência da diferença e da articulação das demandas deste grupo e da produção de formas de resistência e de subversão.

É no jogo de forças e fixações deslizantes no qual se produzem as identidades que a expressão da ambivalência permite criar uma forma de subversão, uma *"transparência negativa",* pois, "Se os efeitos discriminatórios permitem às autoridades vigiá-los, sua diferença que prolifera escapa àquele olho, escapa àquela vigilância. Aqueles aos quais se discrimina forçam um reconhecimento da imediação e da articulação da autoridade (...)" (BHABHA, 2007, p.163). Ao assinalar essa ambivalência, Bhabha (2007) busca superar as oposições binárias fixas e rígidas evidenciando que o discurso colonial não é intencional e unidirecional como faz supor uma grande parte das análises correntes. Desse modo, a resistência aos discursos hegemônicos se dá principalmente por meio do uso estratégico da ambivalência inerente ao poder colonial e, argumenta o autor, apesar destes discursos representarem o outro normalizado é exatamente dentro dessa representação que, paradoxalmente, encontra-se o outro estranho a estas normas e, consequentemente, cujo disciplinamento não poderá se dar por completo. Bhabha (2007, p.157) explicita que "(...) a presença colonial é sempre ambivalente, dividida entre seu surgimento como original e legítima e sua articulação como repetição e diferença". A diferença não é, portanto, o outro, o que está fora, mas a criação de novos/outros sentidos no terreno regulado pelo discurso hegemônico.

Nesse sentido, o ponto de intervenção sobre o discurso colonial deveria ser deslocado do imediato reconhecimento das imagens como positivas ou negativas

para uma compreensão dos processos de subjetivação tornados possíveis e plausíveis por meio do discurso do estereótipo (BHABHA, 2007). A questão é pertinente, também, para a análise e efetivação das intervenções necessárias sobre o tratamento da diferença no currículo, no qual é possível perceber que o estereótipo, como uma das principais estratégias discursivas do poder colonial, opera primordialmente no sentido de fixar a diferença e impedir a agência do outro. E, sendo assim, sua presença nos currículos escolares contribui para embasar práticas discursivas e políticas de hierarquização cultural. Para Macedo (2006c), uma das formas de reverter a lógica das oposições binárias Eu/Outro no currículo é pensá-lo "(...) como espaço-tempo de fronteira, permeado por relações interculturais e por um poder oblíquo e contingente" no qual "discursos locais e globais negociam sua existência" (pp.106 -107). Uma negociação que, segundo Bhabha (2007, p.52), leva em conta "(...) a estrutura de *iteração* que embasa os movimentos políticos que tentam articular elementos antagônicos e oposicionais sem a racionalidade redentora da superação dialética ou da transcendência".

Entretanto, ao realçar a ambivalência do estereótipo, penso que também se evidencia que é plausível compreendê-lo como possibilidade de subversão a esse poder de dominação à medida que permite *mascarar* "(...) a ausência e a diferença ao mesmo tempo em que ressalta a falta percebida" (MACEDO, 2006c, p.107). Na ambivalência reside, destarte, o potencial de resistência do outro que, ao aproximar-se da condição do colonizador (pela sujeição) e tornar-se "quase o mesmo, mas não exatamente" (BHABHA, 2007, p.130), permite inscrever a diferença como falta no sujeito colonial. Assim, reconhecer a ambivalência do estereótipo no currículo, principalmente quando estão em jogo as identidades (sexuais, raciais, de classe), sinaliza a possibilidade de negociação e da agência subalterna.

De quais formas a diferença habita o currículo escolar? Entendo que, mais do que "dar voz" aos sujeitos cuja presença nos currículos escolares apenas era/é concebida como estranha ou problemática, é importante reconhecer a ambivalência inerente aos processos que criam e fazem circular os estereótipos no currículo escolar como possibilidade de agir sobre os seus efeitos. Uma ação cuja tentativa seja compreender e revelar o jogo "(...) no qual o outro é apresentado como a expressão do mal, como o negativo do Eu, mas também como objeto do desejo,

como aquilo que suprirá a falta constitutiva do Eu" (MACEDO, 2006c, p.107). Dessa forma, por mais que o estereótipo seja uma estratégia destinada a impedir a manifestação do outro – como outro – e sua identificação produtiva e positiva, a percepção da incompletude e da necessidade da repetição normativa do/pelo Eu cria um espaço no qual o outro pode se movimentar, performatizar, *devir.*

No que concerne à escola, ressignificar as noções de diferença e desnaturalizar os essencialismos identitários são pautas necessárias à produção de uma nova política curricular que jogue com as múltiplas relações, imagens, espacialidades, temporalidades nas quais as identificações podem ser vividas como provisórias, abertas, híbridas. A tensão que percebo nos discursos que pretendem relacionar currículo e cultura é o risco de enunciar a *cultura-fluxo* e operar com a *cultura-coisa*. Apoiando-me em Bhabha (2007), entendo a *cultura-fluxo* como uma prática de produção de significados sempre temporais e contingentes, cujos fechamentos se dão de forma provisória e instável. Trabalho na perspectiva de que os fechamentos são necessários, à medida que é preciso construir uma inteligibilidade que permita aos sujeitos compartilhar significados, sobremaneira no espaço acadêmico. No entanto, é preciso compreender e lidar com tais significados como fixações contingentes, ambivalentes e incompletas e não como verdades, ainda que assinadas, entendendo que tais fixações são fechamentos que sustam outros sentidos possíveis. O risco de operar com as fixações é torná-las uma forma única de saber, imutável e definitiva. É a esse estancamento dos significados que nomeio como *cultura-coisa:* a noção de cultura como um repertório de sentidos que deve ser partilhado e assimilado de forma homogênea o que, a meu ver, pode ser percebido nos documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997; 1998) que proclamam a diferença, mas lidam com a diversidade – constituída como um "objeto epistemológico"; ou seja, como um objeto de conhecimento dócil, um corpo fragmentado, mas claramente delimitável. Corroborando com Bhabha (2007, p.63), "A diversidade cultural é o reconhecimento de conteúdos e costumes culturais pré-dados; mantida em um enquadramento temporal relativista, ela dá origem a noções liberais de multiculturalismo, de intercâmbio cultural ou da cultura da humanidade".

O apelo 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) expressam convites à homogeneização e à utilização dos discursos da diferença como uma pedagogia normativa e normalizadora. Conclamar o respeito à diferença pode ser lido, nesse contexto, como uma saída "fácil" ao desafio de lidar com os conflitos que se evidenciam (e nunca se resolvem) quando o espaço social é aberto à multiplicidade, à indefinição, à imprevisibilidade, ao devir dos processos de identificação cultural. Penso que o que estes documentos apontam é aquilo que Skliar (2002) chamou de "diferencialismo igualitarista": como se cada cultura representasse um conjunto homogêneo, totalizado, imune à "contaminação" do outro. Assim, a identidade de cada um dos sujeitos inscritos em determinada cultura (nesse caso, um repertório de tradições partilhadas) é compreendida como uma essência que permanece única e inalterada, o que implica aceitar que a diferença é essencializada em nome de uma "igualdade ontológica, entre todos e qualquer ser humano". Amparando-me em estudos como os de Camargo e Ribeiro (1999), Altmann (2001), Braga (2004), Silva (2007) e Rossi (2008), assinalo que a marca que se institui nos documentos oficiais (Constituição Federal, 1988; LDBEN 9394/96; PCN, 1997; 1998) como diferença cultural só pode ser entendida como diversidade cultural.

Como *descoisificar* a noção de cultura ainda enraizada nos currículos escolares? Como registrar, ainda que sob a forma de diretrizes ou parâmetros, conteúdos e formas de agir no espaço-tempo da escola que possam ser mobilizados a favor do fluxo dos processos de identificação? Se é inegável o avanço na compreensão do currículo para além da prescrição, também cabe ressaltar que ao "operacionalizar" o currículo, agora numa visão generalista (currículo como todas as atividades desenvolvidas no espaço-tempo escolar), o que se evidencia no *fazer* é, ainda, uma prática de seleção cultural, entrecruzada pela perspectiva do multiculturalismo e pela evocação da tolerância – que, penso eu, não se faz na lógica da equivalência, mas de comparação. Ou seja, a distinção entre "diferentes" ainda é feita com base em uma identidade autêntica e completa, da qual o outro se diferencia – tornando-se este signatário de uma prática "caridosa" de aceitação. Atinente às afirmações de Skliar (2002), concordo que a tolerância tem uma forte relação com a indiferença, pois implica que o objeto tolerado é moralmente e necessariamente inferior. Assim, a tolerância posterga o conflito porque esmaece –

senão extermina – a especificidade do outro, fazendo-o cúmplice do seu próprio aniquilamento como outro.

A noção de cultura como “lugar de enunciação” (MACEDO, 2006c) não impede o acionamento dos esquemas de inteligibilidade que permitem a identificação e a diferenciação dos sujeitos e sua inscrição nas comunidades de identidades coletivas mas, também, produz o movimento ambivalente de reparticularização das identidades e a possibilidade de reorganização das referências de modo a serem contempladas nas políticas comuns. É nessa tensão que consigo enxergar os conflitos que se dão na organização do currículo como prática cultural: no embate entre o universal e o particular. Isso porque, para se tornar hegemônico e, portanto, manter-se em posição de dizer “verdades”, o discurso da escola precisa “tornar-se o *locus* de efeitos universalizantes” (MENDONÇA, 2007, p.252). Sendo assim, o universal nada mais é do que um conteúdo particular que, em determinado momento, passa a se apresentar como se fosse universal (LACLAU, 1996). Acredito que a saída para pensar essa questão é possibilidade da negociação agonística e da produção de identidades híbridas, desalojando posições (de gênero, de sexo, de classe, étnicas, religiosas) do lugar de universalidade conquistado pela imposição de determinados padrões e formas de vida.

Neste trabalho e com todos os alertas sobre a sua efêmera contribuição e sobre os perigos das fixações que também aqui são lidas, procuro lidar com as sexualidades em seus entrelaçamentos com as culturas. Nesse sentido, realço que não pretendo me posicionar como alguém que foi capaz de superar os deslizamentos e as problemáticas inerentes às polarizações resultantes dos nossos sistemas de classificações binárias, antes me posiciono como alguém que pretende questionar esses binarismos, embora reconheça as armadilhas da linguagem que, a fim de tornar-se inteligível, requer o uso das classificações essencializadas que procura questionar. Descartar tais classificações

> significaria a impossibilidade de partilhar sentidos, de dialogar, de se falar em identidade e, principalmente, de se atuar a partir de identidades culturais coletivas. Como Hall (2003), realmente defendemos que qualquer sentido de identidade ou comunidade, e a ação política que delas possa derivar é uma ficção. Mas, como o autor, entendemos que, ainda que ficções, elas

> são necessárias, posto que sem um fechamento, mesmo que temporário, é impossível significar e agir. Apostamos, pois, numa alternativa em que o fluxo cultural é estancado, mas apenas provisoriamente, de forma agonística e contingencial (MACEDO; COSTA, 2008, pp.11-12).

Certamente há muitos caminhos pelos quais possam caminhar as discussões sobre as sexualidades e muitos cruzamentos possíveis com os campos da educação e da escola. No entanto, não é simplesmente o mapa (o currículo escolar – linguagem com a qual o "oficial" se expressa no espaço-tempo da escola) que interessa, mas a significação que se atribui ao que ali está desenhado, nos inúmeros contextos de seus usos. A abordagem *queer* é o terreno (movediço) pelo qual procuro trafegar na tentativa de deixar "vazar" os saberes e conhecimentos sobre as sexualidades presentes nos currículos e seus rastros nos processos instituintes das identidades dos sujeitos LGBT. Penso que trabalhar na perspectiva queer permite operar com as ousadias da sua irreverência e disposição antinormalizadora (LOURO, 2004) e tornar inteligíveis (ao menos como linguagem) sujeitos excêntricos e seus estranhos corpos, desejos e práticas.

O currículo escolar lida com essencializações – é nele que encontrei os sentidos fixados das sexualidades que penso ser profícuo desconstruir: um processo de desconstrução que procura evidenciar que a heteronormatividade não se sustenta nela mesma, pois se fundamenta em um discurso biológico baseado na reprodução e nas distinções anatômicas entre homens e mulheres que não dão conta de abarcar o conjunto de acontecimentos possíveis nesse mesmo plano biológico (como as intersexualidades e transexualidades), ou em um discurso social que sustenta o heterossexismo e a separação dos espaços público e privado. A ressalva maior às fixações, nesse contexto entendidas como "identidades", é que elas deveriam ser provisórias e contingentes e não estabelecer regimes de verdade sobre nós e sobre o outro. No entanto, não sugiro desfazer dessas fixações, elas são necessárias em alguns momentos, principalmente para possibilitar o entendimento sobre *o que* e *de quem* estamos falando. Elas viabilizam falar sobre os grupos/os outros e, inclusive, produzem ferramentas para contestar vinculações compulsórias a grupos nos quais os sujeitos não se sentem vinculados. Ou seja, o caminho que penso ser possível parte do que está inscrito como identidade para descobrir como foram inscritas e ensaiar as possibilidades de outras inscrições.

3.1 **Relendo o mapa: *queerizar* o discurso sobre o sexo**

> Sabes navegar, tens carta de navegação ao que o homem respondeu
> Aprenderei no mar (SARAMAGO, 1998, p. 26).

Penso que indagar os discursos sobre o sexo na perspectiva queer, tornando-a produtiva no processo de desnaturalização da sexualidade, significa espreitar não *se* as verdades sobre o sexo são ditas, antes *quais* verdades são ditas e, principalmente, como foram construídas como verdade. Todo estudo queer é, portanto, uma tentativa de questionar e descontinuar os efeitos naturalizantes das identidades fixadas do sujeito e dos discursos que partem dessas fixações para descrever ou analisar os sujeitos e suas experiências. O que se busca é ampliar os espaços nos quais os sujeitos possam ter reconhecidos os seus corpos, suas sexualidades, seus modos de vida; inclusive aqueles cujas classificações homem/mulher, masculino/feminino, heterossexual/homossexual, ativo/passivo não conseguem alcançar; como, por exemplo, os transexuais, os intersexuais, as *drag queens*, alvos privilegiados dos estudos queer[13]. Em última instância, os estudos queer privilegiam os sujeitos cuja própria humanidade apenas é reconhecida quando a condição humana não se encontra fechada em categorias previamente descritas e nomeadas (BUTLER, 2006).

Uma forma de pensar queer desestabiliza a própria teoria à medida que não pretende tecer verdades sobre os sujeitos e práticas que nomeia, nesse sentido, o queer é muito mais uma interpelação da teoria que um *corpus* teórico – tantas vezes passível de reificação. O pressuposto da indagação queer é clarificar o esgotamento e a inoperância do binarismo hetero/homossexual para a discussão da sexualidade nas organizações sociais contemporâneas.

> Dessa forma, os estudos *queer* se diferenciariam dos estudos de gênero, vistos como indelevelmente marcados pelo pressuposto heterossexista da continuidade entre sexo, gênero, desejo e práticas, tanto quanto dos estudos gays e lésbicos, comprometidos com o foco nas minorias sexuais e

[13] Cabe ressaltar que a denominação queer não se refere exclusivamente aos sujeitos LGBT, nem tampouco pode ser usada para substituir as classificações das sexualidades não heterossexuais. O queer “refere-se a qualquer indivíduo que se sinta marginalizado pelas percepções de sexualidade dominante.” Nesse sentido, até mesmo os heterossexuais podem se inscrever no campo das sexualidades queer, conquanto seu modo de ser heterossexual seja estranho à ideia dominante de heterossexualidade. “Em última análise, as identidades queer são representações (...) E estas representações são extremamente instáveis, uma vez que o ser queer não está confinado a qualquer etiqueta ou desejo particulares” (TALBURT; STEINBERG, 2007, p.32).

> nos interesses políticos a elas associados (MISKOLCI; SIMÕES, 2007, pp.10-11).

Procuro destarte, evidenciar que a sexualidade deve ser debatida num contexto mais amplo no qual a pauta não se restrinja à superação de diferenças sexuais entre heterossexuais e homossexuais com vistas a uma política de tolerância, mas dê conta de colocar em pauta os sentidos da diferença e do próprio conhecimento, reivindicando um outro modo de falar que não esteja assentado nas classificações binárias que predominam nos discursos usuais. Penso que a interlocução com as narrativas dos sujeitos LGBT, a partir da abordagem queer, ajuda a explicitar e colocar em cena que a sexualidade (e as formas como se expressam os desejos, os corpos, as práticas sexuais) é uma construção social e histórica, que marca os processos históricos nos quais se constitui e é tão relevante na organização da vida social quanto qualquer outro aspecto (relações de raça e etnicidade, conhecimento, classe social). Nesse sentido, a teoria queer extrapola o campo delimitado da sexualidade, evidencia e trata das suas interações com as questões mais abrangentes do conhecimento e da política. Corroborando com Miskolci (2007), compreendo que a teoria queer se preocupa com a análise dos processos de categorização social e não com o estudo de uma minoria sexual e, portanto, oferece perspectivas de análise com as quais espero estabelecer conexões entre as narrativas individuais dos sujeitos da pesquisa e os processos sociais (sobremaneira a escolarização) nos quais suas identidades são forjadas.

Mais do que um termo importado para designar um campo ou área de estudos opero com a teoria queer propondo um movimento reflexivo, intenso e contínuo que possa articular com textos de vários outros campos, possibilitando atuar de formas não hegemônicas nos vários contextos sociais e históricos. Para tanto, rejeito a imposição de uma forma de pesquisar, de um *corpus* estanque de análises e de autores, em prol de uma teoria capaz de se pode ajustar às particularidades das sociedades nas quais se encontram as identidades abjetas com/e para as quais pretendo trabalhar. Coerente com as proposições que lhe deram origem e com as posições adotadas pelos teóricos que a referenciam, a teoria queer e aqueles que, como eu, a elegem como abordagem privilegiada de pesquisa, transitam nos espaços fora-do-centro, tanto quanto os sujeitos e práticas que procura conhecer (LOURO, 2004).

Nessa perspectiva, a abordagem queer se insere nas fissuras do discurso linear que impõe uma estrutura fixa de sexo-gênero-orientação sexual-desejo e prática da sexualidade, evidenciando como possíveis as inúmeras descontinuidades que se dão nos interstícios dessa sequência. O espaço-tempo de intervenção da política queer é a fronteira entre o desejado e o proibido, entre a recusa da norma (o que, no limite, impediria o reconhecimento social) e a assimilação (ainda que mímica) do padrão heterossexual. É no espaço intervalar dessas fronteiras que se visibilizam outras possibilidades corporais e identitárias não-normativas cuja materialidade é ininteligível e negada como legítima.

Seguindo Preciado (2011, p.14), entendo que, fora dos limites da heteronormatividade, sujeitos experimentam um "(...) processo de 'desterritorialização' do corpo [que] supõe uma resistência aos processos de chegar a ser 'normal'", convertendo as representações negativas e as tecnologias médicas de amoldamento dos corpos às estéticas socialmente desejáveis, na produção de corpos cada vez mais desviantes, mais imprecisos, mais inclassificáveis, mais exóticos. São sujeitos que "Optam pelo uso radical dos recursos políticos da produção performativa das identidades desviadas" (PRECIADO, 2011) e mobilizam suas posições de sujeitos abjetos para produzir pertencimentos fronteiriços, dissidentes; porém, criativos, prazerosos, únicos. É nesse contexto que se encontram os *corpos estranhos* dos homossexuais, travestis, transexuais, intersexuais, *drag queens*, hermafroditas: corpos que extrapolam os limites convencionais da estética e da experiência do gênero e da sexualidade escapam à inteligibilidade, vivem dentro dos discursos como figuras não questionadas, indistintas, como se não tivessem conteúdo ou se não fossem reais, mas que, ainda assim, produzem outras estéticas, outros prazeres, outras formas de ser – ou de não ser – homens e/ou mulheres.

Destarte também é oportuno ressaltar a noção de "multidões queer" trazida à cena por Preciado (2011) e com a qual pretendo operar: a multidão opõe-se à minoria (ainda que política), ela desessencializa a "identidade homossexual" que muitas vezes aparece como reivindicação política do coletivo de gays, lésbicas,

transexuais e transgêneros e reage à tentativa de normalizar a diferença. A "multidão queer", portanto,

> (...) não tem a ver com um "terceiro sexo" ou um "mais além dos gêneros". Dedica-se à reapropriação das disciplinas dos saberes/poderes sobre os sexos, à rearticulação e a reconversão das tecnologias sexopolíticas concretas de produção dos corpos "normais" e "desviados". Á diferença das políticas "feministas" ou "homossexuais", a política queer não se baseia em uma identidade natural (homem/mulher), nem em uma definição baseada nas práticas (heterossexuais/homossexuais), mas em uma multiplicidade de corpos que se levantam contra os regimes que os constroem como "normais" ou "anormais" (...) (PRECIADO, 2011, p.16).

Operar com a ideia de *multidão queer* resulta da negociação com o próprio sentido de identidade sexual, pois pretende evidenciar que os fechamentos identitários, ainda que busquem favorecer a inserção política dos sujeitos LGBT como signatários da igualdade de direitos que devem abranger a todas as pessoas, também favorecem o silenciamento das diferenças e a fixação de uma "identidade homossexual", esta também excludente e normalizante. A multidão queer contesta as políticas universalistas que estabelecem práticas de reconhecimento dos sujeitos "outros" dentro dos padrões socialmente desejáveis e impõem um tratamento pedagógico às diferenças, destinado a esmaecê-las – senão apagá-las – como condição ao pertencimento. Nesse sentido, não há uma "diferença sexual" (homem/mulher; hetero/homo), mas uma multidão de diferenças que não têm possibilidade de classificação na lógica das oposições binárias. Isso leva a pensar, como expressa Lacombe (2007), que

> Se a sexualidade se imprime na matéria (nos corpos) por meio da atuação que sua vivência implica, se o sexo e gênero não aparecem como naturais, mas como categorias historicamente construídas, a explosão das categorias e os modos de performatizar e vivenciar a sexualidade perde-se no infinito da imaginação (LACOMBE, 2007, p.220).

O desafio que as abordagens queer colocam às discussões das sexualidades é desconstruir os discursos pautados nas identidades naturalizadas e nas classificações baseadas nas práticas discriminatórias sustentadas pelos binarismos sedimentados pelas normas sociais e fomentar outros discursos que favoreçam a emergência de corpos-outros – sujeitos que escapam aos esquemas de inteligibilidade que os produzem apenas como normais ou anormais. Romper com a heteronormatividade, criando condições para a emergência desses corpos anormais

como corpos que importam, que têm valor, implica subverter as formas de subjetivação sexopolíticas, abrir a possibilidade da reapropriação das tecnologias de produção dos corpos e recriar os discursos que se destinam a “educar” sexualmente os sujeitos pela imposição da norma heterossexual. É nessa perspectiva que caminha o que tenho entendido como a “política queer”. E é nessa perspectiva que proponho trabalhar. Assim, cabe reafirmar que o “queer” que persigo é uma perspectiva, um modo de interpretar a realidade que procura abdicar das padronizações constituintes da normalidade dominante sem, no entanto, criar novas padronizações que venham substituir as primeiras. Entretanto, preciso assumir que não consegui traçar outro percurso que desloque por completo das rotas existentes, assim, operarei com as essencializações existentes para contestar essas mesmas essencializações: dos corpos, sexos, gêneros e sexualidades.

Embora se constitua como um regime antinormalização, a perspectiva queer faz sentido apenas porque se constitui em um mundo normalizado. Assim sendo, mesmo que rejeite as polarizações e classificações restritivas e hierarquizantes, o vocabulário que se dispõe para questioná-las é também produzido pelas classificações que estão disponíveis na linguagem. É, portanto, partindo das essencializações, e nos seus próprios termos, que pretendo questionar os processos nos/pelos quais essas essencialização são produzidas e como são produzidas. Desse modo, esta não é uma investida contra o preconceito em um terreno de antagonismo radical (o que reificaria a ideia de luta entre bons e maus), trata-se, antes, de uma tentativa de imergir no próprio preconceito, na profusão de significados que o constituem como autorizador de práticas negativas de discriminação. Penso que trabalhar com as nomeações e classificações existentes é produtivo para visibilizar seus limites e sua inoperância, esvaziar seus sentidos pouco resistentes às interrogações mais atentas e reverter seus usos ao enfrentamento dos regimes de exclusão que se fundamentam nos binarismos.

Tal como os sujeitos dos quais trata, a teoria queer é instável e desestabilizadora, pois ela não apenas problematiza os *sujeitos ininteligíveis* segundo os processos sócio-sexuais classificatórios, mas “(...) interroga os processos sociais que produzem, reconhecem, naturalizam e sustentam as identidades” (PINO, 2007, p.161). O dilema que se impõe à teoria queer, e para

aqueles que operam com ela, é pensar formas de combate ao heterossexismo, confrontar as normas de gênero e, ao mesmo tempo, lidar com a necessidade do reconhecimento social de sujeitos que impossibilitam qualquer classificação, porque permanecem fora das oposições binárias: sujeitos que os discursos não conseguem traduzir, conferir materialidade, decodificar, porque os seus referentes não estão construídos na linguagem. Assim, concordando com Butler (2006), o objetivo dos movimentos e dos estudos sobre gênero e sexualidade deve ser questionar o que é ser humano, sob quais formas (e "moldes") se busca compreendê-lo, o que torna as vidas possíveis e importantes e, sobremaneira, reivindicar que a designação de humano esteja sempre aberta.

3.2 **"Não é da minha conta! E você finge que não vê": constituindo sexualidades LGBT no intramuros da escola**

> ***Aula que eu tive trauma na escola, no ensino fundamental, era a educação física. Para mim era o terror. Eu tinha medo, mesmo!*** (Everlin)

> Aí eu lembro que essa psicóloga recomendou que eu comprasse um livro da Marta Suplicy, porque um adolescente de 14 anos é cheio de dúvidas. Aí ela falou: "Compra aquele livro – *Sexo para adolescentes*, da Marta Suplicy". E é um livro que eu tenho até hoje, você acredita, na minha biblioteca? E foi um livro que me ajudou porque foi um livro feito para adolescentes, numa linguagem simples. Aí esse livro era uma linguagem simples, que foi escrito para adolescentes e estava numa linguagem específica. E no capítulo, que era o capitulo que eu mais interessava, que era sobre homossexualidade, esse livro falava coisas boas. O livro não falava que o homossexualismo era uma doença, que era pecado... não, ela falava que era uma opção. Então essa leitura do livro da Marta Suplicy sobre o homossexualismo de uma forma não preconceituosa, sem ter nada de religião interferindo, foi meio que um pouco de saber sobre algo que eu, enquanto adolescente de 14 anos, não tinha. Ter o livro da Marta Suplicy, me situava um pouco no mundo com relação a esse desejo homossexual, a esse desejo diferente. E na escola, como eu levava esse atestado psicológico, esse atestado de que eu estava em tratamento

psicológico, eu não era muito cobrado com relação a ser homem, eu não era perseguido, nem nada. Tipo assim: está em tratamento!

Uma coisa que marcou também no ensino fundamental foi, primeiro, a questão da educação física... Por quê? Porque a educação física era uma disciplina em que se referenciava o corpo, era atividade física e era muito demarcada a educação física de homem e de mulher. Dos homens sempre era uma coisa mais exigente, esportes mais pesados, futebol e tudo e eu nunca me senti a vontade. Então eu tinha pavor da aula de educação física, então eu matava o máximo que eu podia matar de aula, ficava de recuperação em educação física, aí o professor mandava a gente correr não sei quantos quilômetros seis horas da manhã nas ruas da cidade e quem não fosse levava bomba. Homens e mulheres, aí no caso, misturava homens e mulheres, mas geralmente a educação física era separado, tinha para homens e para mulheres. Então eu não sentia a vontade no grupo dos homens, eu não gostava de coisas que evidenciavam a masculinidade no corpo, eu queria coisas mais femininas porque, tipo assim, eu sempre tive amigas meninas, eu sempre brincava de boneca junto com as meninas, eu sempre tive amigas meninas, enquanto meu irmão, por exemplo, que é heterossexual, hoje é casado e tudo, ele sempre tinha amigos meninos. Então era muito... Essa diferença minha em relação a minha identidade sexual, a minha orientação sexual também foi muito marcante desde o início, desde a infância. Então aula que eu tive trauma na escola, no ensino fundamental, era a educação física. Para mim era o terror. Eu tinha medo, mesmo! Sempre ficava de recuperação. Em Salvador, a educação física já era mista e não era tão marcante essa questão de menino e menina, então não foi tão pesado assim, não, em Salvador, mas lá no interior foi. E na 4ª série, que eu acho que é a primeira série que a gente ouve falar do corpo humano, não é? Falar do sistema digestivo, do sistema urinário... a escola usou o seguinte método: 4ª série de meninos e 4ª série de meninas. Por quê? Porque ia falar do aparelho reprodutor e tudo... E eu lembro que isso foi marcante, porque eu me perguntava: por que que as meninas não estão aqui? Por que que tem que separar? Porque acho que era a primeira vez que ia

falar de corpo, de órgãos sexuais na escola, então a escola usou essa estratégia pedagógica. Para mim, que era uma trans, um germe, né? Já era uma trans, assim, lá na essência, já tinha uma certa transexualidade... eu, assim, fiquei meio peixe fora d'agua, não me sentia a vontade na 4ª serie. Então é algo meio que marcou. E isso se refletia em várias coisas: por exemplo, matemática... tipo assim, eu era um dos alunos mais inteligentes nessa 4ª série, aí eu lembro que em matemática eu fracassei, eu não consegui fazer cálculos, não consegui fazer contas. Aí eu lembro que isso refletiu um pouco.

Mostraram para a gente uns cartazes com o corpo humano. Quando mostraram um cartaz com um corpo de homem nu, aí foi aquela risada geral. (André)

Lá na 4ª série, eu tinha 10 anos, é que acho que começaram associar as minhas qualidades, entre aspas, com a minha sexualidade, aquela coisa de ficar bisbilhotando, perguntando coisas: "Por que você não vai jogar bola com seus colegas?"; "Por que você prefere ir para a biblioteca do que jogar futebol no recreio?"; "Nossa, que caderno caprichado! Que letra bonita!" É engraçado que sempre ficou essa ideia que só menina é que é caprichosa, não é? Não sei se é assim até hoje... E na 4ª série tinha aulas de ciências que falavam mais de sexo, não é? Eu lembro que uma vez levaram a gente para o auditório para ter uma palestra, primeiro as meninas, depois os meninos. Mostraram para a gente uns cartazes com o corpo humano. Quando mostraram um cartaz com um corpo de homem nu, aí foi aquela risada geral... Depois um professor explicou cada parte do nosso sistema reprodutor, falou sobre higiene, de como lavar o pênis direito, falou que na adolescência o corpo tem mais odores, aí tinha que passar desodorante nas axilas, principalmente o homem... essas coisas. Na verdade aquilo nem serviu para muita coisa.

"Não é da minha conta!" E você finge que não vê. (Lu)

A educação física mesmo era um tormento. Eu nunca tive vontade de jogar bola, essas coisas assim. Trocar de roupa perto dos meninos? Isso pra mim é como se fosse... era uma tortura, você entendeu?

As lembranças que eu tenho é que, às vezes, professores, até de ciências mesmo, quando tratavam do assunto tratavam de forma debochada, como se fosse uma coisa assim... e eu me sentia uma anormal no meio desse pessoal, né? Eu nunca tive coragem de falar nada, parece que fica uma coisa tão velada... as pessoas acho que fingem não ver nada. Igual a gente sempre está na escola, a gente sempre vê uns alunos... às vezes a gente olha para um aluno e vê você ali, refletida ali, mas aí você finge que não viu - "não é da minha conta!" e você finge que não vê, mas também não faz aquela coisa assim, por exemplo, você sabe que a pessoa tem essas tendências e pergunta: "Você tem namorada, fulano?" No meu caso, me perguntavam isso e eu: "Ah, não tenho, não." E evitava tocar no assunto. Tanto que tinha uma outra coisa também, eu e umas colegas minhas a gente gostava muito de falar dos outros, quer dizer, era para me tirar do foco, entendeu? Então era uma estratégia.

O banheiro de escola também é uma dificuldade para usar, porque você entrava e alguém vinha com piadinha, tipo: "O que você está fazendo aqui? O banheiro de mulher é ali." Já cheguei a ouvir isso, já. E, assim, quando você é mais nova, você sente aquilo, né? Você fica se sentindo perseguida. É uma questão de cultura.

E aí a gente fica pensando essa questão: como poderia fazer se o professor perceber quando uma criança é delicada assim? Mais pelo constrangimento que você passa num ambiente cheio de meninos e meninas muito na flor da idade que, às vezes, falam as coisas e acabam machucando – sendo que a pessoa não é culpada daquilo, mas também a pessoa que está machucando não tem culpa. Eu não sei explicar como poderia agir. Essa parte da escola,vou falar por mim, o que dói mais no tempo da escola é essa parte de ser chacota, de ser motivo de chacota dos outros. Por exemplo, essa proteção que eu criei, eu ficava em pânico de falar em público. Tanto que, na hora do recreio, quando eu estava

conversando com as pessoas que eu conhecia eu era alegre, mas quando chegava uma pessoa diferente eu já me trancava com medo de ser apontada, julgada. Eu fazia tanta questão de esconder, de ficar trancada que eu não usava short, era calça. Acho que era tanta coisa que eu tentava esconder, me defender mais, que eu chamava mais atenção, ficava mais no alvo das pessoas. Nunca teve agressão física, mas as palavras, às vezes, doíam – igual aquela palavra: “Viado!”, essas coisas... Machuca a gente, sim. Você fica pensando: “Eu não gosto que fiquem me chamando desse tipo de coisa.” As pessoas têm preconceito porque é uma coisa que vem do berço, que vem de casa, vem do pai que é machão, vem mais família mesmo de não querer ser apontada como a família do fulano... Isso com o tempo você vai percebendo, vai observando as coisas, observando filme, aprendendo com aquilo ali. Eu vejo que essa questão da escola, no meu caso, eu não me abri para ninguém. Eu só me abri depois que eu me assumi e hoje as pessoas comentam... um pouco.

Mas na época que eu estudava, ainda mais que era 86, anos 80, essa coisa de transexualidade não era tratada. Eu mesma não sabia, achava que tudo era a mesma coisa. Tanto que eu fui ter a definição dessa palavra há 12 anos atrás, porque se comentava mais. Antes colocavam tudo no mesmo saco. E na escola a gente com professor não tinha aquele diálogo de chegar para a professora e comentar, tanto que eu tinha muito medo de professora, ficava em pânico de alguém me perguntar a esse respeito. Contava uma novela inteira que passava na televisão com medo de alguém parar para perguntar alguma coisa. Quando perguntava era: “Você tem namoradA?” [ênfase ao feminino] Sabe, isso era outra forma de estragar o meu dia, porque aí eu ficava pensando: “A professora perguntou porquê?” Porque eu vivia sempre no meio das meninas, sempre no meio das colegas de escola... as colegas de escola me tratavam como se eu fosse um mascote, porque as meninas adoram quando elas estão no meio da gente. E na minha cabeça eu me sentia como elas, eu sentia o que elas sentiam, entendia o que se passava na cabeça delas, na minha cabeça eu estava no meio ali que eu me sentia

bem psicologicamente. No meio dos meninos era uma coisa estranha porque eu já olhava para os meninos com outros olhos, achava um menino bonito... e guardava só para mim. Eu guardei isso só para mim durante 21 anos. E, para me informar... eu vi num programa de televisão, da Sílvia Popovic, estava uma entrevista dela que ela contou, tipo assim, era como se eu estivesse ali contando, a vida dela foi a mesma coisa que a minha, igual a questão da escola, a gente passou pelas mesmas coisas. Aí ela deixou o telefone no final do programa e eu liguei para ela, em Caratinga, Minas. Eu liguei e perguntei, falei: “Tudo que você falou no programa eu me vi refletida ali.” Aí ela me disse que ela é que se identificava comigo, porque ela viu num programa de televisão também. Ai eu conversei com ela, perguntei sobre a questão de tomar hormônio, essas coisas. Foi aí que eu resolvi: “É o que eu quero para mim e é o que eu vou fazer da minha vida”.

Escola nenhuma vai conseguir acabar com o preconceito. (Michele)

Em relação à escola eu lembro que, para mim, foi normal sempre participava de todas as aulas numa boa, sempre soube definir homem, mulher e gay, mas sempre exigi respeito. Quando falava sobre sexo na sala ou quando os alunos falavam era sempre muito normal. Quando tinha aulas sobre educação sexual e explicações com livros sempre reagia normalmente. Não estou falando que não tem preconceito. Claro que tem. Eu já vi acontecer com os outros e já houve situações comigo, claro que já. Existe o preconceito. Desde o primário existiu. No começo ficava chateada, mas depois coloquei na mente que se for ligar para todo o preconceito recebido seria infeliz, por isto eu deletei e deleto tudo da memória, mas antes se puder converso com o preconceituoso, fazendo ou tentando fazer ele respeitar a diversidade. Mas eu também faço a minha parte, por isso acho que ser homossexual não influenciou minha vida na escola, porque eu sempre procurei manter uma postura normal igual a de todos alunos. Eu não acho que a escola vai fazer tanta diferença nesta coisa da educação sexual, por mais que existam escolas que tentam educar alunos para aceitar e respeitar as diversidades sempre

haverão preconceitos. Escola nenhuma vai conseguir acabar com o preconceito... Eu também não acho que falar sobre essas coisas na escola vai melhorar a vida dos gays, das lésbicas, transexuais, dos travestis. Escola nenhuma sabe o que é a vida da gente... Os professores? A maioria nem faz ideia do que vai falar se tiver um aluno homossexual na sala. Então eles falam que fazem isso e aquilo, mas não faz diferença nenhuma na vida da gente mesmo. Para mim não fez diferença nenhuma, acho que eu não fui beneficiada com trabalhos sobre sexualidade, como disse. Aprendi com a vida e através de mim mesma, hoje me sinto uma pessoa feliz e capaz de tudo na medida do possível.

Era estudado cientificamente o homem, o masculino e o feminino, aquelas coisas da ciência era conversado, era explicado o papel do homem dentro da sociedade. (Phy)

É indubitável que, como eu já disse, a educação dentro da escola, o que se passa na escola, principalmente numa escola masculina como era a que eu estudava, a educação é voltada para o macho mesmo, aquela coisa de ensinar você a olhar mulher, aquela coisa meio vulgar, ridícula, eu achava. Eu me lembro de um amigo meu, a gente conversando e uma vez ele olhou para uma menina na rua, virou para mim e falou assim: “Você não sente um arrepio quando você vê uma mulher?” Aí eu disse: “Não. Por quê? É normal a gente sentir esse arrepio?” Aí eu, às vezes, ficava assim: “Será que eu sou normal?”

Da educação sexual na escola... eu me lembro que nós tínhamos um dia na semana que era voltado para educação sexual. A escola tinha isso. Então a gente participava de... havia palestras, havia grupos de discussão... sempre muito voltado para aquela coisa do lado cientifico e o lado prático da coisa se dava, quer queira, quer não, pode falar que não existia, a educação física era o chamariz. Todo mundo adorava educação física. A educação física dentro da escola que eu acho que era o grande momento e era aí que se chamava atenção do corpo da escola para o que estava acontecendo ou deixando de acontecer, porque o momento da educação física era o momento que a gente tinha, naquela fase de

encostar no outro, da gente relar um no outro... e existia isso, tomar banho, isso tudo era o auge. Então todo mundo adorava a educação física. Ninguém perdia a educação física, era uma loucura.

A gente via muito era o lado científico da coisa, era estudado cientificamente o homem, o masculino e o feminino, aquelas coisas da ciência era conversado, era explicado o papel do homem dentro da sociedade, que nós viemos ao mundo para criar vínculos, não lembro como se falava na época, mas vamos dizer assim hoje, criar vínculos com mulher, criar família porque a ideia do homem e mulher é para procriar. Ou seja, via-se a coisa muito pelo lado prático, eles esqueciam que, quer queira, quer não, existia o prazer nisso, tinha que haver um prazer e esse prazer, em verdade, a gente percebia dentro da educação física, porque era um momento que a gente tinha de jogar futebol – a gente praticava nessa escola todo tipo de esporte, praticava-se de tudo, então era um momento que a gente tinha das primeiras descobertas de sexualidade e os primeiros contatos que a gente teve foi da gente com homem. Porque a gente vivia numa escola que só tinha homem. Então os primeiros arroubos da sexualidade foram com homem, todo mundo. Mas interessante que, a não ser arroubos muito declarados, o que se via dentro da escola, se via turminhas, aquelas coisinhas de descoberta, de convívio, de sair, de ficar, de se trancar dentro do banheiro, tinha muito isso. E aquela coisa meio que escondida, falsamente escondida. Quando se chamava muita atenção a família era chamada na escola, tinha esse tipo de coisa, era o desvio, um desvio por vício, não era saudável - mas tinha. Era tudo aquela coisa do falso escondido, aquela coisa – fazia-se escondido, mas a gente tinha certeza que não era totalmente escondido porque sabia-se, senão como é que a gente ia passar aquela fase nossa, de adolescência, aquela coisa das grandes descobertas dentro de uma escola trancado, esse monte de homem e não ia acontecer nada?

Eu acho que existia condenação moral, sabe aquela coisa assim, óbvio que para a igreja é um pecado mortal, bater punheta dá cabelo na palma da mão... aquela coisa que, geralmente, não tem absolutamente nada a

ver, que passa por uma fase da sua adolescência que você começa a desenvolver hormônios... o peito masculino também aumenta um pouco, depois é que volta ao normal, que é normal dos hormônios, mas isso era determinação da pessoa que estava se masturbando muito, era voltado por aí: “Olha, você está se masturbando muito, por isso é que seu peitinho está crescendo.” E isso criava um rebuliço interno entre a gente. E era a maneira que eles achavam de colocar, porque eles não poderiam colocar abertamente.

Os vestiários eram divididos por faixa etária, nós não podíamos tomar banho com os mais velhos, porque eles já estavam numa idade mais avançada e poderiam aguçar a ideia de alguma relação, alguma coisa. Aquela coisa, a gente não podia tomar banho com os mais velhos porque, em verdade, eles poderiam ter ereção e a gente não tinha ainda, a gente não sabia o quê que era aquilo e podia trazer transtorno emocional. Mas era uma coisa muito falha porque, em verdade, eu, na época se dizia, ficar rapaz, eu com dez anos já tinha ereção, já tinha tesão, isso tudo. Então por que todo mundo vai ficar rapaz, como diziam, com treze/quatorze anos? Era uma coisa que nunca foi cientificamente determinada e fazia-se essa vista e eu, em verdade, fiquei anos participando desse grupo dos, até então, não rapazinhos e havia brincadeiras de um com o outro – sempre houve. Aquela coisinha de pegar no pinto e não sei o que, eu sempre vi isso, sempre presenciei, independente de ser homossexual ou não ser, dentro da escola. E eu sempre ouvia dentro da escola (eu não sei hoje como funciona), mas na minha época existia aquela coisa assim... se você não fizer troca-troca de novo, agora enquanto é criança, adolescente, mais tarde você vai querer fazer, então faça agora. Era uma coisa até meio até liberada, incentivada: “Vamos fazer agora para a gente não fazer mais tarde.” Era uma coisa louca, se você pensar hoje, sentar hoje e pensar, que coisa louca! De repente existia até um estímulo para que ocorresse essa questão do troca-troca porque se você não fizer naquele período que você está maturando, você vai fazer depois de maduro.

Às vezes quando citava alguma coisa de homossexualidade na sala de aula era relacionado à AIDS (...) era um mundo muito promíscuo. (Ariel)

Tem uma palavra que caracteriza muito toda a minha trajetória dentro da escola nessa área, que é a negligência, assim... tanto por minha parte, tanto por parte dos professores, da instituição escolar. Eu te falo que eu nunca tive, em momento algum, qualquer informação, qualquer educação baseada nessa área. Em toda minha trajetória dentro da escola de educação sexual, ela foi pautada assim: em aulas sobre DST, uma aula mais direcionada assim pro público heterossexual e tal. E... eu não tive muitas vivências dentro da escola disso, tanto de informações dentro da sala de aula, né, quanto de experiências com algum colega, enfim... e desde a educação infantil eu sofri muito preconceito. O preconceito foi mudando de cara ao longo dos tempos.

Educação sexual na escola, nessa época era problemático porque surgem aquelas grandes dúvidas, meninos na adolescência e a escola não dá conta daquilo, eu percebia isso, não dava conta mesmo e eu não tinha nenhuma informação... Eu sentia desejo pelos meninos, era uma coisa muito forte. Foi uma época que eu comecei a criar um pouco de laço com alguns meninos da sala, mas era um laço assim, que não era por amizade, tinha um objetivo, começava a ficar apaixonado, então assim, era forçado meio que... eu precisava criar um laço com os meninos, aí começava a gostar e tal, não sei o quê...e eu não podia expressar isso, não tinha como expressar. O negócio era ficar com as meninas, pegar as meninas e ficava guardando aquele desejo pelos meninos. Eu sofri muito com isso, porque assim, eu não conseguia conversar com ninguém sobre o assunto, porque em casa não tinha como conversar, com professor... para lidar com aquelas questões, com aquele desejo todo... e na minha cabeça esse desejo todo era só por homem, eu não tinha desejo por mulher, não tinha. Nenhum. E eram aquelas dúvidas, né, assim, às vezes quando citava alguma coisa de homossexualidade na sala de aula era relacionado à AIDS e isso pra mim era complicado, porque também o que

passava na televisão era um mundo muito promíscuo, era só drogas e blábláblá... blablablá.

Eu só fui ter uma dimensão, assim, melhor da educação sexual quando eu encontrei um livro dentro da minha casa da Marta Suplicy; é um livro muito antigo da Marta Suplicy sobre educação sexual na adolescência. E eu lembro que é um livro que me ajudou bastante porque lá tinha um tópico sobre homossexualidade que aí foi clareando na minha cabeça. Eu até escondi esse livro, ninguém na minha casa viu. Porque a minha família é de professores e tal e eu peguei o livro e escondi, ele ficava comigo, entendeu? E esse livro que foi me ajudando, foi clareando, e aí toda minha informação sobre educação sexual mais ampla foi fora da escola. Eu não tive isso na escola, assim, minha escola era pública, uma escola pública assim que, na época, tinha um bom nome. Isso eu tô falando até oitava série, né? Mas não tocava no assunto, eu lembro assim, que era uma aula de ciências que a gente teve alguns tópicos: como é que põe camisinha, blábláblá... mais direcionada ao sexo heterossexual, nunca se tocou no assunto, nem ninguém perguntava também dentro da sala de aula. E eu fui criando, eu fui vivendo esse mundinho heterossexual, eu resolvi entrar na onda, até mesmo pra começar ser aceito pela turma.

Na faculdade não, eu vi que era um outro mundo, que eu tinha pessoas que conversavam sobre isso claramente, eu meio que fui tirando aquele peso, principalmente nas aulas de antropologia que me ajudaram bastante. Você vai descobrindo outro mundo, o professor mandava fazer trabalho em ambientes gays e aquilo para mim foi ótimo, porque eu fui conhecendo outras pessoas e tal, aí eu comecei a ter acesso a filmes com a temática gay, comecei a fazer trabalhos com isso, então assim, a faculdade foi como uma mola impressionante, mudou, fez uma virada na minha vida, total, nas minhas amizades, tudo. E os amigos ajudaram muito, sabe, de uma forma muito assim... com o diálogo, ou seja não obrigavam a me assumir, foi uma coisa que foi aos poucos . Até que um dia eu falei assim: “chega, né? É hora de aprender viver.”

Nas narrativas dos entrevistados está marcado que a escola é um espaço-tempo de produção das sexualidades, independentemente da manifesta intencionalidade dos agentes da educação escolar de trazer essa questão (assim como das diferentes identidades sociais) para o seu currículo formalizado. O que se repete nestas falas é a dificuldade, ou a "negligência" da escola que, ao lidar com as sexualidades (e isso não significa realizar um trabalho efetivo de educação/orientação sexual), acaba por legitimar determinadas práticas (heterossexuais) e marginalizar outras. A ausência da abordagem das sexualidades homo e transexuais corrobora essas práticas de marginalização. No entanto, para todos os entrevistados a experiência da escolarização produziu saberes sobre a sua sexualidade: eles descobriram sua inadequação sexo-gênero ao não conseguirem corresponder às expectativas de desempenho da sua masculinidade e por demonstrarem comportamentos e características "femininas" (como fugir dos exercícios físicos destinados aos meninos na educação física, serem "delicados", ter a letra bonita e os cadernos caprichados).

As referências que estes sujeitos LGBT tiveram para construírem suas identidades foram as suas interpretações dos conteúdos que restringiam as sexualidades às definições prescritivas de gênero, aos cuidados com a higiene pessoal, às normas da conjugabilidade entre homem e mulher e sua função reprodutiva, à prevenção das doenças sexualmente transmissíveis e AIDS (muitas vezes ainda associada à promiscuidade homossexual). Nesse sentido, ser homossexual se constituiu, para esses sujeitos, como uma série de respostas erradas às expectativas de resposta social a um dado da natureza: o fato de haverem nascido com o órgão sexual masculino.

Esta perspectiva naturalizante e higienista de abordagem das sexualidades nos currículos escolares pode ser lida, inclusive, nos PCN, ao apresentá-la como um "invariante histórico, uma entidade natural que perpassaria todas as culturas ainda que se manifeste nestas de formas diferentes" (ALTMANN, 2001, p.581). Atuando como um dispositivo normalizador, os PCN reiteram um pensar sobre a sexualidade heteronormativo, fortemente biologizante e focado na prevenção. No que tange à homossexualidade, percebe-se a sua abordagem no rol das questões *polêmicas e delicadas* e como uma *fase de experimentações e fantasias* próprias da puberdade:

> (...) *a discussão de questões polêmicas e delicadas, como masturbação, iniciação sexual, o "ficar" e o namoro, homossexualidade, aborto, disfunções sexuais, prostituição e pornografia*, dentro de uma perspectiva democrática e pluralista, em muito contribui para o bem-estar das crianças, dos adolescentes e dos jovens na vivência de sua sexualidade atual e futura (BRASIL, 1997, p.293, grifo da autora).
> Em relação à puberdade, as mudanças físicas incluem alterações hormonais que, muitas vezes, provocam estados de excitação difíceis de controlar, intensifica-se a atividade masturbatória e instala-se a genitalidade. *É a fase de novas descobertas e novas experimentações, podendo ocorrer as explorações da atração e das fantasias sexuais com pessoas do mesmo sexo e do outro* sexo (BRASIL, 1997, p.296, grifos da autora).

Destarte, tanto quanto a ausência de problematização da sexualidade corrobora para a manutenção da heterossexualidade compulsória; o silenciamento ou a citação da homossexualidade exclusivamente como polêmica ou ligada a uma fantasia sexual da adolescência (ROSSI, 2008) contribui para a manutenção de estigmas e preconceitos.

Estas questões estão assinaladas nas experiências dos sujeitos entrevistados, assim como o fato de que a "diversidade" referida nos textos oficiais não contempla – e muito menos problematiza – as homossexualidades, as transexualidades e as sexualidades ou estéticas de gênero que subvertem os padrões existentes. Isso se evidencia nas narrativas dos sujeitos LGBT sobre os conteúdos abordados nas aulas: "às vezes, quando citava alguma coisa de homossexualidade na sala de aula era relacionado à AIDS e isso era muito complicado, porque também o que passava na televisão era um mundo muito promíscuo" (Ariel); "a gente via muito era o lado científico da coisa, era estudado cientificamente o homem, o masculino e o feminino, aquelas coisas da ciência era conversado, era explicado o papel do homem dentro da sociedade, que nós viemos ao mundo para criar vínculos (...) criar vínculo com mulher, criar família, porque a ideia do homem e mulher é para procriar" (Phy); "na época que eu estudava (...) essa coisa de transexualidade não era tratada. Eu mesma não sabia, achava que tudo era a mesma coisa" (Lu); "na 4ª série tinha aulas de ciências que falavam mais de sexo, não é? Eu lembro que uma vez levaram a gente para o auditório para ter uma palestra, primeiro as meninas, depois os meninos. Mostraram pra gente uns cartazes com o corpo humano(...) depois um professor explicou cada parte do nosso sistema reprodutor, falou sobre higiene, de como lavar o pênis direito" (André); "a escola usou o seguinte método: 4ª série de meninos e 4ª série de meninas (...)

porque acho que era a primeira vez que ia falar do corpo, de órgãos sexuais" (Everlin). A fala de Michele é ainda mais explícita sobre como ela percebe a educação escolar no que tange às sexualidades LGBT: "escola nenhuma sabe o que é a vida da gente (...) a maioria [do(a)s professore(a)s] nem faz ideia do que vai falar se tiver um aluno homossexual na sala".

Penso que é importante pontuar que, para além da sala de aula, na qual se pode optar pelo silenciamento, a sexualidade é conteúdo intencionalmente expresso na própria organização escolar que corrobora as decisões dos agentes escolares sobre o que é certo, ou o que convém ensinar; as escolhas sobre *qual* concepção de sexualidade deve compor o currículo. Dessa forma, assim como as aulas de educação física se constituem como uma prática de formatação dos corpos masculinos e femininos e como estímulo à assunção de gêneros perfeitamente coerentes ao sexo de nascimento, a separação e a vigilância do uso dos banheiros e dos vestiários imprimem a marca dos gêneros no processo de escolarização e obrigam os sujeitos a se enquadrarem nas normas que regem esse espaço generificado: "banheiro de menina é do outro lado!"

Para os sujeitos LGBT, sobremaneira transexuais, cuja condição desliza para a margem da norma; embora seja possível a subversão – e eles conseguem subverter as normas porque se dispõem a aprendê-las – ela assinala para tais sujeitos que sua condição é um ato contra a natureza, contra o que é certo ou que está prescrito. Esta pedagogia da sexualidade que a escola constituiu (LOURO, 2000) se coloca, inclusive, partícipe das informações errôneas que circulam na escola e, por meio da sua ocultação no espaço legitimado do currículo escolar, ratificam saberes que constituem as sexualidades - que se ela não ensina, tampouco informa ou corrige: a masturbação faz crescer pelos nas mãos; AIDS, drogas e promiscuidade estão intrinsecamente ligados à homossexualidade e aos homossexuais. Assim, mesmo que a educação escolar não seja o único determinante na produção de identidades, ela constitui uma parte significativa das histórias pessoais (LOURO, 2000) e os saberes que nela se produzem incidem decisivamente naquilo que o sujeito passa a ser no/pelo processo da escolarização.

A pedagogia da sexualidade da qual trata Louro (2000) busca atingir seus objetivos por meio da implantação de versões normalizadas de sujeitos que o currículo produz e põe em circulação. Desse modo, seja pela afirmação ou pelo silenciamento, pela extrema vigilância ou pela criação dos espaços privados nos quais é possível (escolher) não ver, essas pedagogias favorecem a produção das sexualidades hegemônicas e reforçam as relações assimétricas de poder, subalternizando e desprovendo de representação as identidades que extrapolam o pressuposto universal da heterossexualidade. Tal pedagogia se fundamenta em um projeto de formação cuja estratégia é a naturalização de determinados discursos que têm a infância como alvo primordial. Dessa forma, o investimento na produção de sujeitos que respondam às expectativas sociais sobre seus corpos, sexos e gêneros, se faz desde os primeiros anos da escolarização, nos quais a vigilância e a censura exercidas pelos adultos são enfatizadas. Nesse sentido, não surpreende que, ao ingressar na Universidade, os sujeitos LGBT, já adultos, relatem se sentir menos controlados e consigam expressar suas (homo)sexualidades com alguma liberdade. Nesse contexto, até mesmo o professor homossexual institui uma relação positiva, na qual os sujeitos LGBT se percebem no *centro*, investidos de poder, representados como alguém que tem valor.

A pauta da escola não é a diferença. Não é estranho, portanto, que os sujeitos entrevistados tenham encontrado fora da escola, na televisão e nos livros que não compõem a biblioteca escolar, as informações que eles dizem terem sido fundamentais na constituição das suas sexualidades: Everlin e Ariel têm em comum a leitura do livro da autora Marta Suplicy (1988), no qual a homossexualidade não foi retratada em um contexto negativo ou como patologia; Lu se descobriu transexual a partir de um programa de televisão; Michele diz que se formou “na vida”, pois a escola não tinha nada a lhe ensinar.

É possível tornar conhecimento escolar e, portanto, formalizar currículos nos quais as sexualidades não normativas ocupem espaços de legitimidade? Quais efeitos terão sobre estas sexualidades a sua incorporação como conteúdo a ser ensinado na escola? Penso que, se por um lado, negligenciar as vidas dos sujeitos LGBT que se constituem (também) no espaço-tempo da escola, contraria o próprio sentido declarado da escolarização - como um processo de formação integral do

sujeito; por outro lado, ao transformá-las em matéria escolar corre-se o risco de aprisioná-las em discursos que imponham regras normalizantes e naturalizadoras da própria homossexualidade. O risco desta naturalização é, além da perda da possibilidade criativa da invenção de si (e, portanto, da diferença), a criação de novos sujeitos "outros": uma nova categoria de sujeitos *estranhos* que ratifiquem as classificações entre bons e maus e mantenham inalteradas as estruturas de exclusão e as práticas discriminatórias baseadas nas representações negativas que circulam livremente nos meios sociais, inclusive na escola.

Ao trabalhar com as narrativas dos sujeitos LGBT percebo que elas reafirmam o caráter prescritivo e disciplinador do currículo, questão que se pretende superar há muitos anos pelo investimento nos estudos críticos, pós críticos e nos estudos culturais e expressos na produção de documentos curriculares nos quais se assinala a incorporação da diversidade e da diferença como conteúdo escolar. Muito deste investimento resulta, entretanto, na abordagem *pasteurizada* da diferença, enquadrada em uma linguagem naturalizada que impede a diferença de emergir como algo novo, como possibilidade de criação.

Explicita-se nas experiências narradas que a pedagogia da sexualidade a qual os sujeitos tiveram acesso se baseia em um determinado discurso que preconiza práticas específicas: formas de ver, pensar, saber, cuidar cujo foco é sempre a heterossexualidade. Para tanto, a escola separa as crianças em faixas etárias e gêneros, estabelece sistemas de vigilância e práticas corretivas (o "encaminhamento" para o psicólogo é um traço comum na trajetória escolar dos entrevistados) que façam cumprir o seu projeto de subjetivação do sujeito.

Para além dessa repetição, no entanto, as experiências dos sujeitos LGBT nos fazem ver que o fato de nomear, classificar, implantar normas não impede a produção do novo, de algo que escapa aos ordenamentos, que modifica os cenários inserindo neles elementos desestabilizadores e produzindo diferença em um processo que visa a continuação e a mesmidade. Tais experiências mostram, também, que para sobreviver nos contextos nos quais a norma impera, disciplina e requer a filiação às identidades preestabelecidas os sujeitos investem em estratégias de apagamento das diferenças e de conformação às expectativas sociais expressas

no currículo da escola, como narra Lu: “(...) eu ficava em pânico de falar em público. Tanto que, na hora do recreio, quando eu estava conversando com as pessoas que eu conhecia eu era alegre, mas quando chegava uma pessoa diferente eu já me trancava com medo de ser apontada, julgada. Eu fazia tanta questão de esconder, de ficar trancada que eu não usava short, era calça.” Histórias como a de Lu evidenciam que é possível subverter a norma, mesmo constituindo-se dentro dela. Ao vê-la e conversar com ela, hoje, percebe-se que nenhuma imposição de silêncio, xingamentos ou constrangimentos impediram a produção de sua identidade como mulher: uma mulher a quem nem a genitália, nem a escola conseguiram ensinar a ser homem.

4 **ALTERAÇÕES DE SENTIDO: TRANSFORMANDO O SEXO EM DISCURSO DA ESCOLA**

> (...) suponho que em toda a sociedade a produção do discurso é simultaneamente controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos que têm por papel exorcizar-lhe os poderes e os perigos, refrear-lhe o acontecimento aleatório, disfarçar a sua pesada, temível materialidade (FOUCAULT, 1996, p.8).

Parece contraditório que nas sociedades contemporâneas, em meio à vociferação do sexo, sobre ele ainda se mantenha certo *ar* de mistério, a recusa insistente da fala como que para preservar um grande segredo. A ideia do sexo reprimido ou ocultado está de tal forma incorporada aos enunciados que parece haver sempre mais a dizer do que aquilo que é anunciado. Quais estratégias de poder-saber fornecem a estabilidade do sexo como segredo – e como promessa? É possível desenredar a tessitura em cuja trama a preservação do segredo sobre o sexo está imbricada na produção de discursos sobre ele?

Discursos que negam falar do sexo são geralmente impregnados de saberes sobre ele: saberes que se materializam em práticas de normalização dos corpos, dos sexos, dos gêneros, dos desejos, das práticas sexuais exercidas sobre os sujeitos pela ação educativa desde a sua concepção. Enunciações, lacunas, silêncios integram estratégias que apoiam e atravessam os discursos do/sobre o sexo e os tornam produtivos fazendo funcionar o dispositivo da sexualidade de tal modo que, mesmo *não dizendo*, diz exatamente de quais formas os sujeitos sexuados podem e devem ser e agir. Desse modo, aquilo que *não se diz* é parte de um dispositivo que alimenta uma vontade de saber, que prolonga a existência do segredo pela expectativa da sua revelação. E, nesse sentido, para manter o *segredo do sexo* é primordial dominar uma espécie de jogo do presente/ausente – cuja regra parece ser operar a exclusão do sexo como pauta política por meio da proliferação dos discursos sobre ele.

As sociedades ocidentais evidenciaram nos três últimos séculos a colocação em tela da presença insidiosa do sexo e da necessidade de criar estratégias para auferir saberes, sentimentos e desejos com os quais se pudesse constituir alguma verdade sobre ele. O sexo tornou-se o ponto sobre o qual convergiram todos os olhares, assunto do qual todos deveriam falar e, principalmente, aprender falar da

“forma correta”. Por que então sustentar a ideia de repressão, numa sociedade oitocentista que “(...) se fustiga ruidosamente por sua hipocrisia, fala prolixamente de seu próprio silêncio, obstina-se em detalhar o que não diz, denuncia os poderes que exerce e promete liberar-se das leis que a fazem funcionar”? (FOUCAULT, 1997, p.14).

O discurso da repressão ao sexo, segundo Foucault (1997), é acompanhado pela ênfase de um discurso destinado a dizer a verdade sobre ele. Ao postular o caráter produtivo desses discursos que, aparentemente, negam o sexo, estrategicamente, no entanto, o fazem por meio de um extensivo aparato que obriga a que dele se fale, o autor procura desconstruir a *hipótese repressiva* como “(...) o elemento fundamental e constituinte a partir do qual se poderia escrever a história do que foi dito do sexo a partir da Idade Moderna” (FOUCAULT, 1997, p.17) – que dava conta, até então, da negação do sexo/do saber sobre ele nas sociedades ocidentais. Isso não quer dizer que Foucault seja contrário à tese de que o sexo tenha sido alvo de repressão, outrossim, afirma que ela deve ser vista dentro de um quadro mais complexo, em um jogo que envolve diversas relações de força e cuja estratégia principal é implantar determinados saberes possíveis de se constituírem como verdade e controlar os agentes autorizados a disseminar tal verdade. Desse modo ele analisa a *hipótese repressiva* em uma economia geral dos discursos sobre sexo a partir do século XVII, mostrando que propagar a proibição do sexo é fazer agir de forma calculada uma força produtiva de tal modo que

> Todos esses elementos negativos - proibições, recusas, censuras, negações - que a hipótese repressiva agrupa num grande mecanismo central destinado a dizer não, sem dúvida, são somente peças que têm uma função local e tática numa colocação discursiva, numa técnica de poder, numa vontade de saber que estão longe de se reduzirem a isso (FOUCAULT, 1997, p.17).

Problematizar a repressão, no entanto, vai além de se opor a ela constatando a proliferação dos discursos, implica buscar as instâncias de produção discursiva do/sobre o sexo, espreitando a rede de poder-saber que nele e dele se constituem e delinear as transformações que permeiam tal produção. A lógica do dispositivo poder-saber compreende que nenhum poder se sustenta sem o fundamento teórico e prático de alguns saberes, sejam eles científicos ou morais, e que esses saberes

só são considerados relevantes e aceitos como verdadeiros à medida que estejam correlacionados a um determinado poder.

> Todo conhecimento seja ele científico ou ideológico, só pode existir a partir de condições políticas que são as condições para que se formem tanto o sujeito quanto os domínios de saber. A investigação do saber não deve remeter a um sujeito de conhecimento que seria sua origem, mas a relações de poder que lhe constituem. Não há saber neutro. Todo saber é político (...) todo saber tem sua origem em relações de poder (MACHADO, 1981, pp.198-199).

Desse modo, a multiplicação dos discursos sobre o sexo é produto e também produtora de formas de controle sobre ele: agências autorizadas que, ao esquadrinhá-lo, acabaram por instituí-lo dentro dos seus discursos. Não se tratava apenas de falar e fazer falar sobre o sexo, mas de tecer e contar verdades sobre ele, fazê-lo ouvir/ver a partir de um *vocabulário autorizado*; definir onde, quando e quem poderia falar dele e definir os limites do que era possível dele saber. O que as sociedades produziram em termos de sexo, portanto, não trata apenas de uma explosão discursiva, mas de uma explosão discursiva dentro de uma economia rigidamente calculada que não o aprisiona no silêncio, mas o incita a falar, a disseminar sua existência por entre os saberes. Assim, questiona Menezes (2007), se de fato o sexo é convidado a impregnar os espaços sisudos do saber, quais procedimentos e quais instrumentos são usados nessa provocação? Para Menezes (2007, p.7), a fala aberta sobre o sexo propiciou "(...) desenvolver algo 'mais que' tolerância para com o sexo. Em vez de encapsulá-lo, promover nos ambientes onde sua tematização é estimulada uma certa precaução asséptica em seu tratamento."

O controle do sexo é, inicialmente, o controle da palavra. Nesse contexto de "policiamento da língua" a Igreja Católica instituiu a obrigatoriedade da confissão[14], uma prática que incitava, além do exame de si, a formulação discursiva de todas as

[14] Foucault (1997) trata da produção da confissão como uma prática capaz de operar na autenticação da verdade sobre si, principalmente a partir de sua reinserção nos mecanismos do poder eclesiástico, no século XIII. Segundo o autor, "a confissão é um ritual de discurso onde o sujeito que fala coincide com o sujeito do enunciado; é também, um ritual que se desenrola numa relação de poder, pois não se confessa sem a presença ao menos virtual de um parceiro, que não é simplesmente o interlocutor, mas a instância que requer a confissão; impõe-na, avalia-a e intervém para julgar, punir, perdoar, consolar, reconciliar; um ritual onde a verdade é autenticada pelos obstáculos e as resistências que teve de suprimir para poder manifestar-se; enfim, um ritual onde a enunciação em si, independente de suas consequências externas, produz em quem a articula modificações intrínsecas: inocenta-o, resgata-o, purifica-o, livra-o de suas faltas, libera-o, promete-lhe a salvação" (FOUCAULT, 1997, p.61).

práticas, prazeres, pensamentos sobre o sexo. Fazer falar por meio da confissão se afirmou como uma estratégia fundamental na produção de saberes sobre o sexo, um ritual que se desenrolava numa relação de poder na qual a extorsão dos prazeres individuais era acompanhada da avaliação e da intervenção de um agente autorizado – o confessor - cujo poder permitia julgar, punir, perdoar, reconciliar. A confissão tornou-se, por fim "(...) um ritual onde a enunciação em si, independentemente de suas consequências externas, produz em quem a articula modificações intrínsecas: inocenta-o, resgata-o, purifica-o, livra-o de suas faltas, libera-o, promete-lhe a salvação" (FOUCAULT, 1997, p.61).

O poder opera, destarte, não para fazer calar, ou para impor a verdade, antes instituindo a revelação forçada e obrigatória de uma verdade produzida pela própria subjetividade do sujeito que confessa. Dada a sua potencialidade para fazer formular e extrair dos sujeitos a "verdade sobre si", fazendo-o desdobrar-se sobre seus atos e pensamentos, o procedimento regulamentado da confissão configurou uma prática que acabou se estendendo também a outros campos: a medicina, a psiquiatria, a justiça penal, a demografia, incitando a

> (...) falar do sexo, e falar publicamente, de uma maneira que não seja ordenada em função da demarcação entre o lícito e o ilícito, mesmo se o locutor preservar para si a distinção (é para mostrá-lo que servem essas declarações solenes e liminares); cumpre falar do sexo como de uma coisa que não se deve simplesmente condenar ou toleras, mas gerir, inserir em sistemas de utilidade, regular para o bem de todos, fazer funcionar segundo um padrão ótimo. O sexo não se julga apenas, administra-se (FOUCAULT, 1997, p. 27).

É principalmente a partir do século XVIII que o sexo das crianças e dos adolescentes passa a ser um foco em torno do qual se dispuseram inúmeros dispositivos institucionais e estratégias discursivas. Inspirada na prática confessional, a pedagogia também produziu um discurso acerca do sexo das crianças e dos adolescentes no qual procurou assinalar os perigos do sexo, promover determinado ideal de masculinidade e de feminilidade, codificar os conteúdos com os quais poderia estabelecer uma biopolítica e qualificar os locutores. Nesse contexto, as instituições pedagógicas deveriam se concentrar em criar formas de falar e fazer as crianças e jovens falarem sobre o sexo, enredá-las em um discurso razoável, limitado, canônico sobre o sexo – uma certa "ortopedia discursiva" pela qual lhes

seria imposto um conhecimento sobre algo que desejavam saber e cuja verdade ainda lhes escapava, tornando necessária a intervenção de uma instância educadora que detivesse *o conhecimento* a ser ensinado. Seria inexato, portanto, dizer que a instituição pedagógica era um lugar de silêncio absoluto sobre o sexo, mas local onde se deveria enunciá-lo publicamente com tato e discrição (FOUCAULT, 1997), dentro dos limites do que é correto saber. Tem-se, nesse sentido, não mais uma forma de "controle-repressão", antes de "controle-estimulação" efetivada numa educação sexual cujos vestígios até hoje se mostram presentes nas instituições escolares: é preciso suscitar a vontade de saber – momento ótimo para disseminar o conhecimento que se pretende implantar como legítimo e suficiente.

Inicialmente pela prática religiosa, depois nos domínios da medicina, da demografia e da pedagogia, aos poucos o controle do sexo se tornou o controle do corpo, para o qual foram transferidos "os pecados da carne" e, dessa forma, pela interrogação dos prazeres (vividos ou imaginados) do corpo se pretendeu acuá-lo, encapsulá-lo nas normas do *dever-ser*. Para tornar eficazes as práticas de cerceamento dos prazeres do corpo, era preciso estimular a confessar, a expor a fragilidade da carne para que, a seguir pudessem ser autorizadas as falas e prescritos os silêncios, pois "A sexualidade é, essencialmente, no século XVII (e ainda será nos séculos XVIII e XIX), o que se confessa, não o que se faz: é para poder confessá-la em boas condições que se deve, além do mais, calá-la em todas as outras" (FOUCAULT, 2002, p.257).

Originária do campo religioso, a prática da confissão-exame adotada nos espaços pedagógicos tratava de uma nova forma de poder investida no corpo cujo sentido era vigiar, modelar e controlar os indivíduos transformando-os em sujeitos produtivos e úteis. Configurava-se, desse modo, o que Foucault vai denominar *biopolítica*: o corpo do sujeito, além de ainda continuar a sofrer a ação de técnicas disciplinares, é estimulado a conhecer e falar de si mesmo para melhor se governar ou ser governado. "Com o biopoder exerce-se um poder sobre a vida e para manter a vida, tipos específicos de vida que se relacionam com tipos de corpos, saberes e discursos, constituindo tipos de sujeito" (MENDES, 2006, p.173).

A escola inscreve os sujeitos como corpo coletivo. Na escola o corpo individual é generificado e passa a ser um corpo generificado coletivo, para o qual e no qual se produz uma outra materialidade atravessada pelas expectativas sociais de uniformização. Dessa forma, a produção da masculinidade e da feminilidade se dá pela inclusão desses corpos coletivos (e doravante escolarizados) em categorias que se tenha vocabulário disponível para nomear e classificar. Trata-se de um processo de padronização e de ajustamento, à medida que aquilo que esses corpos podem ser já está previamente descrito. A lógica que orienta tal processo é, nesse sentido, uma lógica da igualdade que visa realçar as semelhanças, aprofundando-as e extinguir a diferença, tornando-a senão extinta, ao menos (quase) imperceptível.

Exercer controle sobre os corpos é, inegavelmente, uma forma de atuar nas configurações de estruturas sociais e institucionais e, por isso, tal controle deixa de interessar apenas nos limites do privado para se tornar alvo da intervenção do Estado à medida que o uso do corpo e de seus prazeres passa ao cerne do problema econômico e político da população. Afinal,

> (...) o corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais. Este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica; é, numa boa proporção, como força de produção que o corpo é investido por relações de poder e de dominação (...) (FOUCAULT, 2002, p.25).

Com a biopolítica se instaurou a prática da vigilância e do controle do Estado sobre os indivíduos, seus corpos e seus prazeres. E não apenas do corpo tratado como força física para o trabalho, mas como um corpo político, "(...) como conjunto dos elementos materiais e das técnicas que servem de armas, de reforço, de vias de comunicação e de pontos de apoio para as relações de poder e de saber que investem os corpos humanos e os submetem fazendo deles objetos de saber" (FOUCAULT, 2002, p.27).

Investindo sobre a vontade de saber dos indivíduos a sociedade ocidental produziu corpos, sexos e prazeres arbitrários como se fossem naturais dentro dos limites circunscritos do que era permitido e desejável fazer, dizer, nomear e classificar. A suposta naturalidade/normalidade do corpo e das suas práticas –

reiterada pelas agências de controle, assimilada nas relações cotidianas e incorporadas pelos sujeitos – instituiu formas de ser homem e de ser mulher, de vivenciar os corpos e seus prazeres (pelo menos daqueles dos quais se podia dizer o nome). Pela mesma via o que não podia/devia ser dito foi sucessivamente expurgado, punido, disciplinado ou condenado a existir como monstruosidade, como interdição, como algo que contradiz e ameaça a natureza. Os discursos que produziram o sexo também o inscreveram em um processo geral de normalização: o normal é o regular, o evidente; está em conformidade com os hábitos, com a tradição, com os princípios da ordem canônica e da racionalidade científica. A força da norma é que ela não precisa ser explicada, sua inteligibilidade está plenamente acessível por que diz respeito ao que todos sabem, ao que é crível. O que permanece silenciado, contudo, é que não é a "natureza" que fixa a norma, ela é produzida numa relação de poder que a legitima, reificando seus pressupostos, a tal ponto de fazê-la passar *como se fosse* natural. Para Foucault (1997),

> O poder seria, essencialmente, aquilo que dita a lei, no que diz respeito ao sexo. (...) o sexo fica reduzido, por ele, a um regime binário: lícito e ilícito, permitido e proibido (...) o poder prescreve ao sexo uma "ordem" que funciona, ao mesmo tempo, como forma de inteligibilidade: o sexo se decifra a partir de sua relação com a lei (FOUCAULT, 1997, p.81).

"A norma é saturante, ou seja, ela não admite exterior, fazendo de todos um caso seu: normal ou anormal" (VEIGA-NETO, 2003, p.90). A normalidade do sexo é a heterossexualidade. Essa normalidade se funda e se mantém por meio das relações institucionalizadas como o casamento, a proibição do incesto, o cuidado dos filhos, as transferências de bens. No espaço da norma heterossexual residem os corpos sobre os quais importa falar, é a eles que devem ser dirigidos nossos interesses, é para eles que devem ser desenvolvidas tecnologias facilitadoras da vida, para eles deve convergir nossa vontade de saber. Entretanto, os deslizamentos produzidos nos modos de experienciar a norma acabam por constituir o exterior dessa mesma norma, originando os corpos abjetos, os corpos outros aos quais a linguagem não consegue capturar, senão como anomalia, erro, falta. As homossexualidades, as transexualidades, as travestilidades constituídas como diferença nos binarismos hetero/homo, masculino/feminino transbordam a normalidade e se inscrevem, portanto, fora do espaço de inteligibilidade dos corpos,

sexos e gêneros tornados possíveis, de tal modo que nos espaços-tempos contemporâneos

> Não somente assistimos a uma explosão visível de sexualidades heréticas, mas, sobretudo – e esse é o ponto importante – a um dispositivo bem diferente da lei: mesmo que se apoie localmente em procedimentos de interdição, ele assegura, através de uma rede de mecanismos entrecruzados, a proliferação de prazeres específicos e a multiplicação de sexualidades disparatadas (FOUCAULT, 1997, p.48).

As homossexualidades, transexualidades e travestilidades são a oposição que opera dentro da norma e se constituem como aquilo que a excede – o anormal: corpos abjetos que devem ser, senão curados e normalizados, confinados ao espaço do indizível, daquilo que *não é* e, portanto, não podem ser vistos como vidas que importam, que merecem ser vistas com/na sua diferença. Para estas vidas, além das constantes tentativas de apagamento nos espaços sociais comuns, restam os piedosos discursos da tolerância e do respeito – frequentemente acompanhados de estratégias de estancamento da diferença.

Alguns sujeitos, porém, escapam a toda "ortopedia" social e produzem para si corpos que não podem, ou não desejam, ser "normais". Para tratar desses *corpos abjetos*, trabalho com a acepção de Butler (2006; 2008), na qual o abjeto se relaciona a todo o tipo de corpos cujas vidas não são consideradas possíveis e cuja materialidade é entendida como não importante. Tais corpos não são inteligíveis porque não podem ser capturados pelos discursos correntes e não têm reconhecidas suas existências como legítimas. Corpos abjetos[15], portanto, são da ordem do "inóspito" e do "inabitável", eles não se configuram como sujeitos perante a sociedade, mas que formam o exterior do domínio dos sujeitos nomeados e descritos como possíveis. Assim, para homossexuais, bissexuais e transgêneros, "Categorizado[s] e nomeado[s] como desvio da *norma*, seu destino só poderia ser o segredo ou a segregação – um lugar incômodo para permanecer" (LOURO, 2004, p.29, grifo da autora).

[15] É necessário explicitar que o abjeto não se refere exclusivamente aos homossexuais, bissexuais e trangêneros. Butler (2008) trabalha a *abjeção* como um processo de afastamento da normatividade. Diferentes realidades criam suas normas de inteligibilidade e, portanto, seria incomensurável designar quais sujeitos são ou não abjetos. No entanto, determinados sujeitos (como os LGBT, as prostitutas, os andrajosos, os deficientes) são mais frequentemente percebidos como abjetos.

É neste *lugar incômodo* que busco adentrar por meio das narrativas dos sujeitos que o habitam – ou que dele emergem. A busca é por descobrir, nas experiências escolares dos sujeitos LGBT, indícios que ajudem a compreender como são percebidos os discursos que nomeiam e inscrevem na inteligibilidade social os corpos (normalizados) fixando um centro em cujas margens suas vidas se concretizam e os efeitos disto na produção desses corpos excêntricos. Entendo, contudo, que também os sentidos produzidos e narrados pelos sujeitos LGBT são parciais e derivados de experiências singulares que não permitem generalizações, uma vez que também opero em um espaço restrito, contestado, movediço; capturado pelas classificações e essencializações as quais tenho buscado combater. Ressalvada a advertência quanto aos limites da abordagem, penso que, a partir das possibilidades expressas pelas experiências desses sujeitos, possamos construir referências que auxiliem o processo de desnaturalização e desconstrução das polaridades e binarismos que orientam os discursos sobre as sexualidades presentes no currículo escolar. As narrativas dos sujeitos LGBT evidenciam, a meu ver, a necessidade de produzir outros discursos – mais afeitos a uma prática da diferença.

4.1 **Escapando ao traçado da rota: sexualidades disparatadas ecoam nos/dos discursos escolares**

> ***Eu não sou louco, eu não sou uma pessoa louca.*** (Everlin)
> E na 4ª série eu lembro que o colégio já estava percebendo alguma coisa ali de homossexualismo, que de alguma forma minha família me encaminhou para o psicólogo em Salvador. De alguma forma, eu cheguei na psicóloga falando: “Eu não sou louco, eu não sou uma pessoa louca”. Porque eu achava, na minha ignorância, que quem vai para o psicólogo é louco e já cheguei na psicóloga falando. Essa psicóloga era uma psicóloga normativa, que tentou me curar, ela sugeria que eu chamasse alguma coleguinha menina para ir ao cinema, pegar na mão de uma menina... Então ela fazia sugestões. Eu não diria que ela foi uma psicóloga boa, eu diria que não... Ela estava mais a serviço de quem estava pagando o tratamento. Mas por mais que ela foi, assim, vamos dizer, eticamente questionável, eticamente ruim, nesse sentido, ali naquele espaço terapêutico, era um espaço que ela falava assim: “Você

pode falar o que você quiser". E, para um adolescente de 14 anos, ter um espaço para falar o que você quiser é algo, vamos dizer assim, importante para o desenvolvimento psicológico.

Acho que a gente já nasce com alguma coisa fora do lugar. (Lilith)

Eu nunca fui normal, entre aspas. Nunca que eu quis as mesmas coisas que toda menina quer... Mas eu não sabia disso. Não sei se você entende... Acho que a pior coisa da escola foi que lá é que eu entendi isso: que eu não era normal. Deixa eu ver... Mais ou menos assim: eu, em casa, não brincava com boneca, essas coisas. Andava era suja, de pé no chão, jogava *finca* com os meus irmãos, baralho... Até aí ninguém tinha falado nada. Era como se isso fosse normal, você me entende? Aí, depois que eu fui para a escola começou: você não pode isso, não pode aquilo, não pode brincar com menino, não pode jogar futebol, cabelinho arrumado... Desde que eu comecei estudar que eu tomei raiva da escola, de tanto eles falarem que tudo que eu fazia era errado, que eu era errada, no final das contas. Eu chorei muito, ficava emburrada, mas não conseguia mudar. Acho que eu nem queria, porque eu nem conseguia pensar que podia ser diferente... você me entende? É assim: quando a gente tenta e não consegue? Pois é... eu não conseguia. No fundo eu achava que aquele era o meu jeito, aí então estava certo. Eu, comigo mesma, não achava que eu era errada, sei lá...

Pior foi lá na 4ª ou 5ª série... aí acho que mudou porque aí eu tomei consciência da minha anormalidade, entre aspas. Nessa série eles obrigam a gente a ficar ouvindo aquelas aulas de Ciências: aí o homem põe o pênis na vagina da mulher, aí as mulheres têm menstruação e têm que por *Modess* [absorvente íntimo]*...* Para mim isso não tinha nada a ver, eu sofria só de imaginar essas coisas. Claro que eu sabia que eu era mulher, mas eu não conformava... Sabe aquele *troço* que tem que menino passava no arco-íris e virava mulher? Então... de vez em quando eu pensava que devia ter um jeito de virar homem. Eu até sonhava com isso.

Não sei se dá para entender, porque na realidade eu sabia que era impossível, mas aquilo ficava na minha cabeça.

Então lá pelos 13 ou 14 anos eu comecei a ficar masculina. Aí era para mostrar mesmo, até fazer a barba eu fazia... Imagina? Ia para o banheiro e fazia barba: passava espuma, raspava com *gillete*... Aí foi terrível porque as professoras viram meu jeito e chamaram minha mãe na escola, até inventaram coisas. Foi horrível porque me separaram da minha melhor amiga e ainda ficaram me falando que eu tinha que me arrumar mais, por brinco, batom, usar vestidos, essas coisas... Engraçado que a maioria das meninas vestia calça e bermuda... e na escola nem era permitido andar sem uniforme. Por que não mandavam elas vestirem saia e vestido também? Será que iam abrir uma exceção só para mim? Você entende o ridículo dessa situação? Sei que depois disso minha vida ficou um inferno, era só eu conversar com uma menina que já estava cantando, namorando... E aí, é claro que ninguém mais queria andar com a doente aqui...

Então é assim: sexo na escola é uma coisa e na vida é outra coisa bem diferente. Na escola se você andar do jeito que eles querem fica tudo certo, é até mais fácil: veste isso, anda assim, não fala assim... Tudo tem resposta, tudo tem o jeito certo, é só seguir aquilo. Aqui fora é mais difícil, porque a gente não é o que a gente quer, o que a gente devia ser... às vezes, sai tudo errado. Acho que a gente que é gay já nasce com alguma coisa fora do lugar.

Juntava a turminha pra ver um filme, era filme só heterossexual, lógico. (Ariel)

Outra coisa, muita parte da educação sexual, voltando um pouquinho no tempo, se dá pelos filmes pornô. Querendo ou não isso faz parte da vida de muito adolescente. E foi dessa forma. Você ia à locadora, tinha vergonha de chegar ali, de olhar os filmes... e no começo eram filmes heterossexuais, sempre os filmes heterossexuais. Juntava a turminha pra ver um filme, era filme só heterossexual, lógico. Aí chegava no colégio e

você, por alguns meios, você conseguia ter acesso outros filmes pornôs, pornôs gays, aí a educação sexual era meio pra esse lado também.

Mas no fundo, no fundo, eu senti ela dizendo que a gente não pode falar o que a gente é. (Lu)

Aí eu, às vezes, até pensava: Será que na época que eu estudava... se eu tivesse me assumido naquela época, como seria? Será que teria essa mesma aceitação? Será que seria uma coisa meio estranha no meio dos alunos? É muito complicado, só Deus sabe. Mas o que sinto do tempo de escola que é essa coisa de você se sentir meio abandonada, nesse aspecto. Mas é uma coisa muito difícil, vamos supor, um exemplo, como você vai chegar para um pai e falar: “Olha, o seu filho tem trejeitos femininos...” É complicado. Os próprios pais fingem que não veem, fingem que não percebem aquilo. Igual falei com você, aquela historia que aconteceu com a professora: “Como ele é um artista, ele é muito sensível. Aí é diferente e tal coisa...” Mas no fundo, no fundo, eu senti ela dizendo que a gente não pode falar o que a gente é, porque tipo assim, essas pessoas elas trazem também os preconceitos dos pais, dos próprios professores dentro de sala de aula que tem que tratar do tema.

Você é diferente, você sabe que é diferente. (Everlin)

E eu tive durante a graduação um episódio que eu considero grave em termos de educação: a coordenadora do curso era uma pedagoga e psicóloga, especializada na área de psicopedagogia. Ela dava estágio de psicopedagogia, disciplina de psicopedagogia e tudo. Eu tinha feito estágio com ela, aí eu lembro que eu cheguei para ela e disse: “Professora, o professor fulano de tal me discriminou. Eu estava com um lenço na cabeça e ele chegou para mim, no meio da sala de aula, falando que aquele lenço era muito agressivo, que era para eu tirar o lenço. Eu não gostei da forma como ele falou, eu achei que ele foi muito invasivo, agressivo... Acho que ele me discriminou.” Ela virou para mim e falou assim: “Mas professor fulano de tal fez isso? Não acredito não. Ele tem pós-doc não sei aonde, tem doutorado não sei aonde, um homem fino

> daquele ter feito uma coisa dessa? Ah... Mas você sabe que você é diferente!" Quer dizer, ela não fez nada, não tomou providência nenhuma, não chamou o professor para conversar, perguntou a ele o que aconteceu, não ouviu testemunha, nada. Ela jogou a culpa em mim, falou: "Você é diferente, você sabe que é diferente."
>
> ***Se eu falar eles vão rir de mim, se eu andar eles vão rir de mim.*** (Lu)
>
> Eu sempre fui uma criança assim... com aqueles trejeitos femininos, sabe? Logo já era apontada e eu tive muito medo, você entendeu? Tive muito medo até de conversar, às vezes eu até gaguejo e tal. Quando eu era pequena era aquela coisa assim: "Se eu falar eles vão rir de mim, se eu andar eles vão rir de mim..." Quer dizer, é uma coisa minha. Igual eles falam que orientação sexual a pessoa escolhe, não é? Eu acho até interessante... porque, desde 5 anos de idade, que eu tinha essa concepção na minha cabeça – que eu não era um menino. Eu me olhava no espelho e eu não via um menino. Tipo, eu olhava e pensava o seguinte: não sou eu. E aí, como se diz assim, em escola – porque a escola é, de certa forma... talvez seja a primeira experiência social da criança, que ela começa a desenvolver a personalidade e é muito importante.

A escola ensina. A criança vai à escola para aprender. Mas que invenção de escola é essa? Que criança é essa e o que ela deve aprender? Que professor é esse e o que/como ele sabe o que deve ser ensinado? Em algum momento os participantes da pesquisa evidenciaram não corresponder ao projeto de sujeito com o qual a escola trabalha e, portanto, que não chegariam a ser o *produto escolarizado* para o qual se dirigiam as expectativas e os conteúdos escolares. Visibilizados, seus estranhos corpos e modos de vidas precisavam ser submetidos aos mecanismos de controle que a escola dispõe para redimir, disciplinar, controlar, corrigir. Para tanto, e após identificados os primeiros sinais indicadores de *anormalidade*, a prática da confissão foi transferida para a psicologia logo que a situação demonstrou escapar ao controle pedagógico. Esse "encaminhamento" dado pela escola à Lilith e Everlin

já dizia que havia algo errado, anormal, um sinal de loucura, que havia uma razão para o sujeito *não ser* o que deveria ser e alguém tinha que dar respostas a isso.

Para Lilith, a escola é o lugar das respostas certas, inequívocas. Na escola o aluno vai para aprender a ser. Lá ele será tomado pela palavra, aquela que detém a verdade possível de ser dita sobre aquele a quem nomeia: “Na escola se você andar do jeito que eles querem fica tudo certo, é até mais fácil: veste isso, anda assim, não fala assim... Tudo tem resposta, tudo tem o jeito certo, é só seguir aquilo.” O currículo da escola funciona como uma previsão, como uma prescrição de identidade: nele estão inscritas as identidades para e com as quais se guiará o trabalho pedagógico – já tipificadas como possíveis, comuns, normais; ou como diferença, as quais devem ser dirigidas as tentativas de enquadramento, de cura, ou as benevolentes atitudes de tolerância e de respeito.

Tolerância e respeito são noções assinaladas na cartilha da escola contemporânea e têm sempre como foco a *diferença* e os *diferentes* que já estão predefinidos na escritura curricular a partir do que é esperado e/ou desejável que o sujeito seja no decorrer e após a sua escolarização. Mas, e para os sujeitos, como Lilith, que não conseguem se enquadrar, que não concebem uma forma de ser igual? Ser “diferente” nos discursos usuais da escola (e não apenas dela) significa, invariavelmente, estar em desacordo com aquilo que se convencionou ser *certo*, regular, *normal*. A lógica que sustenta tal classificação é criada e mantida no/pelo *lado* positivo da norma e tem como perspectiva o assentimento do outro sobre a sua diferença. A narrativa de Lilith mostra que nem sempre há passividade nessa assunção do rótulo: “No fundo eu achava que aquele era o meu jeito, aí então estava certo. Eu, comigo mesma, não achava que eu era errada”.

A ação pedagógica da escola estipula lugares de pertencimento para os sujeitos a partir dos nomes e das classificações que consegue lhes impingir. Esta pedagogia ensina aos sujeitos o discurso de si que deve ser enunciado: “No fundo, eu senti ela (a professora) dizendo que a gente não pode falar o que a gente é” (Lu). Essa prática de subjetivação do sujeito é de tal modo eficaz que o próprio sujeito passa a dizer de si aquilo que ele ouve, o que lhe é dito, do lugar que lhe é designado.

A eminência da exposição da sua sexualidade fez com que os sujeitos da pesquisa experimentassem medos e angústias ainda maiores e mais profundas que os demais sujeitos na fase de descoberta da sexualidade. Evidencia-se que ser adolescente-aluno-homossexual (transexual, travesti) é mais complexo e mais sujeito às sanções do que ser uma *pessoa* sexuada que se apaixona, assiste televisão e vídeos pornográficos, tem curiosidades sobre as relações sexuais, cria estéticas próprias – como faz grande parte dos adolescentes. Parece haver uma norma instituída sobre como *deve ser* o modo de viver a sexualidade desses sujeitos, indicando que as suas sexualidades devem ser vigiadas e controladas, determinando o que eles podem fazer, quais espaços podem frequentar, o que eles não podem dizer de si – ou a quem eles podem dizer (o constante encaminhamento aos psicólogos institui um espaço para os sujeitos falarem de si, *confessarem* suas sexualidades *anormais* e, frequentemente, buscar algum tipo de cura). Esta possibilidade de cura, em geral, não é enunciada pela escola, embora se possa perceber isso pelos contextos nos quais tais encaminhamentos se dão: quando há algum "problema" anunciado, como no caso de Lilith e de Everlin, em que os professores julgaram haver uma inadequação do gênero ao sexo biológico e à escolha do par afetivo e sexual. Nesses casos, para continuar pertencendo as suas turmas e à própria escola esses sujeitos acabam por corroborar as escolhas que a instituição escolar lhes impõe ou permite – ao menos aparentemente.

Ao transitar entre as escolhas possíveis os alunos LGBT instituem para si alguns espaços e formas de existência; espaços nos quais situações corriqueiras do cotidiano são vigiadas e altamente questionadas – como as idas ao banheiro, os grupos escolhidos para interagir no intervalo das aulas, as amizades – e servem para referendar o saber e as práticas de censura exercidas pelos agentes escolares sobre as suas sexualidades. Lilith relata isso quando fala da sua amizade com uma colega de turma, o que as coloca como alvo das suspeitas das professoras e de uma prática de vigilância e de controle que impede a manutenção do vínculo de amizade: "... minha vida ficou um inferno, era só eu conversar com uma menina que já estava 'cantando', namorando... E aí, é claro que ninguém mais queria andar com a doente aqui".

Ao não ter – ou não saber – como dissimular as características que visibilizam sua homossexualidade (porque tais características “masculinas” em um corpo de mulher revelam a homossexualidade), Lilith se torna alvo fácil de punição e de tentativas de controle sobre seus desejos, tidos como inadequados e passíveis de correção: “Aí foi terrível porque as professoras viram meu jeito e chamaram minha mãe na escola... até inventaram coisas. Foi horrível porque me separaram da minha melhor amiga e ainda ficaram me falando que eu tinha que me arrumar mais, por brinco, batom, usar vestidos, essas coisas... Engraçado que a maioria das meninas vestia calça e bermuda... e na escola nem era permitido andar sem uniforme”.

Tais são os efeitos dos discursos sobre as sexualidades no espaço-tempo escolar que os sujeitos LGBT apresentam marcas como o medo, a desconfiança, a vergonha, o excesso de controle sobre seus desejos e a ideia de si como uma pessoa desajustada, “fora do lugar”. Os discursos que estes sujeitos elaboram de si são impregnados dessas marcas: “Eu nunca fui normal, entre aspas. Acho que a gente que é gay já nasce com alguma coisa fora do lugar” (Lilith); “Tive muito medo até de conversar, às vezes eu até gaguejo e tal. Quando eu era pequena era aquela coisa assim: Se eu falar eles vão rir de mim, se eu andar eles vão rir de mim...” (Lu) e eles concluem, inclusive, que a escola não é o lugar para tratar das questões dos seus corpos abjetos e das suas sexualidades desviantes: “É complicado. Os próprios pais fingem que não veem, fingem que não percebem aquilo. Essas pessoas, elas trazem também os preconceitos dos pais, dos próprios professores dentro de sala de aula que têm que tratar do tema” (Lu).

No intramuros da escola prevalece uma noção singular de gênero e de sexualidade: apenas existem as sexualidades normativas, para os corpos “saudáveis”, para aqueles que evidenciam o que é certo, o que está prescrito (LOURO, 2000). Para os *outros* existem os espaços escondidos que se instauram nos próprios discursos que negam ou ocultam sua existência e que se evidenciam em forma de conflitos, de parênteses nas aulas e nos livros didáticos. Entendo que há uma crescente produção de material e de pesquisas que contribuem para uma discussão profícua e para a realização de melhores trabalhos com sexualidades na escola. No entanto, as experiências mais recorrentes apontam uma educação/orientação sexual cujo propósito parece ser o de eximir a escola e os

currículos escolares de silêncios, classificações e julgamentos cujos efeitos são, geralmente, as muitas formas de violência que os sujeitos LGBT sofrem ao longo das suas vidas.

As narrativas dos sujeitos participantes dessa pesquisa sinalizam que a sexualidade é, sim, conteúdo permanente do currículo da escola, mas que apenas as sexualidades não heterossexuais são questionadas e investigadas. Sendo assim, a sexualidade que está no currículo escolar, aquela que se torna *conhecimento* e constitui matéria que o aluno deve aprender (e aprender a ser), é *uma* sexualidade produto de uma construção teórica que ensina verdade, que torna fácil a equação entre o sujeito e seus desejos: seja isso! Homem, mulher, masculino, feminino, heterossexual – são esses os padrões apresentados, aqueles que o sujeito deve seguir. Ou (e a escola apresenta essa possibilidade) que o sujeito incorpore os riscos e exclusões provenientes da sua inadequação, da sua "opção" por distanciar-se da norma, como na narrativa de Everlin: "Ela (a coordenadora do curso) virou para mim e falou assim: 'Mas professor fulano de tal fez isso? (...) Ah... Mas você sabe que você é diferente!' Quer dizer, ela não fez nada, não tomou providência nenhuma, não chamou o professor para conversar, perguntou a ele o que aconteceu, não ouviu testemunha, nada. Ela jogou a culpa em mim, falou: "Você é diferente, você sabe que é diferente."

Não se pode dizer, portanto, que as homossexualidades, transexualidades e travestilidades simplesmente não existam para a escola: elas não existem como a sexualidade que importa, como sexualidade que deve ser considerada no rol dos conhecimentos que têm valor na/para a escola. A questão é que a escola somente põe em foco a norma, o que se constitui como centro, o que é normal - e isso dificulta que outras questões tidas como de "minorias", marginalidades, anormalidades alcancem espaço de legitimidade nas pautas escolares. Portanto, qualquer mudança de direção na composição de currículos cuja diferença seja tratada como valor "(...) precisará ser acompanhada da decisão de buscar informações, de discutir e trocar ideias, de ouvir aqueles e aquelas que histórica e socialmente foram instituídos como outros" (LOURO, 1997, p.141).

Os sujeitos LGBT são um problema para a escola. Penso que isso poderia se tornar extremamente produtivo se tal “problema” passasse a constituir pauta de discussões, de busca de novos conhecimentos, de ampliação dos saberes restritos de determinadas “ciências” que detém a verdade do sexo. Sobre as sexualidades LGBT há muito a ser dito, porque há muito a ser aprendido, há muitas certezas que precisam ser desconstruídas permitindo a emergência das dúvidas, do não saber, do desconhecimento que, nos contextos escolares, constantemente se disfarça de um conhecimento feito de invenções pessoais baseadas em verdades aprendidas sobre esse outro assustador e anormal, geralmente incapacitado de falar de si.

O poder normalizador da escola, no entanto, não é capaz de impedir a emergência de outros sujeitos, de outras histórias: “onde há poder, há resistência” (FOUCAULT, 1997, p.91). Aparentemente Everlin, Lu, Ariel, Lilith resistem aos processos de produzir normalidade aos quais foram submetidos: são sujeitos escolarizados não heterossexuais. Everlin e Lu produziram para si corpos que contrastam o *dever ser* que a escola ensina, elas respondem às normas de sexo e gênero com a possibilidade de criar corpos, gêneros e sexualidades que implicam a desnaturalização das concepções que sustentam determinados saberes privilegiados na escola. Entretanto, essa resistência tem como limite o discurso da normalidade ao qual são subjetivados no decorrer do seu processo de escolarização e, mesmo não sendo exatamente o que *deveriam* ser, esses sujeitos se movimentam no mundo social a partir das normas que formatam seus corpos, gêneros e sexualidades – mesmo como oposição a elas, como algo que deslizou delas, que pode funcionar como seu exterior. Não é apenas a escola que produz e dita essas normas, mas ela *também* o faz – e tem poder para fazê-lo, cristalizar saberes, instituir sua hegemonia. E, por isso, se torna tão importante investigar, questionar, desconstruir os saberes sobre os quais se constroem tradições e naturalizam modos de ser e de ver o mundo, evidenciar sujeitos e suas histórias que sobrevivem aos processos normalizadores da escola estando imersos neles, *queerizar* o currículo e as análises que produzimos dele.

5 INSTABILIDADES E IMPRECISÕES NA TRAVESSIA: SEXUALIDADES E GÊNEROS NA ESCOLA

> O grande desafio não é apenas assumir que as posições de gênero e sexuais se multiplicaram e, então, que é impossível lidar com elas apoiadas em esquemas binários; mas também admitir que as fronteiras vêm sendo constantemente atravessadas e – o que é ainda mais complicado – que o lugar social no qual alguns sujeitos vivem é exatamente a fronteira (LOURO, 2004, p.28).

Ainda na atualidade o ato de falar sobre sexualidade na escola é enunciado pelos docentes como algo que "rompe com as tradições": impera certo ar de transgressão "trazer o sexo para o intramuros da escola". O que parece escapar aos professores é que a sexualidade *é* uma presença na escola, que lidar com ela prescinde da "preparação" dos docentes, da explicitação do tema nos currículos escolares ou dos discursos explícitos sobre uma "educação sexual". A sexualidade é fato na escola e se evidencia no cotidiano escolar, independente da intenção dos seus agentes.

As manifestações da sexualidade nos espaços escolares são, frequentemente, um incômodo com o qual os docentes precisam lidar: seja para educar, "corrigir" ou administrar as sexualidades que se evidenciam no intramuros da escola, percebe-se um intenso movimento em busca de conhecimentos e estratégias capazes de lidar com a questão. Proliferam no campo educacional os cursos, documentos, recomendações sobre como tratar *pedagogicamente* a questão. Esse tratamento pedagógico incorre, muitas vezes, em tentativas que não vão além de disciplinarizar a orientação sexual, restringindo a sexualidade à heteronormatividade e a ação educativa à um conjunto de normas e de estratégias higienistas e curativas que visam, primordialmente, reencaminhar condutas "desviantes", ou adequar os comportamentos a uma moral balizada pelas agências de controle social.

Estas questões foram evidenciadas na minha dissertação de mestrado (BRAGA, 2004) que mostrou uma escola que ainda se constitui como um espaço-tempo ritualizado, circunscrito, de produção de *uma* identidade disciplinada, controlada pelos discursos dos conteúdos escolares, que valida desconhecimentos e naturaliza preconceitos que forjam as condutas e formas de pensar e agir dos sujeitos sobre o mundo, sobre si e sobre o outro. Contrariando os discursos

correntes que atestam a perspectiva integradora dos currículos escolares, a escola que pesquisei compartimentaliza tempos e espaços, normaliza; emerge como um espaço-tempo panóptico que abriga o segredo aberto do sexo e torna ainda mais problemático lidar com o presente-ausente do sexo e das sexualidades quando estas não estão manifestas ou corporificadas nas salas de aula. Como enunciar o outro cuja materialidade não se faz visível? Como tornar visíveis sujeitos e práticas que os discursos não sabem/querem traduzir? Como tratar como importantes corpos e sujeitos que são desconsiderados como presença e como possibilidade de vida?

Embora os discursos privilegiem a hipótese repressiva, a Educação Sexual não é novidade na escola. No Brasil, a patologização de aspectos ligados à sexualidade e a necessidade de prevenção às doenças sexualmente transmissíveis – DST, nos anos 1920 e 1930, já requeria a escola "(...) como um espaço de intervenção preventiva da medicina higiênica, devendo cuidar da sexualidade de crianças e adolescentes a fim de produzir comportamentos normais" (ALTMANN, 2001, p.579). Desde então, em meio a controvérsias e mudanças de enfoque, a temática da sexualidade esteve presente nas discussões do campo educacional e nos currículos escolares. O trabalho pedagógico com a temática da sexualidade na escola contemporânea não é, portanto, uma invenção dos PCN. O que há de novo nesta (re)inserção como conteúdo escolar é sua abordagem sob a forma de *Temas Transversais* e a opção por *Orientação Sexual* (e não Educação Sexual[16]). Essa opção sinaliza um processo que "(...) propõe-se a fornecer informações sobre sexualidade e organizar um espaço de reflexões, questionamentos sobre postura, tabus, crenças e valores a respeito dos relacionamentos e comportamentos sexuais (enfoque biopsicossocial)" (GTPOS/ABIA/ECOS, 1994, p.8). Sendo assim, ao atuarem como *orientadores sexuais*, espera-se que os docentes levem em conta modos de vida, traços identitários individuais e aspectos culturais próprios dos estudantes ao trabalhar questões da(s) sexualidade(s). Conforme expresso no documento,

> (...) propõe-se que a Orientação Sexual oferecida pela escola aborde as repercussões de todas as mensagens transmitidas pela mídia, pela família e pela sociedade, com as crianças e os jovens. Trata-se de preencher lacunas

[16] De acordo com o Guia de Orientação Sexual GTPOS/ABIA/ECOS (1994, p.8), a "(...) educação sexual constitui-se no processo informal pelo qual aprendemos sobre a sexualidade ao longo da vida, seja através da família, da religião, da comunidade, dos livros ou da mídia".

> nas informações que a criança já possui e, principalmente, criar a possibilidade de formar opinião a respeito do que lhe é ou foi apresentado. (...) propiciar informações atualizadas do ponto de vista científico e explicitar os diversos valores associados à sexualidade e aos comportamentos sexuais existentes na sociedade (BRASIL, 1997, p.122).

Há limites já identificados e extensamente estudados na abordagem dos PCN – que se referem principalmente à permanência de uma concepção biológica e heteronormativa da sexualidade. Entretanto, a sistematização da proposta de *Orientação Sexual* nos PCN implica, também, a formalização do trabalho nas escolas cujo tema até então se presentificava por força de eventos isolados e/ou fatores casuais. Penso que a partir dessa formalização as investigações se tornam mais interessantes, à medida que não apenas indagam *se* as sexualidades estão inseridas no currículo escolar, mas interrogam *quais* concepções de sexualidade norteiam as práticas discursivas e as atividades da escola e, especificamente, de que maneira processam a inclusão de temas até então marginalizados, como as homossexualidades, nos currículos escolares.

Contudo, incorporar a sexualidade ao currículo escolar obriga um exercício de ler além do que está escrito; explicitar como os símbolos, os códigos, os rituais escolares promovem o discurso sobre o sexo, legitimam espaços de circulação de saberes, instituem proibições, regras e enunciados, autorizam quem pode e quem não pode falar, o que deve ser dito e o que deve ser silenciado (LOURO, 2001). As estratégias de disciplinamento e de controle se efetivam, destarte, pela permissão do que é tecnicamente útil e pela propagação de *verdades* sobre o sexo cujo objetivo é regular e normalizar corpos, saberes e práticas sexuais. Tais estratégias demonstram, conforme Butler (2000) salienta, que, embora os discursos tenham produzido o sexo como uma norma materializada no imperativo heterossexual, isso não ocorre de modo natural, mas por força de práticas altamente reguladas que agem contínua e repetidamente – nesse caso, o discurso pedagógico. Também Foucault (2002) explicita que as práticas escolares se apoiam fortemente na disciplinarização, orientando para a aquisição dos padrões normativos por meio de um processo calculado de fabricação de subjetividades rigidamente controladas. Desse modo, penso que, ao disciplinarizar a sexualidade, a escola estabelece “Uma relação de fiscalização, definida e regulada, inserida na essência da prática do

ensino: não como uma peça trazida ou adjacente, mas como um mecanismo que lhe é inerente e multiplica sua eficiência" (FOUCAULT, 2002, p.148).

Pesquisas como as de Sousa (1984), Louro (1992), Camargo e Ribeiro (1999), Altmann (2001) e Braga (2004) apontam estratégias de policiamento na construção do gênero realizadas pela escola que buscam regular e normalizar a sexualidade pela fiscalização dos processos de identificação de sexo e gênero, pela fixação dos limites do corpo e pela essencialização das identidades sexuais. Demonstram, ainda, que tais estratégias não têm produzido os efeitos esperados, instaurando a perplexidade entre os educadores poucos aptos a lidar com as questões que extrapolam os limites seguros e estáveis dos ordenamentos (corpo-sexo-gênero-desejo-práticas sexuais) e binarismos existentes (homem/mulher; masculino/feminino; heterossexual/homossexual). O que tais estudos sinalizam às discussões no cenário educacional é que se, por um lado, os discursos escolares divulgam o entendimento de uma sexualidade polissêmica e cambiante; por outro lado apenas as sexualidades heteronormativas (incluindo-se aí as homossexualidades "bem comportadas") ganham evidência nos currículos escolares.

E permanecendo não dita, embora não mais inexistente, a homossexualidade continua confinada ao terreno das exceções, visível apenas como oposição à norma. Nesses contextos, o "respeito à diferença" acaba sendo traduzido como a própria visibilidade e o investimento pedagógico se dá, primordialmente, pela propagação da tolerância. O poder que opera na constituição dos saberes escolares sobre as sexualidades nos contextos atuais não está, desse modo, ligado à ignorância, antes à constituição de "um tipo particular de conhecimento", "um modo particular de conhecer a sexualidade" (LOURO, 2004, p.50), ou, como afirma Britzman (1996, p.91), a ignorância sobre a homossexualidade é, na realidade, "(...) ignorância sobre a forma como a sexualidade é moldada".

No cenário brasileiro, Guacira Louro se destaca na abordagem da participação da escola na produção e manutenção da normalidade das identidades de sexo e gênero. Os trabalhos da autora realçam as imposições das práticas pedagógicas na produção de um "corpo escolarizado" no qual são "gravados"

determinados comportamentos e modos de ser que constituem, instituem e referendam a masculinidade e a feminilidade hegemônicas por meio de processos concomitantes de recepção e autodisciplinamento exercidos sobre e pelos sujeitos. Estes processos pedagógicos investem, frequentemente, na constituição das identidades de gênero e sexuais hegemônicas enquanto negam, subordinam ou recusam outras identidades sexuais que sejam, ao menos aparentemente, divergentes. Do investimento social, inclusive da escola, na fixação da identidade masculina ou feminina "normal" resulta o modelo único de identidade sexual: a identidade heterossexual (LOURO, 2000, pp.25-26). Assim, por força da repetição ritualizada da norma, a pedagogia institui e mantém noções singulares e rígidas de identidade sexual produzindo, consequentemente, uma relação direta entre corpo, sexo biológico, gênero e sexualidade. Relação esta capaz de denominar o pertencimento dos sujeitos às categorias de normalidade nas quais se pauta, muitas vezes, a própria noção de humanidade.

Nesse mesmo sentido, Butler (2000) discute a fixação da “matriz heterossexual" na qual são inscritas as identidades de gênero e sexuais. Sendo esta uma “matriz” excludente, ao mesmo tempo em que afirma a heterossexualidade normativa, ela cria a rejeição daqueles sujeitos que não se apresentam apropriadamente generificados: ou seja, aqueles que não possuem as marcas do homem e da mulher "reais" e, nesse caso, as disjunções entre o corpo, o gênero e o sexo inteligíveis e naturalizados são percebidas com base em estereótipos e preconceitos. Dessa forma, seja pela vociferação, pela ignorância ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados das instituições escolares, é exercida uma “pedagogia da sexualidade” que legitima determinadas identidades e práticas sexuais, reprime e marginaliza outras (LOURO, 2000, p.31). Essas pedagogias normalizadoras se estabilizam por meio do “pressuposto universal da heterossexualidade”, ou seja, a concepção de que “todo mundo é, ou deveria ser, heterossexual e que a heterossexualidade é marcada por meio de rígidos binários de gênero” (BRITZMAN, 1996, p.76). Dessa maneira, a escola e o currículo escolar estão implicados na produção de identidades sexuais hegemônicas que reforçam relações assimétricas de poder e subordinam determinados sujeitos e práticas discordantes. Porém, ao mesmo tempo, os discursos escolares produzem, como figuras negadas ou indesejadas, sujeitos que

escapam às configurações naturalizadas de corpo, sexo e gênero e ocupam posições de fronteira entre o masculino e o feminino, a heterossexualidade e a homossexualidade e, portanto, ameaçam a vocação normalizadora da educação (LOURO, 2001).

Ao se apresentarem como “diferentes” os sujeitos homossexuais salientam a instabilidade das identidades consideradas naturais e evidenciam a possibilidade de outras formas (negligenciadas pela escola) de experimentar a corporeidade e de viver a sexualidade. Ao se distanciarem da norma, esses sujeitos questionam polarizações e noções de igualdade frequentes no currículo escolar, contestando a normalização e evidenciando o potencial político da diferença. Suas presenças, e mesmo a necessidade de enunciar suas ausências, produzem perplexidade e desconforto e denunciam que a sexualidade é mais que uma questão pessoal, ela é social e política (LOURO, 2000). Penso que seja produtivo problematizar a visibilidade das identidades sexuais não normativas na escola e indagar sobre as possibilidades de uma escolarização não heteronormativizante a partir da visibilidade dessas identidades.

Argumento, com isso, que é tanto indispensável quanto urgente desnaturalizar as classificações e fixações de identidades que constituem o currículo escolar, visto que os discursos usuais acenam que a escola deve abrir-se para o trato da/ com a diferença. E, nesse sentido,

> 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 colocarem em discussão as formas como o “outro” é constituído, levariam a questionar as estreitas relações do eu com o outro. (...) 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, pp.48-49).

Nessa perspectiva, ao sugerir o questionamento, a desnaturalização e a incerteza como táticas de análise, a teoria queer torna a dúvida estimulante e produtiva (LOURO, 2001) e possibilita ações que não se comprometem apenas em evidenciar o caráter socialmente construído do currículo, mas empenham-se na

desconstrução das normas sobre as quais se assentam suas práticas. Sendo assim, ao ser abordado pela teoria queer 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, 2002), pode ser questionado, desfeito e desconstruído de outra forma. Saliento, amparada em Silva (2002, p.107), que um "Pensar queer significa questionar, problematizar, contestar, todas as formas bem-comportadas de conhecimento e de identidade", inclusive as verdades cristalizadas na/pela escola.

5.1 **Corpos estranhos e uma escola que "conserta": negociando pertencimentos**

> ***As professoras, primeiro, não falavam nada, fingiam que não tinham escutado****.* (Fernanda)
>
> Eu sempre fui o mais arrumado, tinha o material todo que mãe comprava, estudava, sabia conversar, era o mais queridinho das professoras. As professoras viviam falando: "Todo limpinho, todo arrumadinho... Olha que bonitinho que ele é. Vocês deviam seguir o exemplo." No começo ninguém respondia. Depois começaram a tirar sarro: "Cruz-credo! Não quero ficar igual esse viadinho, não." As professoras, primeiro, não falavam nada, fingiam que não tinham escutado, mas depois, eu acho que elas começaram a ficar incomodadas. Mandavam os meninos calarem a boca. Eles calavam na hora – na frente da professora - mas depois ferviam a me xingar de mulherzinha, de bichinha, de viado. Eu nunca falei nada, nunca reclamei com a professora, acho que eu já sabia que era verdade. Aí comecei a ficar bem quieto, não queria mais falar na sala, nem mostrava os exercícios, não queria participar de nada.
>
> ***Um dia vou virar menina, aí ninguém mais vai zoar comigo.*** (Fernanda)
>
> Na hora que cheguei em casa minha irmã mais velha estava lá, não falou nada mas ficou me olhando e depois do almoço, quando mãe foi lavar as vasilhas, ela me chamou lá para o quarto e começou a perguntar: como é

que está lá na escola? Você gosta de estudar lá? Você tem coleguinhas? Por que não faz mais as coisas que a professora manda? Resolvi contar tudo e falei que os meninos ficavam me xingando e que isso me deixava triste, sem querer ir à escola. “Xingando de que?” “De viado!” Ela ficou calada, mas depois falou: “E por que você acha que eles te xingam disso?” Aí eu falei: “Não sei. Acho que é porque eu tenho as coisas e faço tudo direito e eles, não. Eles debocham porque eu não gosto de ficar sujo, de chinelo de dedo, com cabelo bagunçado. E também eles falam que eu falo mole e que eu ando rebolando.” Aí me irmã deu um monte de conselho, falando que era para eu tentar não ficar tão diferente, que era melhor não arrumar tanto para ir à escola, que não precisava, que era para tentar falar mais grosso, que aí eles iam parar de zoar comigo. Eu continuei do mesmo jeito, eu não achava que tinha nada para mudar, não achava que tinha nada errado comigo. Fiquei uns três anos assim, os meninos me amolavam muito e acabei ficando mais com as meninas. Com as meninas eu me sentia melhor, a gente conversava, brincava, elas nunca me criticavam por causa do jeito de falar, de andar, de vestir... Acho que foi nessa época que eu me descobri. Pensei: "Um dia vou virar menina, aí ninguém mais vai zoar comigo." Um dia minha mãe chegou em casa e eu estava com as unhas pintadas de rosa e com um sapato de salto dela, na maior naturalidade, lavando as louças na cozinha. Ela viu aquilo e saiu da cozinha sem falar nada. Depois ela voltou e me chamou para conversar, falou que aquilo não podia ser e tal... Me fez jurar que nunca ir sair de casa daquele jeito, que eu tinha que me comportar como um homenzinho, que depois que meu irmão casou eu era o homem da casa. Aí ela me perguntou: "Você ama a mamãe? Você quer que a mamãe fique triste? Que as pessoas na rua fiquem rindo da mamãe?" Aquilo mexeu comigo. De verdade, mesmo. Eu nunca que ia fazer minha mãe ficar triste. Então eu prometi. Prometi até que ia entrar para o exercito só para ela me ver com aquele uniforme.

Eu descobri que se eu aprendesse tudo, se fizesse tudo certinho, ninguém mexia comigo. (André)

Eu sempre fui muito medroso, muito sensível, então não era fácil fazer amigos. As professoras sempre falando: “Vai lá, chama o coleguinha pra

brincar” e tal, mas eu sempre fui tímido, preferia ficar “na minha”, aí eu ficava brincando sozinho de desenhar, de ver os desenhos nos livrinhos de histórias. Fiquei nessa escola 2 anos, aí tive que ir para outra, para entrar no primeiro ano... Foi um grande sofrimento para mim, porque lá eu já estava acostumado e as professoras também estavam acostumadas comigo, não ficavam me obrigando a enturmar, nem nada. Levei um susto quando mudei de escola, eu fui para uma escola particular, aqui mesmo em Belo Horizonte, uma escola muito tradicional, grande, que tinha até o 2º grau – mas no meu turno só tinha até 8ª série e era separado de 1ª a 4ª e de 5ª a 8ª. Quando cheguei naquela escola pensei comigo: “vou continuar na minha e ninguém vai nem me ver aqui, com tanta criança junta...” Mas não foi bem assim, porque eu demorei aprender ler e você sabe: escola particular... os pais pagando mensalidade cara, aí os professores e tal ficam logo preocupados: “Se esse menino não aprender, a gente perde o aluno”. Aí chamaram minha mãe para conversar. Disseram que eu era tímido demais, que não me interessava por nada, que não me enturmava e aí falaram que talvez minha mãe devesse me levar ao psicólogo. Quando minha mãe falou isso com meu pai, ele foi contra. Falou que o filho dele não era doido, que os outros irmãos (tenho um irmão e uma irmã) nunca precisaram de psicólogo nenhum e aprenderam tudo. A minha mãe ainda tentou conversar, explicar que eu era diferente... Aí é que ele ficou mais nervoso e proibiu de ir ao psicólogo. Ainda culpou minha mãe de ter me tirado da escola da primeira vez. Se ela não fosse tão mole, eu tinha “tomado jeito”. Não fui para o psicólogo, mas arrumaram uma aula de reforço para mim. Engraçado é que no reforço eu ia muito bem, aí aprendi rápido e eles me deram sossego um tempo. Aí eu descobri que se eu aprendesse tudo, se fizesse tudo certinho, ninguém mexia comigo. Acho que isso foi uma coisa ótima para mim porque eu aprendi estudar. Na hora do recreio eu ia para a biblioteca e ficava lendo, conversando com a bibliotecária... Aos poucos eu passei de aluno problemático para aluno inteligente, dedicado, estudioso, caprichoso...

Tinha um carimbo de bichinha na testa. *(*André)

Lá na 4ª série, eu tinha 10 anos, é que acho que começaram associar as minhas qualidades, entre aspas, com a minha sexualidade, aquela coisa de ficar bisbilhotando, perguntando coisas: “Por que você não vai jogar bola com seus colegas?”; “Por que você prefere ir para a biblioteca do que jogar futebol no recreio?”; “Nossa, que caderno caprichado! Que letra bonita!” É engraçado que sempre ficou essa ideia que só menina é que é caprichosa, não é? Não sei se é assim até hoje...

Mas aí eu passei para a 5ª série e aí, ai meu Deus, aí é que começou. Bom... eu sempre fui mais franzininho assim, então eu era o menor da sala, o protegido dos professores... E como era muito estudioso, então virei o queridinho mesmo. Depois da quinta série os professores têm uma relação mais distante com os alunos, não é? Aí eles não ficavam tanto em cima de mim, querendo saber coisas da minha vida, essa parte foi boa... Mas com uns 12/13 anos eu já sabia que eu era diferente, entre aspas; acho que eu me dei conta que gostava dos meninos. E nessa idade eu descobri a masturbação... e sempre pensando nos meninos, principalmente os mais velhos. E também acho que fui ficando mais afeminado. Tudo mundo notou isso. Aí era um inferno, os deboches, as gozações, todo mundo rindo do jeito que eu andava, do meu jeito de falar... Adolescente é muito cruel, não é? Nessa idade aconteceu uma coisa muito ruim, que foi um dia que uns alunos da 8ª série me prenderam no banheiro, eles ficavam gritando: “Vamos te comer, bichinha. Vamos comer o seu c...” Foi terrível, eles me segurando, tiraram a minha bermuda... Eu fiquei com tanto medo, gritei tanto que eu desmaiei ali mesmo. Não sei direito o que aconteceu, só lembro que acordei na sala da diretora, com ela e a supervisora preocupadas, me perguntando o que tinha acontecido. Depois chegou minha mãe e meu pai, aí eles foram conversar e me deixaram lá esperando. Quando minha mãe saiu estava com os olhos vermelhos, me olhando esquisito; meu pai nervoso gritava que ia processar a escola, que o filho dele não estudava mais ali... Aí me arrancaram de lá e fomos para casa. Ninguém falou nem uma palavra. No outro dia minha mãe me levou ao médico. Você imagina o porquê, não é? Depois tive que ir ao psicólogo para não sei quantas sessões, falar o que

eu sentia, se eu já tinha deixado alguém me tocar, se os meninos já tinham feito aquilo outra vez... Fiquei umas duas semanas sem ir à escola. Depois me levaram para outro colégio, mas aí você sabe, já tinha um carimbo de bichinha na testa... Mas aí até que teve um lado bom porque eu me senti livre para ser quem eu sou. Claro que eu preferia não ter passado por essa experiência, mas... Depois dessa história eu me assumi. Até acho que fiquei um tempo meio, assim... agressivo, sabe? Já chegava encarando: “Quê que foi? Tá me olhando por quê?”

Ninguém quer saber o que está acontecendo com a gente. (André)

Orientação não tive nenhuma, nem da escola, nem em casa. É claro que meu pai nunca falou sobre nada disso comigo, até hoje ele faz de conta que não sabe de nada, até pergunta aquelas coisas, tipo: “E aí, cadê a namorada desse menino? Que dia que ele vai casar?” Meu irmão é mais velho que eu, mas a gente não fala disso até hoje e minha irmã, hoje a gente até conversa sobre essas coisas, mas na época ela nem entendia direito o que era aquilo... Então foi meio que... na prática mesmo. E vou te dizer, faz falta poder falar disso com alguém, seria bom ir descobrindo a sexualidade da gente de uma forma normal, poder pensar assim... que você está seguro daquilo, que ninguém vai ficar te observando como se você fosse um ET, ou coisa assim. Além de todas aquelas coisas que a gente sente quando está começando a vida sexual, tipo as carências, as paixões, as dores de cotovelo, a gente que é homossexual ainda tem outras dúvidas, outros medos, até a AIDS... A gente entra num mundo desconhecido, sabe? Ninguém quer saber o que está acontecendo com a gente... Ninguém nunca me perguntou: “E aí, como está o seu namorado?”, essas coisas. Quando eu terminei com o primeiro namorado mesmo, que a gente ficou junto três anos e pouco, eu fiquei muito mal e ninguém quis saber de nada... Bom... Hoje eu tenho amigos “do meio”, aí é diferente. Mas até terminar o 2º grau eu vivi muito sozinho, porque eu não podia mais fingir que não era homossexual e também não tinha muita coragem para enfrentar os preconceitos. Então ficava na minha...

O problema foi quando eu tinha uns 12 ou 13 anos... Porque aí eu comecei a querer ser mulher mesmo. (Fernanda)

Lá na escola as professoras já tinham acostumado comigo, então nem se importavam mais com as piadas, com as brincadeiras dos outros. Eu também não falava nada, aprendi que ficando calada eles perdiam um pouco a graça de mexer comigo. O problema foi quando eu tinha uns 12 ou 13 anos... Porque aí eu comecei a querer ser mulher mesmo, implorei para mãe deixar meu cabelo crescer um pouco e ela acabou deixando, eu estava cada vez mais efeminado, mais parecendo menina que menino e comecei a apaixonar pelos meninos da sala. Lembro que um dia a professora mandou fazer uma redação contando de um sonho que a gente tinha e eu falei que queria casar com um príncipe. Na hora de ler lá na frente da sala eu li e todo mundo caiu na risada. A professora, acho que querendo ajudar, falou assim: "Você quer dizer que quer casar com uma princesa, não é?" Aí eu falei: "Não. Quero casar com um príncipe." Aí ela ficou calada e mandou outro aluno ler a redação dele. Não falou mais nada, mas me deu um bilhete para levar para casa. Hoje, lembrando disso, eu sei que ela mandou minha mãe me levar ao psicólogo, porque mãe chamou minha irmã e as duas foram comigo no tal psicólogo na outra semana. Eu odiei ir ao psicólogo. Ele fazia as perguntas e eu ficava caladinha. Fui lá umas três vezes e não abri a boca. Aí o psicólogo falou com mãe que eu não estava pronto para fazer o tratamento. Mãe ficou aborrecida e falou: "Meu filho não é doido, não precisa de fazer tratamento. Ninguém entende que ele é assim porque perdeu o pai muito novo, não teve influência de homem quando era pequeno."

Você se sente o alvo, é sempre por causa daquela coisa que você é. (Lu)

Por exemplo, a educação física mesmo era um tormento. Eu nunca tive vontade de jogar bola, essas coisas assim. Trocar de roupa perto dos meninos? Isso pra mim é como se fosse... era uma tortura, você entendeu? E, assim, a gente começa a desenvolver certos mecanismos de defesa, a gente fica assim: “Se eu conversar sobre alguma coisa, eu vou ser ridicularizada...” Eu era uma pessoa muito prestativa, muito inteligente

– eu fazia as coisas direitinho, e isso, tipo assim, atraia as pessoas. Talvez seria até uma forma de... como é que eu posso explicar? De contornar, ir levando a situação. Aí a dificuldade que eu tinha era a hora de recreio... eu ficava quietinha, porque eles olhavam... sempre me apontavam: “Aquele menino, não sei o que... é esquisito!” E quando isso acontecia eu ficava muito triste, aí eu me retraia, mas ficava assim: “Ah, meu Deus, eu não tenho culpa disso.”

Na escola esse assunto e outras coisas nem fala... e, no meu caso, que é a transexualidade, na época eu nem ouvia, você nem sabia o que queria dizer isso - era gay, essas coisas... E aí que vem um mundo de informação na sua cabeça, aquele mundo de coisas que agora você não vai conseguir arrumar emprego, que as pessoas vão te maltratar, isso, isso e isso. Igual uma vez quando o professor comentou que as tribos indígenas hoje já estão tão diferentes, que tem até índio - e ele fez com a mão assim (mostra a mão “desmunhecada”, típico de como se representa, estereotipadamente, o homossexual masculino) – índio virando gay. Aí nessa hora você fica meio perdido: “Tomara que ninguém olhe pra mim”.

Aí como, tipo assim, eu era... eu sabia esse negócio de desenho, eu sempre fui delicada, desde pequenininha, tanto que o povo olhava para mim e falava: “Esse menino não tem jeito de menino, não. Esse menino tem jeito de menina.” Aí eu desenhava e quando alguém indagava: “Esse menino é gay?”, tipo essas coisas assim – já chegaram até... teve até uma vez na escola que um menino falou assim: “Esse menino tem um jeito, assim, meio de viado, né?” Acho até que foi uma professora, não lembro qual é... ela chegou até a xingar esse menino e ela falou assim: “Não. Ele tem um jeito delicado! Mas, não quer dizer que ele não seja.” E uma coisa que eu acho que pesa muito é que você também não tem o apoio dos pais em casa. Como que você pode chegar na escola e contar com o apoio de gente, entre aspas, estranha? Porque você começa a conviver, mas, de certa forma, seus pais são mais íntimos, são mais seus, né? E você, como é que vai chegar na escola e comentar esse tipo de coisa com uma professora, com uma pedagoga se em casa você não tem

> esse apoio, entre aspas? Tanto que eu, quando assumi minha transexualidade, eu assumi com 21 anos de idade, porque eu já não aguentava mais viver uma situação forçada e, assim, como eu posso dizer pra você? Aí já tinha formado, já tinha saído da escola...
>
> É complicado. Os próprios pais fingem que não veem, fingem que não percebem aquilo. Igual falei com você, aquela historia que aconteceu com a professora: "Como ele é um artista, ele é muito sensível. Aí é diferente e tal coisa..." Mas no fundo, no fundo, eu senti ela dizendo que a gente não pode falar o que a gente é, porque tipo assim, essas pessoas elas trazem também os preconceitos dos pais, dos próprios professores dentro de sala de aula que tem que tratar do tema. Igual uma vez quando o professor comentou que "as tribos indígenas hoje já estão tão diferentes, que tem até índio - e ele fez com a mão assim [mostra a mão "desmunhecada", típico de como se representa, estereotipadamente, o homossexual masculino] - índio virando gay, né?" Aí você fica assim... nessa hora você fica meio perdido: "Tomara que ninguém olhe pra mim." Porque você se sente o alvo, é sempre por causa daquela coisa que você é...

Nas narrativas desses sujeitos a necessidade de "identidade" como condição para sua própria existência no espaço-tempo da escola é evidenciada. Mais claramente na experiência transexual os limites disponíveis no esquema classificatório binário da sexualidade são realçados: como ser, ao mesmo tempo, homem (ter pênis e não ter vagina, ter um nome masculino) e mulher (performance do feminino)? Ou: como assumir essa materialidade que borra as fronteiras do que é comum, normal ou inteligível, sem desvincular-se do que é humanamente reconhecido ou importante? Há negociações que tornam possível a esses sujeitos "fora da norma" habitar o mundo normalizado?

Os participantes da pesquisa relatam estratégias com as quais conseguem "sobreviver" à experiência escolar e, entre elas, o desempenho parece ser a moeda de troca mais viável e comumente aceita: "Eu sempre fui o mais arrumado, tinha o material todo que mãe comprava, estudava, sabia conversar, era o mais queridinho das professoras" (Fernanda); "Aí eu descobri que se eu aprendesse tudo, se fizesse tudo certinho, ninguém mexia comigo. Acho que isso foi uma coisa ótima para mim

porque eu aprendi estudar. Na hora do recreio eu ia para a biblioteca e ficava lendo, conversando com a bibliotecária... Aos poucos eu passei de aluno problemático para aluno inteligente, dedicado, estudioso, caprichoso...” (André). Ou seja, como em um jogo de luzes e de sombras, eles conseguem encobrir as características indesejáveis da pessoa que eles são e evidenciar o aluno que todo professor deseja ter: inteligente, dedicado, estudioso. A saída que esses sujeitos encontram para fugir de uma classificação é, portanto, enquadrar-se em outra classificação que seja positiva em relação àquilo que a escola valoriza.

As narrativas dos entrevistados permitem problematizar os processos de silenciamento, invisibilização e subalternização a que são submetidos por estarem identificados como “diferentes” e discutir a deslegitimação dos seus “corpos estranhos” no intramuros da escola. Suas falas revelam um sentimento de inadequação, de estarem “fora” da sociedade, de serem identificados por uma sexualidade “contra a natureza” e como tal, justificam (até mesmo para si) as discriminações sofridas: “Eu nunca falei nada, nunca reclamei com a professora, acho que eu já sabia que era verdade” (Fernanda). Suas falas dão conta das exclusões provocadas a partir de alguns “saberes” sobre as sexualidades não normativas que constituem o imaginário social e os conteúdos escolares (e que nos instituem também como sujeitos), mantendo e reproduzindo estigmas e estereótipos. A partir dessas narrativas, penso que seja oportuno discutir a manutenção de determinado padrão de masculinidade e de feminilidade que norteia a produção dos corpos e a transexualidade como produto de um desejo sexual desviante e anormal e que, sendo um ato “contra a natureza”, justifica a exclusão e a ação de determinados mecanismos de controle.

A rigidez dos “papéis” de homem e de mulher que constitui o que é sexualmente inteligível em termos de sexo e de gênero, produziu e fixou a oposição binária e a ideia de uma conjugabilidade entre masculino e feminino. Uma das considerações comumente afastada por essa forma polarizada de pensar sexo e gênero são as fragmentações e descontinuidades internas de cada um, ou seja, as diferentes posições dos sujeitos masculinos e femininos em relação às suas marcas identitárias e aos seus processos de identificação particulares e descontínuos. Desconstruir os gêneros como totalidade unificada implica rever os conceitos de

masculinidade e de feminilidade – o que inclui repensar a própria ideia da sexualidade derivada da combinação binária dos gêneros e, por conseguinte, das sexualidades não normativas como uma deformação que altera a "essência" do humano, promovendo que os sujeitos se identifiquem sexualmente com o "papel" do outro gênero. Ou, como expressa Everlin, situem-se em um espaço ainda não existente porque não pode ser traduzido na linguagem: *"Eu era uma coisa que eu não sabia nomear".*

Desse modo, mesmo nos discursos que se constituem nos meios acadêmicos e que pretendem desnaturalizar concepções fundadas no biologicismo prevalecentes no campo médico e religioso, é recorrente e visível que determinados "papéis" de homem e de mulher nutrem os imaginários e as representações sociais, inclusive as dos próprios sujeitos transexuais. Reifica-se, dessa forma, que meninos e meninas sejam educados para repetir/assumir os "papéis" que lhe cabem na dinâmica social e, desde pequenos, escola e família (e outras instituições de sociais) colaboram entre si para tornar essas crianças os homens e as mulheres que elas devem ser, adquirindo os gostos, expressões, comportamentos próprios/apropriados de um *ou* de outro sexo.

Assim como a "correta" construção dos gêneros, tarefa atribuída a si pelos adultos, a sexualidade da criança constitui também uma preocupação, à medida que garantiria a estabilidade das posições de homem e de mulher e, consequentemente, a heterossexualidade normativa. Conforme afirma Louro (2001),

> (...) a vigilância e a censura da sexualidade orientam-se fundamentalmente, pelo alcance da "normalidade" (normalidade essa representada pelo par heterossexual, no qual a identidade masculina e a identidade feminina se ajustam às representações hegemônicas de cada gênero) (LOURO, 2001, p.80).

Faz sentido, portanto, que a transexualidade, ao transgredir a "natureza" marcada no corpo (nascer com pênis/nascer com vagina), figure como um desvio na construção do gênero, como corpos "(...) inconclusos, desfeitos e refeitos, arquivos vivos de histórias de exclusão. Corpos que embaralham as fronteiras entre o natural e o artificial, entre o real e o fictício" (BENTO, 2006, pp.19-20). Disso resulta a ideia de que é possível atuar, por meio de estratégias pedagógicas, médicas e

psicológicas de correção a fim de reimplantar a sexualidade – como heterossexualidade – nos corpos dos sujeitos. Estudos como os de Sousa (1984), Louro (1992), Camargo (1999) e Altmann (2001) apontam estratégias de policiamento na construção do gênero realizadas pelas famílias e pela escola que buscam regular e normalizar a sexualidade pela fiscalização dos processos de identificação de sexo e gênero, pela fixação dos limites do corpo e pela naturalização da heterossexualidade. Os estudos demonstram, ainda, que tais estratégias não têm produzido os efeitos esperados, instaurando a perplexidade entre os sujeitos poucos aptos a lidar com as questões que extrapolam os limites seguros e estáveis dos ordenamentos (corpo-sexo-gênero-desejo-práticas sexuais) e binarismos consolidados nas práticas socioculturais (homem/mulher; masculino/feminino; heterossexual/homossexual; ativo/passivo).

Na condição de Everlin, Lu e Fernanda se encontram outros sujeitos que, para escapar da marginalidade e da exclusão, são levados a despojar-se de si por meio de um processo disciplinador, geralmente condicionado à alienação do desejo e da identidade. Muitas vezes, para escapar dos efeitos da sua “estranheza” nos espaços sociais comuns, esses sujeitos acionam estratégias de “apagamento” da diferença, adequando-se ou simulando a normalidade vigente, movimentando-se de acordo com os códigos de conduta aceitos e legitimados na/da sociedade em questão: Everlin usava um terno, Lu era sempre boazinha e prestativa, Fernanda aprendeu a ficar calada. Nas experiências narradas, pelo menos por algum tempo, essas estratégias de apagamento da diferença como condição ao pertencimento social demonstraram ser passíveis de sucesso. O lado mais perverso desta “opção” pela ausência de uma representação própria de si é que ela mantém a condição de subalternidade quando exige que *o outro* abdique de seus traços identitários em favor de uma identidade que se impõe como a única legítima e importante.

Como saída à experiência restritiva do sexo na sociedade – e às intensas discriminações e cerceamentos políticos de que são alvos os sujeitos que não conseguem/podem/desejam inscrever-se na esfera da inteligibilidade social – Butler (2008) enfatiza a necessidade de rompimento com o sistema binário que corrobora a relação mimética entre gênero e sexo. Para tanto, a autora instiga a construir outra forma de pensamento na qual o corpo deixe de ser um meio passivo sobre o qual se

inscrevem os significados culturais e passe a ser pensado, também, como uma produção performativa. Butler (2008) assinala que o gênero não pode ser entendido apenas como algo que se consolida mediante a heterossexualidade normativa, antes como uma produção sustentada pela repetição de práticas que acabam por ser naturalizadas por vários dispositivos, tais como as normas gramaticais, os habitus generificados e os binarismos que alimentam a fixação de categorias a partir da noção de uma essência interna ditada pelo sexo biológico. Para Butler (2008), o gênero se produz por meio de um processo performativo, ou seja, pela repetição constante das normas que regulam os corpos, sexos e gêneros visando a fabricação de uma materialidade desejável, legítima. Nesse sentido, o gênero é pensado como uma imitação persistente, que passa como real e, no entanto, é a própria repetição da norma ocasiona a sua ressignificação e a sua proliferação para além da estrutura binária (masculino/feminino). A autora argumenta que para operar essa produção performativa é indispensável que as normas que regulam e materializam o sexo e o gênero sejam continuamente repetidas, sempre amparadas por/em instituições e sujeitos detentores de uma autoridade reconhecida como legítima. Nesse mesmo sentido, Butler (2008) aponta que a fixação da "matriz heterossexual" se dá com base na linearidade e na invariância da sequência corpo-sexo-gênero-desejo e prática sexual.

Essa matriz excludente, ao mesmo tempo em que afirma a heterossexualidade normativa como *a* sexualidade possível, cria a rejeição aos sujeitos que não se apresentam coerentemente gendrados: aos “esquisitos”, como narra Lu. Assim, para se inscrever como legítimo, como um “corpo que importa”, o sujeito se vê obrigado a obedecer às normas de sua cultura: “Eu era assim: aquele professor efeminado, mas de terno. Porque eu senti que o terno me daria mais respeito ali naquele ambiente”. No entanto, a repetição das normas constitutivas da inteligibilidade heteronormativa torna-se ela mesma uma repetição subversiva, pois, ao forçar a repetição, também se produzem possibilidades de vida que não apenas ultrapassam os limites, como efetivamente expandem as fronteiras do que é culturalmente inteligível. Desse modo, as mesmas regras que restringem também mobilizam formas alternativas de vida que contestam as classificações, as hierarquias e os códigos existentes fazendo multiplicar as configurações do corpo, do sexo, do gênero, da sexualidade. A experiência transexual evidencia isso: o

rearranjo do corpo a partir de referências masculino/femininas plenamente reconhecíveis nas classificações sexo/gênero correntes. Ou seja, como no caso das transexuais entrevistadas, percebe-se que essa "produção" se vale dos arquétipos de feminino que constituem o imaginário social e os discursos usuais. É, portanto, uma produção desde o início constrangida pela norma que se sustenta pelos binarismos sexuais e de gênero. Destarte, ainda que atue como um regime regulador – e exatamente por isso – a heterossexualidade normativa opera na sua própria desnaturalização, pois "(...) embora gênero e subjetivação sejam reiterações da norma sexual, na própria instabilidade da repetição do mesmo é possível vislumbrar a positividade da subjetivação como resistência, singularidade e produção da diferença" (ARÁN; PEIXOTO JÚNIOR, 2007, p.129).

Nesse sentido, a subversão não é uma força evidente de oposição à norma que se situa fora dela, pois não se trata de uma luta declarada e transparente, mas de uma operação ambivalente que age no interior, produzindo deslocamentos e colocando em questão a própria originalidade e completude da norma a ser repetida. A exclusão subjacente a esse processo não é, portanto, produzida fora da norma, antes produzida e mantida dentro dela: a criação do "anormal" é, ao mesmo tempo, efeito da repetição da norma e condição do seu funcionamento. É em relação a esse "anormal" que faz sentido pretender instaurar, ratificar, validar a norma. O trabalho de Butler (2008) evidencia que a lógica binária está fundada na determinação de posições eu/outro, nós/eles na qual o *outro* aparece sempre em desvantagem, um outro que, como diz Lu "é um errado no meio de todo mundo". É nesse espaço de oposição, como *outro* de um discurso naturalizante e normalizador que se encontram as entrevistadas: seus corpos rearranjados por meio de técnicas cirúrgicas e medicamentos extrapolam os limites convencionais, escapam à inteligibilidade, vivem dentro dos discursos como figuras não questionadas, indistintas, como se não tivessem conteúdo ou se não fossem reais, mas que, ainda assim, produzem outras estéticas, outros prazeres, outras formas de ser – ou de não ser – homens e/ou mulheres (BUTLER, 2008).

Assim, por não ter o reconhecimento social como heterossexual efetivo, esses sujeitos perdem uma identidade social possível em troca de uma que é radicalmente menos sancionada (BUTLER, 2008, pp.116-117). Uma operação que gera medo e desconfiança, como narra Everlin: "Chegava segunda-feira é que eu vestia roupa de

homem, porque aí eu não vinha para a sala de aula vestido de mulher. Primeiro porque eu tinha medo de não conseguir formar... Se eu tivesse virado travesti durante o curso provavelmente eu não tinha formado, acho que eles tinham arrumado um jeito de me dar bomba em alguma disciplina, dado um diagnóstico de loucura...” Uma forma de vida que exige um excessivo controle de sua presença, do que está ou pode ser visível ao outro: “Parece que Deus me deu uma certa inteligência para lidar com as coisas. Então nunca eles podem falar que eu cantei, dei em cima, porque, talvez, eles tenham muito medo disso. “Se você não pode ser bom, pelo menos seja cuidadoso”... era isso que eu fazia, tinha muito cuidado de lidar com as coisas” (Lu).

6 **NOVAS/OUTRAS ROTAS: PERFORMATIVIDADE DE GÊNERO**

Por que nossos corpos deveriam terminar na pele, ou na melhor das hipóteses
incluir outros seres aprisionados pela pele?
Donna Haraway

O corpo diz: Eu sou uma festa.
Eduardo Galeano

A primeira evidência da vida humana é dada pelo seu corpo. Para conceber que há vida – ou que ela se extinguiu, reclama-se um corpo cujo reconhecimento poderá atestar a possibilidade de existência de alguém – ou a sua morte. Nossos sentidos são treinados para procurar na superfície do corpo as marcas forjadas para torná-lo humano: formas, texturas, odores, colorações, gostos, trejeitos. Assim, nenhum corpo *é* até que possa ser decodificado pelos saberes que o constituem como tal e expressos pela linguagem. Ou seja, a materialidade do corpo conforme o tornamos *possível* é produzida por mecanismos e práticas de regulação que, por sua vez, se encontram imbricados nessa materialidade de tal forma que não os percebemos mais e que, no entanto, são responsáveis por fazer com que esses corpos sejam reconhecidos como viáveis e inteligíveis.

É no corpo-carne que serão referenciadas as escrituras a partir das quais a vida pode ser/é lida. Para punir o crime ou o pecado, fustiga-se o corpo; para ser homem ou mulher enquadra-se o corpo em esquemas de uma masculinidade ou de uma feminilidade estereotipada; na prática dos ofícios forja-se o corpo útil. O corpo, como nos acostumamos a pensá-lo, não tem história, antes preexiste a qualquer evento – é um dado da natureza: entendido como a essência sobre e com a qual se pode atuar no mundo social; a superfície na qual serão inscritas as subjetividades, sujeito/objeto de impressão do poder-saber. Trata-se o corpo, então, de um dado passivo sobre o qual atua o biopoder? As intervenções sobre o corpo são atos contra a natureza? As transformações do corpo são ações sobre a matéria ou a própria matéria é um efeito das transformações efetivadas pela prática discursiva que antecede e constitui a materialização da vida?

Lidar com a ideia de humano preconcebida dentro dos padrões da normalidade hegemônica, em que o vínculo à “condição humana” se afirma a partir

de uma “essência”, limita o repertório de corpos possíveis e, sendo assim, apenas os corpos inteligíveis (identificados e nomeados sob o crivo da norma) podem *ser* corpos. Esta necessidade de enquadramento acaba por autorizar práticas de rotulação e de classificação que, exercidas continuamente, são naturalizadas, são ditas de tal forma que, muito frequentemente, prescindem da palavra na produção da verdade sobre quem o sujeito é – ou pode ser – e sobre qual corpo esse sujeito pode ou deve habitar. O discurso calculado do sexo se mostra eficiente à medida que, ao nomear, estabelece simultaneamente a fixação da norma e das suas fronteiras e, com/nesta operação ambivalente, aquilo que não pode/não deve ser nomeado passa a não existir.

Butler (2008) questiona a natureza “verdadeiramente material” dos corpos, sustentando que

> (...) pode-se perceber a inacessibilidade do corpo “em carne e osso” – sendo sempre parte da estrutura de inteligibilidade – não como a redução idealista da materialidade para a idealidade, mas como a atenção necessária que cada “ordem do discurso” sobre o corpo pode almejar ao contar a verdade do corpo. Não há verdade do corpo, nenhuma materialidade real inegável (...), mas apenas uma série de discursos estratégicos que produzem corpos de acordo com regimes de verdade (BUTLER, 2008 *apud* GUARALDO, 2007, p.672).

No entanto, evidenciar o caráter discursivo da vida corpórea não é, segundo Butler (2008), uma oposição radical à natureza, mas uma oposição à invocação da natureza como modo de estabelecer limites necessários para a vida gendrada (BUTLER, 2008 *apud* PRINS; MEIJER, 2002). Com isso, a autora tem em perspectiva que as sociedades produzem e fazem circular normas que materializam o sexo por meio de técnicas altamente reguladas das quais não é possível escapar - ainda que pela repetição dessas mesmas regras se tornem possíveis deslizamentos e subversões. Nesse sentido, Butler (2008) interroga as produções feministas contribuindo para avançar da noção ainda dicotômica do sexo/natural – gênero/social e, ao dialogar com Foucault, reafirma o caráter discursivo da sexualidade e aponta a possibilidade de subversão da sequência naturalizada de corpo, sexo, gênero e sexualidade que sustentavam (e ainda sustentam?) a hegemonia masculina e o poder heterossexista (VIEIRA, 2006). Reivindica, portanto, a desnaturalização das regulações inscritas nos corpos que asseguram a exploração

material de um sexo sobre o outro, ou seja, as práticas de produção do sistema heterossexual que autorizam o submetimento das mulheres.

Não apenas o corpo, mas um corpo gendrado, inscreve o sujeito humano no mundo social tornando-o (a mulher, o homem e seus corpos) – desde sempre – matéria prioritária do exercício do poder. A experiência cotidiana mostra que, antes mesmo do nascimento a criança é enunciada: é um menino ou é uma menina, exclusivamente pela anatomia externa dos órgãos sexuais. Isso implica, inclusive, reduzir o sexo a uma definição biológica pautada na constatação de que o sujeito nasceu com pênis ou com vagina. De modo geral, é a partir dessa enunciação que passamos a reconhecer o sujeito que ali está; o seu pertencimento é, primeiramente, um pertencimento de sexo e gênero: homem/macho, mulher/fêmea e, consequentemente, a promessa de repetição da heterossexualidade normativa. A diferenciação entre os sexos e o projeto de manutenção das normas de sexo e gênero está em tudo e em tudo se expressa, ainda que nada se diga ou se force a ver: nas falas que descrevem (e classificam) o recém-nascido, nas cores escolhidas para o enxoval, na decoração do quarto, nas projeções que os adultos fazem para a vida da criança. Desse modo, a sexualidade deixa de ser uma possibilidade para tornar-se um endereçamento estável, ou seja, o corpo-sujeito recém-nascido passa por uma intervenção quase cirúrgica na qual o sexo é reimplantado no seu corpo, não apenas como um órgão biológico, mas como uma série de regulações e expectativas tornadas possíveis e desejáveis a partir dele. Assim, na tecnologia biopolítica o sexo, como carne e como prática, não é unicamente um lugar biológico preciso e nem uma pulsão natural. O sexo é uma tecnologia de dominações heterossociais que reduzem o corpo a zonas erógenas e em função de uma distribuição assimétrica do poder entre os gêneros, fazendo coincidir certos afetos com determinados órgãos, certas sensações com determinadas reações anatômicas (PRECIADO, 2002).

Essas normas regulatórias trabalham para materializar o sexo no corpo de modo a fixar a diferença sexual entre homens e mulheres, torná-los genericamente coerentes, ratificar a conjugalidade macho/fêmea (e a hierarquia proveniente dessa oposição/complementaridade) e consolidar o imperativo heterossexual (BUTLER, 2000). A autora enfatiza que a relação de continuidade entre o sexo, gênero, desejo

e prática sexual, longe de ser natural, é efeito da *performance do gênero*, "(...) a reiteração forçada e repetida das normas de gênero em atos, representações e comportamentos que atribuem ao gênero um aspecto de naturalidade, assim como o mantém em sua estrutura binária e heterossexual" (PINO, 2007, p.159). De acordo com Butler (2000) é indispensável que as normas que regulam e materializam o sexo sejam continuamente repetidas, sempre amparadas por/em instituições e sujeitos cuja autoridade seja reconhecida como legítima, ainda que o exercício dessa autoridade não se dê pela imposição (soberana) de um sujeito sobre o outro. Para tanto, emprega-se uma tecnologia discursiva que age de modo subliminar, sutil; uma linguagem que, ao se reportar aos corpos e aos sexos não faz apenas uma constatação ou uma descrição, mas "fabrica" aquilo que nomeia (LOURO, 2001). Ou seja,

> (...) ser "sexuado" é estar submetido a um conjunto de regulações sociais, que concomitantemente constituem a norma como uma inteligibilidade e uma coerência entre sexo, gênero, prazeres e desejos e funcionam como princípio hermenêutico de autointerpretação (ARÁN, 2006, p.51).

A perspectiva trabalhada por Butler (2008) afirma os atributos de gênero como performativos e não como um efeito sociocultural do sexo biológico. Nesse sentido, o sexo-gênero é um sistema de escritura no qual certos códigos se naturalizam, outros vão sendo substituídos e ainda outros são sistematicamente eliminados ou rotulados como indesejáveis. Nesse sistema, a heterossexualidade, depois de surgir "naturalmente" de cada corpo recém-nascido (ou concebido, considerando a possibilidade ecográfica de saber o sexo da criança antecipadamente) deve reinscrever-se ou reinstituir-se por meio de operações constantes de repetição e de recitação dos códigos masculinos ou femininos socialmente investidos como naturais (PRECIADO, 2002). A performatividade não trata apenas de uma reprodução dos códigos que sustentam o binarismo dos gêneros, mas de uma prática reiterativa que produz o gênero de modo que a aproximação ao ideal nunca é completa, pois os corpos não obedecem cegamente às normas reguladoras pelas quais sua materialidade é fabricada. Ou seja, exatamente porque é necessária a repetição ritualizada do mesmo é que a lei reguladora pode ser aproveitada numa repetição diferencial na qual os corpos não se conformam integralmente ao modelo ideal e acabam produzindo outras

identidades que, embora pretendam a *mesmidade,* não o podem tornar-se, pois nunca a cópia se apresenta exatamente como o original.

Nesse sentido, embora a construção do gênero sugira a reprodução a partir do que é reconhecido e naturalizado, à medida que o sujeito assume, apropria e materializa o sexo possível de acordo com as normas regulatórias de determinada sociedade, a repetição performativa também fabrica a possibilidade para a criação do novo, do outro, pois

> Ainda que essas normas reiterem sempre, de forma compulsória, a heterossexualidade, paradoxalmente, elas também dão espaço para a produção dos corpos que a elas não se ajustam. Esses serão constituídos como sujeitos "abjetos" – aqueles que escapam da norma. Mas, precisamente por isso, esses sujeitos são socialmente indispensáveis, já que fornecem o limite e a fronteira, isto é, fornecem "o exterior" para os corpos que "materializam a norma", os corpos que efetivamente "importam" (LOURO, 2001, p.549).

Destarte, ainda que atue como um regime regulador – e exatamente por isso –, a heterossexualidade normativa opera na sua própria desnaturalização, pois "(...) embora gênero e subjetivação sejam reiterações da norma sexual, na própria instabilidade da repetição do mesmo é possível vislumbrar a positividade da subjetivação como resistência, singularidade e produção da diferença" (ARÁN; PEIXOTO JÚNIOR, 2007, p.129).

Em conformidade com Butler (2008), trabalho na perspectiva de que as exclusões que se processam em relação às posições de gênero e sexuais não operam sempre de forma explícita, evidente, pois

> O que permanece "impensável" e indizível" nos termos de uma forma cultural existente não é necessariamente o que é excluído da matriz de inteligibilidade presente no interior dessa forma; ao contrário, o marginalizado, e não o excluído, é que é a possibilidade cultural causadora de medo ou, no mínimo, da perda de sanções. Não ter o reconhecimento social como heterossexual efetivo é perder uma identidade social possível em troca de uma que é radicalmente menos sancionada. O "impensável" está assim plenamente dentro da cultura, mas é plenamente excluído da cultura *dominante* (BUTLER, 2008, pp.116-117, grifo da autora).

É nesta relação ambivalente entre o "indizível" e o inteligível que reside o potencial de subversão subjacente à repetição da norma. Diferentemente do que temos pensado (referendados no estruturalismo que ainda nos resta), a subversão

não é uma força evidente de oposição à norma que se situa fora dela, pois não se trata de uma luta declarada e transparente, mas de uma operação ambivalente que age no interior, produzindo deslocamentos e colocando em questão a própria originalidade e completude da norma a ser repetida. A exclusão subjacente a esse processo não é, portanto, produzida fora da norma, antes produzida e mantida dentro dela: a criação do abjeto é, ao mesmo tempo, efeito da repetição da norma e condição do seu funcionamento. É em relação a esse abjeto que faz sentido pretender instaurar, ratificar, validar a norma. Afinal, para o funcionamento da lógica binária é primordial que exista a oposição sobre a qual o poder possa ser exercido, visto que a legitimação e a ação da autoridade "(...) requer a produção de diferenciações, individuações, efeitos de identidade por meio das quais as práticas discriminatórias podem mapear populações sujeitas (...)" (BHABHA, 2007, p.161). Pode-se pensar, então, que certo deslizamento da norma é esperado e tolerado porque a faz funcionar, conquanto mantenha as classificações imprescindíveis para a atuação do poder.

No entanto, ao ter reconhecido que a norma se faz, se repete e se desvia em si mesma, resta ainda alguma tentativa de controle sobre os efeitos dessa desregulação do corpo? Como são vistos os corpos cuja referência sexo/gênero se volatilizou? O que fazer com corpos, sexos e gêneros que não podem sequer ser nomeados nos padrões disponíveis? Se o poder age a partir de hierarquizações provenientes de classificações originadas nas nomeações e nos binarismos, como operar sobre corpos que não podem ser lidos, nomeados, classificados? Não sendo ditos, como afirmar que esses outros corpos existem?

6.1 **"Eu era uma coisa que eu não sabia nomear": des-identificações no espaço-tempo da escola**

> Nunca poderão existir suficientes palavras escritas, explicadas e articuladas quando a vida e o estilo de vida de uma pessoa são questionados ou silenciados pela violência e pela ignorância (TALBURT; STEINBERG, 2007, p.9).

Eu era uma coisa que eu não sabia nomear. (Everlin)

Eu nunca me senti homossexual, do grupo dos homossexuais. Tipo assim, eu comecei a me sentir diferente, eu não era homossexual, era uma outra coisa que eu não sabia nomear o quê. Eu lembro que quando eu era criança eu fiquei sabendo que se alguém passasse por debaixo de um arco-íris trocava de sexo, aí quando eu via um arco-íris eu vivia correndo atrás do arco-íris. Então eu tinha essa fantasia infantil de que se passasse por debaixo do arco-íris trocava de sexo, então eu queria trocar de sexo!

[Na época da faculdade] eu fui chegando num ponto que eu fui ficando vestido de mulher o final de semana inteiro: sexta, sábado e domingo. Chegava segunda-feira é que eu vestia roupa de homem, porque aí eu não vinha para a sala de aula vestido de mulher. Primeiro porque eu tinha medo de não conseguir formar... Se eu tivesse virado travesti durante o curso provavelmente eu não tinha formado. Acho que eles tinham arrumado um jeito de me dar bomba em alguma disciplina, dado um diagnóstico de loucura...

É como se a gente fosse uma errada no meio de todo mundo. (Lu)

Desde 5 anos de idade que eu tinha essa concepção na minha cabeça: que eu não era um menino. Eu me olhava no espelho e eu não via um menino. Eu olhava e pensava o seguinte: não sou eu! Eu olhava e falava: “Não, não sou eu ali. Aquela pessoa ali de cabelo curto... Não sou eu.” Na minha cabeça eu lembro sempre que eu me senti uma mulher, sabe? E fantasiava na minha cabeça... na minha ideia é como se eu criasse um mundo paralelo pra conseguir ir levando as coisas. Na minha condição a gente sente assim, na escola, como se a gente fosse uma errada no meio de todo mundo – as coisas não são feitas pra você ali, entendeu? As coisas são feitas para o menino e para a menina.

Muita gente ficava na dúvida: era um menino, ou uma menina? (Ariel)

Na educação infantil eu tinha um problema sério porque eu fui uma criança com uma fisionomia muito ambígua, meus traços eram muito ambíguos e tal, então já era o primeiro preconceito que eu sofria, porque

muita gente ficava na dúvida: era um menino, ou uma menina? O nome também já influenciava, já ajudava, vamos dizer assim, isso... então muita gente achava que Ariel era feminino, que Ariel era masculino, isso de certa forma me irritava muito, porque realmente, às vezes eu era confundido com uma menina, tinha cabelo grande e tal, os traços muito finos assim... e isso começou a complicar quando comecei a querer brincar só com as meninas, aí assim, o grupo das meninas, algumas me aceitavam. Eu não gostava de jogar futebol, eu não gostava de nada que era de menino, eu sempre gostava de ficar junto com as meninas, brincar de boneca... Nossa, assim, brincar de boneca pra mim era um problema porque eu queria brincar de boneca e assim, professoras tinham um problema sério com isso, dentro de casa eu tinha um problema sério com isso. (...)

Isso era um problema sério, você sabe o jeito que é difícil... E tinha um coleguinha que também gostava de brincar de boneca e, tipo assim, eu ia na onda dele também, eu ia brincar, eu só tinha coragem de ir brincar quando ele brincava. Então, em vários momentos no colégio eu sofria esse preconceito... e até mesmo alguns momentos de repressão. E às vezes acontecia alguns fatos, assim, de eu ir brincar com os meninos e tal, e às vezes a gente ia lá fazer xixi junto, aí vinha a professora me reprimir, reprimia só eu, não reprimia os outros garotos; com o simples fato de ir todo mundo lá no banheiro fazer xixi e não acontecia nada demais, entendeu? E eu lembro muito bem do meu castigo: meu castigo era ficar atrás da porta da sala de aula. E isso pra mim era assim, terrível, então aí eu... pra mim expressar assim era muito complicado, entendeu? Muito complicado mesmo... Não sei se às vezes isso era um certo receio de brincar com os meninos também, entendeu? Já que tinha essa repressão, o simples fato de eu estar junto com os meninos já era repreendido e isso, de certa forma, em casa também era a mesma coisa, né? Eu não tinha nenhum amiguinho, ninguém lá em casa falava disso e tal... Então, assim, em casa eu não podia falar, não tinha informação. Na escola também eu não tinha, então é complicado...

Então essa trajetória da educação infantil foi basicamente assim, foi um pouco complicada realmente. Então assim, eu era muito, muito tímido. Muito. Muito mesmo, eu quase não falava mesmo, entendeu? Ficava muito na minha, brincava muito sozinho, quando eu ia brincar, eu brincava com as meninas mesmo e tal.

***Virei o maluco da escola*.** (Fernanda)

Aí quando eu tinha 14 anos eu falei comigo: "Já sei o que eu quero e não vou precisar de escola para nada. Vou é arrumar um emprego na cidade, ganhar dinheiro e aí ninguém vai mexer mais comigo." Aí eu tentei fugir de casa, mas não deu certo. Mãe falou: "Você vai para e escola, sim. Vai estudar e vai servir o exército, aí você conserta. Não pari filho invertido." Acho que foi a primeira vez que ela me bateu com cinto e tudo. Aí chamou a família toda e falou que, a partir daquele momento, não iam tirar os olhos de cima de mim até eu consertar. Também mandou meu irmão e os maridos das minhas duas irmãs passarem mais tempo comigo, para me ensinar como ser um homem. Acredita que até na “zona” eles me levaram? Mas eu chorei tanto que não teve jeito... Até cerveja mandaram eu beber... Mas, como dizem, quanto mais vigia mais escapa, não é? Então eu falava que ia para a escola e ia era arrumar namoradinho lá nos matos, nas fazendas... Nessa época também comecei a me travestir: roubava esmalte, batom, roupa, perfume da minha mãe, das minhas irmãs, deixava escondido nos meios de mato, aí saía falando que ia para a escola, de uniforme e tudo, aí trocava tudo no mato e ia encontrar meus namoradinhos. É claro que tomei bomba na escola e aí fui pego outra vez. Outra reunião, mandar para o psicólogo, outra surra e mais gente me vigiando até no caminho da escola. Virei o maluco da escola, eles olhavam para mim e cochichavam, olhavam para mim e mexiam a cabeça fazendo sinal negativo... e fui proibido de usar o banheiro dos alunos na escola, quando queria ir tinha que pedir para a professora e ela autorizava de eu ir ao banheiro dos professores.

***Escola é para quem é normal*.** (Fernanda)

> A escola... nem sei se teve alguma influencia no que eu sou hoje, mas teve muita coisa ruim... acho que escola é para quem é normal... digo... para gente que segue o rumo certinho, que faz as coisas do jeito que tem... que é para fazer. No meu caso não ia dar certo mesmo. Até pensei, uma época, em fazer um curso técnico: massagista, maquiadora, cabeleireira... mas não tenho muita vocação - eles acham que todo gay, travesti tem jeito para essas coisas, não é? Mas eu, não. Acho que se fosse para estudar eu queria fazer direito, ser advogada, já pensou? Travesti advogada... ia morrer de fome, ninguém dava emprego, não. E nem combina, não é? Quer dizer, as pessoas não iam querer chegar no juiz com uma advogada travesti... Então é isso: a escola não é para mim e eu não sou para a escola, não tem jeito. Tem é que batalhar muito, juntar um dinheiro, arrumar um bom companheiro e rezar para a gente não morrer nas mãos dos clientes, da polícia, dos bandidos... Não sei fazer outra coisa, então estou nessa vida, mas não defendo, não acho que é uma vida digna.

Quem é você? Tão recorrente quanto a pergunta é a expectativa de que a resposta a ela revele *a* identidade – entendida como um determinado modo de ser que possa tornar imediatamente reconhecível determinado padrão, estilo ou modo de vida, uma convenção alicerçada nas tradições culturais e nos seus fechamentos. Mas, e para aqueles sujeitos cuja resposta deixa lacunas ou não se enquadra no rol das identidades tornadas possíveis? Se não há *uma* resposta no repertório disponível, não há identidade? Como se constituem os sujeitos cujas identificações se produzem no exterior das identidades culturalmente reconhecidas? Há outra possibilidade de nomeação que não seja dada pelas identidades predefinidas?

As experiências de Everlin, Lu, Ariel e Fernanda focalizam o temor que se propagou na contemporaneidade, tomando como “perda” de identidade a não filiação aos modelos identitários que garantiam estabilidades às sociedades modernas, principalmente as identidades de gênero e sexuais – tomadas como marcação primeira, suporte para as demais identidades do sujeito. No entanto, nas

bordas desses modelos, outros arranjos fabricam sujeitos como Everlin: *alguma coisa que não sabemos nomear*.

As narrativas de Lu, Everlin e Fernanda reiteram o vocabulário autorizado para falar do sexo: elas apenas se movimentam dentro do binário, enquadrando-se ao que é ditado pela *natureza indiscutível* do seu sexo de nascimento? Ou borram esse limite entre o "normal" e o outro ao confundir os pronomes? Ele ou ela? Um menino feminilizado, ou uma mulher em um corpo masculino? Ou simplesmente uma mulher? Nas narrativas há um interessante jogo com a linguagem que busca capturar as mudanças praticadas sobre a carne, perceptível quando as entrevistadas referem a si mesmas com o gênero masculino, no passado – uma infância unanimemente marcada pelas tentativas de correção do gênero ou de aprendizagem da dissimulação das características que assinalavam o "equívoco" nas performances de gênero – e na referência feminina do gênero na atualidade – quando seus corpos já evidenciam a *feminilidade* conquistada (visível nas roupas, nos cabelos, na lisura da pele). A força da materialidade corpórea é, no entanto, superior ao "sentir-se" ou "saber-se" mulher, à medida que, mesmo declarando que sempre se sentiram mulheres (ou se souberam mulheres), as transexuais entrevistadas apenas se nomeiam mulheres após promoverem a adequação do corpo à feminilidade aprendida: seios, cabelos longos, voz suavizada, pele lisa, maquiagem e vestido. É mais do que apenas ser mulher: é ser *a* mulher performatizada dos discursos sociais correntes.

A pedagogia que sustenta as práticas da escola tem como um de seus investimentos mais importantes a produção de identidades subsidiadas pela naturalização de determinadas características e pelos rígidos esquemas classificatórios que levam a tratar como "ausência de identidade" a desvinculação dos modelos hegemônicos. Nas narrativas dos sujeitos entrevistados, as identidades não se articulam segundo a lógica internalizada que rege as classificações de sexo e gênero: Everlin não sabia se nomear, Lu negava a imagem refletida no espelho, Ariel se escondia para brincar de boneca, Fernanda roubava esmalte e batom das (outras) mulheres da casa. Qual sentido de si a escola ajudou esse sujeitos a construir? Quais palavras ela disponibilizou para que falassem de si?

O exercício de narrar-se passa pelo reconhecimento de si. No entanto, ao não ser “idêntico a”, ou não pertencer a determinados padrões, sujeitos que vivem à margem das classificações hegemônicas experimentam a dolorosa liberdade de se produzir como sujeito, jogando com as possibilidades de criação do novo e com a necessidade de reconhecimento. Pessoas como Everlin, Lu, Ariel e Fernanda evidenciam o desconforto de viver à margem da gramática normativa da escola. Elas carregam nos seus corpos a provocadora existência do estranho “outro” que desestabiliza a lógica binária. *É um menino, ou uma menina?* A ambiguidade da fisionomia de Ariel, acentuada pelo nome (também ambíguo), confundia a identificação primeira, capaz de ancorar e dar como corretos ou inadequados os seus comportamentos: menino que parece menina deve ser vigiado, menino que brinca de boneca deve ser repreendido. A manutenção dos binarismos e dos estereótipos que permitem imprimir no corpo as marcas distintivas de sexo e gênero contribuem para a prevalência da naturalização e das práticas corretivas aplicadas sobre os sujeitos que borram os pertencimentos de gênero e sexuais. Isso faz passar como legítimas as pedagogias de normalização dos corpos no espaço escolar, pois, depois de respondida a questão inicial – é menino ou menina? – pode-se investir na educação do corpo biologicamente definido[17]. “E, aparentemente, o corpo é inequívoco, evidente por si; em consequência, esperamos que o corpo dite a identidade, sem ambiguidades nem inconstância” (LOURO, 2000, p.14). A visibilidade das sexualidades LGBT na cena contemporânea acentua a complexidade da relação entre as características de transitoriedade e de contingência e a necessidade de uma identificação de gênero e sexual à medida que "A admissão de uma nova identidade sexual ou de uma nova identidade de gênero é considerada uma alteração essencial, uma alteração que atinge a 'essência' do sujeito" (LOURO, 2000, p.13), tornando-o alvo preferencial do policiamento e da censura.

[17] Penso que a essa ideia de “biologicamente definido” escapam algumas questões bastante complexas, como aquelas que envolvem os intersexuais, as pessoas com anomalias congênitas ou mutilações na genitália que tornam difícil ou impossível, ao menos temporariamente, a identificação do sexo logo após o nascimento. A fragilidade dessa classificação também se evidencia mediante as possibilidades cirúrgicas e medicamentosas de reconfiguração do corpo, capazes de alterar a funcionalidade de determinado órgão em razão do desejo e da estética escolhida pelo sujeito. Assim como a transgenerificação, as práticas do Body Modification são um exemplo disso.

Evidencia-se nas narrativas que fazem Everlin, Lu e Fernanda a culpa e a vergonha interiorizada: elas são “erradas”, “malucas”, inadequadas à escola na qual apenas os sujeitos “normais” podem/devem estar. Estar fora das convenções significa não estar representado nos textos que circulam nos meios sociais, sobremaneira na escola. Uma escola cujo projeto não tem investido em perguntar: “quem é você?”, mas ensinar a resposta, fazer saber a cada sujeito o que ele é, municiar a cada um com as identidades autorizadas. A escola frequentada pelos sujeitos LGBT não disponibilizava palavras para que eles pudessem descrever suas experiências, as razões pelas quais não se percebiam pertencentes à organização escolar. Todo o repertório a sua volta apenas lhes fazia entender que eram diferentes – e que sua “diferença” era negativa. Afinal, o que poderiam requerer além de uma caridosa tolerância, muitas vezes expressa pelo silêncio e pelo apagamento da diferença? A quem beneficia o limitado e controlado vocabulário e o silêncio da sexualidade?

As homossexualidades incomodam as estruturas de obstinada ignorância que relegam a sexualidade para domínios privados. O tratamento pedagógico dispensado às questões das sexualidades é, frequentemente, uma estratégia para tornar impronunciáveis as sexualidades não normativas, e, dessa forma, impedir o efeito “contagioso” que pode ter a liberação da palavra.

Na narrativa de Fernanda “a escola é para quem é normal” e isso é inquestionável. Ela concorda com as regras que ela vê funcionar, se acomoda a elas e conclui: “a escola não é para mim e eu não sou para a escola”. E “não ser para a escola” implica o distanciamento de tudo aquilo que a escola representa: reconhecimento social, estabilidade, formação, uma “vida digna”. As percepções de si como alguém privada de direitos – diferentemente do que tentam fazer os discursos que atribuem ao próprio sujeito as causas do preconceito – são construídas também no interior da escola, no exercício das classificações e da hierarquização das sexualidades que confere maior legitimidade e poder a uma “sexualidade boa” (heterossexual, conjugal, monogâmica, de mesma geração, reprodutiva e não comercial), em oposição a uma “sexualidade má” dos marginalizados (homossexual, fora do casamento, promíscua, entre gerações, que não visa à reprodução ou é comercial).

A “escolha” de Fernanda é orientada pelos saberes partilhados pela escola e pelas demais instâncias sociais sobre a sua “sexualidade má”, cercada por uma ruidosa visibilidade que associa a transexualidade e a travestilidade à prostituição institucionalizada e, quando muito, autorizam que travestis e transexuais se insiram em profissões que exigem baixa escolaridade e habilidades manuais (“jeito”), geralmente relacionadas ao cuidado com a beleza (massagista, cabeleireira, maquiadora). Isso leva Fernanda a concluir que são inconciliáveis a sua condição sexual e a escolha do Direito como formação e exercício profissional e, portanto, determina a sua exclusão do espaço da escola: “Já pensou travesti advogada? Ia morrer de fome, ninguém dava emprego.” Fernanda teve da escola informações que enfraqueceram esse argumento ou, pelo contrário, os discursos escolares a fizeram confirmá-lo?

A mesma questão está presente na fala de Everlin, que temia não conseguir concluir o curso superior se fosse para a universidade *vestida de mulher*: “se eu tivesse virado travesti durante o curso, provavelmente eu não tinha formado. Acho que eles (os professores e coordenadores pedagógicos) tinham arrumado um jeito de me dar bomba em alguma disciplina, dado um diagnóstico de loucura.” Essa associação da homossexualidade com a loucura apareceu em outras narrativas, como a de Fernanda que, ao ter descoberta sua homossexualidade, *virou o maluco da escola.* A patologização da homossexualidade está circunscrita na dinâmica do controle da sexualidade: investigar, definir, classificar e patologizar ou demonizar os sujeitos pelas suas práticas sexuais. Assim como o louco, o homossexual não deve ser responsabilizado por seus atos (vê-se as frequentes justificativas de que a homossexualidade resulta da cooptação da criança por um adulto homossexual ou pedófilo, da falta de um dos pais, da inadequação das posições de gênero dos pais, do excesso de visibilidade das sexualidades LGBT na mídia) e, portanto, pode ser privado da liberdade e do reconhecimento como sujeito de direitos. Identificado como louco, o homossexual pode ser tutelado, “tratado”, reconduzido à normalidade ou ter justificada a sua expulsão dos espaços comuns da vida social.

A fala corrente de que a sexualidade pertence à esfera doméstica serve bem à omissão da escola em relação aos problemas enfrentados pelos LGBT

(principalmente para travestis e transexuais) no uso dos espaços públicos. A utilização dos banheiros na escola foi uma das questões problemáticas que os entrevistados tiveram que enfrentar ao ter a homossexualidade revelada: “(...) às vezes a gente ia lá fazer xixi junto, aí vinha a professora me reprimir, reprimia só eu, não reprimia os outros garotos; com o simples fato de ir todo mundo lá no banheiro fazer xixi e não acontecia nada demais” (Ariel). A censura era ainda maior no caso de Fernanda: “(...) fui proibido de usar o banheiro dos alunos na escola, quando queria ir tinha que pedir para a professora e ela autorizava de eu ir ao banheiro dos professores.” Estas afirmações vão de encontro às análises de Preciado (2002) de que os banheiros são “próteses modernas de gênero” e que são cúmplices da normalização da heterossexualidade e da patologização da homossexualidade:

> No século XX, os sanitários viraram autênticas células públicas de inspeção em que se avalia a adequação de cada corpo nos códigos vigentes da masculinidade e da feminilidade. Na porta de cada sanitário, como único signo, uma interpelação de gênero (...) como se tivesse que entrar ao banho e refazer-se o gênero mais que desfazer-ser da urina e da merda. A única coisa que importa é o gênero. (...) Qualquer ambiguidade de gênero (cabelo excessivamente curto, falta de maquiagem, pelos curtos ao redor do lábio em forma de bigode, passo muito afirmativo…) exigirá um interrogatório do usuário potencial que se verá obrigado a justificar a coerência de sua escolha de sanitário (...) Um cúmulo de signos do gênero do outro banheiro exigirá irremediavelmente o abandono do espaço monogênero sob pena de sanção verbal ou física (PRECIADO, 2002, p.1).

7 **ENCRUZILHADAS E DESVIOS: NOVAS *IN*-VISIBILIDADES E A MÍMICA HETEROSSEXUAL COMO CONDIÇÃO DE LEGITIMIDADE**

> No discurso vigente em minha infância, criar problema era precisamente o que não se devia fazer, pois isso traria problemas para nós. A rebeldia e sua repressão pareciam ser apreendidas nos mesmos termos, fenômeno que deu lugar a meu primeiro discernimento crítico da manha sutil do poder: a lei dominante ameaçava com problemas, ameaçava até nos colocar em apuros, para evitar que tivéssemos problemas. Assim, concluí que problemas são inevitáveis e nossa incumbência é descobrir a melhor maneira de criá-los, a melhor maneira de tê-los (BUTLER, 2008, p.7).

A lógica ordenadora do sexo na nossa sociedade não é apenas heterossexual, mas é evidentemente heteronormativa: é assim que os corpos e as relações afetivas e sexuais entre pessoas se tornam inteligíveis, que fazem sentido. Os modelos de identidade sexual e de conjugabilidade subjacentes a essa lógica respondem de forma inequívoca ao que passou a ser tido e reiterado como uma lei natural: ou se é homem, ou mulher; ou feminino, ou masculino; ou heterossexual, ou homossexual; ou ativo, ou passivo. Destarte, a aplicação dessa lei se torna possível a partir (da ideia) de *uma materialidade natural* dos corpos que a tradição ensinou a conceber, reconhecer, cuidar, viver prazeres.

A questão controversa é que essa “lei natural” não reconhece como “matéria” todos os corpos, mas apenas aqueles cuja linguagem consegue (ou concebe como necessário) codificar/decodificar. Para Butler (2008), isso reafirma que não há materialidade anterior ao ordenamento discursivo (embora não se possa dizer que corpos são *apenas* discursivamente produzidos). Assim, os discursos não apenas *traduzem* os corpos existentes, eles os habitam, se acomodam neles, os transformam em possibilidade, se instauram neles como condição de existência; a biopolítica não apenas governa os corpos, mas ela os produz nos termos que lhe interessa funcionar: a regularidade.

Separar corpos e sexualidades contrapondo-os em termos de certo/errado; inteligível/abjeto é o *modus operandi* dos dispositivos de regulação da vida sexual. A cena, entretanto, não é mesma para todos: os espaços de legitimidade – o “centro” – são para os signatários da norma; aos outros se designa a periferia, a subalternidade, as margens dos textos sociais. Construídos em diferentes domínios

de saberes e práticas – medicina, psicologia, direito, pedagogia, sociologia, filosofia, história – os discursos que estabelecem a "diferença sexual" e os lugares de pertencimento das sexualidades próprias e impróprias acabaram normalizando, inclusive, o espaço dissidente da homossexualidade.

Mormente, confrontar o heterossexismo com uma identidade homossexual pode ser problemático à medida que tal fechamento arrisca reforçar as lógicas opressivas, ao invés de combatê-las. É necessário incluir nesta pauta que qualquer representação que pretenda superar as exclusões baseadas nas identidades naturalizadas deve desenvolver uma atitude "(...) crítica em relação aos efeitos normalizadores e disciplinares de toda formação identitária, de uma desontologização do sujeito da política das identidades: [pois] não há uma base natural ("mulher", "gay", etc.) que possa legitimar a ação política" (PRECIADO, 2011, p.18). Reclamar uma identidade homossexual deveria, a princípio, evocar um modo de vida contrastante à heteronormatividade: por que isso não tem acontecido? Cabe indagar, então, qual(is) o(s) sentido(s) de lutar por um pertencimento social como homossexuais, cujos esquemas de inteligibilidade se constituem de modos de ser heteroimitativos.

A meu ver uma das consequências dessa "mímica" heterossexual é a prevalência, no senso comum, da compreensão da homossexualidade como uma "confusão" entre sexualidade e gênero: a ideia que o homossexual "de verdade" (aquele que será permitido e tolerado como excesso da norma) se comporta de acordo com o que é socialmente esperado ao outro gênero (FRY; MACRAE, 1985); ou seja, a noção do homem-gay-efeminado/mulher-lésbica-masculinizada e dos pares *butch-femme*, *ativo-passivo*[18]. O princípio de conjugalidade heterossexual fica mantido, uma vez que há, ainda que de maneira conturbada, a preservação do par masculino/feminino pela "inversão" de papéis socio/sexuais. Esse pensamento repercutiu enormemente no conhecimento que foi se formando sobre a homossexualidade e na ratificação da oposição hetero/homossexual e, desse modo, sustentam a ideia que "(...) se os indivíduos homo-orientados não podem mesmo se

[18] São recorrentes nos discursos que circulam informalmente nos meios sociais a estereotipagem das relações afetivas de gays e lésbicas constituindo, a partir de uma ótica heteronormativa, relações baseadas na conjugabilidade masculino/feminino como padrão estético e na subordinação do feminino.

tornar heterossexuais, então, a ordem social encontrou um meio de fazê-los viver como se fossem" (MISKOLCI, 2007, p.123).

A desconstrução dessa forma de pensar esbarra na problematização da própria heterossexualidade que, dada a sua produção performática, desarticula a noção de corpo estável que referenda, inclusive, a possibilidade da "inversão" de papéis com a qual se convencionou explicar a homossexualidade. Para avançar na discussão Sedgwick (2007) aponta a necessidade pensar uma identificação erótica que

> (...) nunca está circunscrita a si mesma, é sempre relacional, percebida ou reconhecida de uma estrutura de transferência e contratransferência. As incoerências e contradições da identidade homossexual na cultura do século XX respondem a – e, portanto, evocam – as incoerências e contradições da heterossexualidade compulsória (SEDGWICK, 2007, p.40).

Por outro lado, nesta mesma mímica heterossexual que se configura em práticas e modos de ver a(s) homossexualidade(s) reside também a possibilidade de uma outra forma de pertencimento que ultrapassa a dicotomia e as relações verticalizadas de dominação/subalternidade. Isso porque a representação mímica não se realiza como uma mera cópia: ao querer *ser* o outro, o sujeito produz excessos ou deslizamentos que impedem a reprodução completa do modelo, criando, assim, uma presença parcial: "quase o mesmo, mas não exatamente" (BHABHA, 2007, p.130). Ou seja, ao servir como modelo de inteligibilidade, a heterossexualidade está sempre desafiada a se reinventar de forma a interditar qualquer processo segundo o qual as homossexualidades possam partilhar dos mesmos sentidos que fazem com que a heterossexualidade seja *a* sexualidade legítima, "normal". Trata-se de uma relação ambivalente, pois ao tentar ser o outro e, portanto, atravessar as fronteiras que separam "nós e eles", cria-se um novo espaço, um entrelugar habitado por sujeitos cuja semelhança é, ao mesmo tempo, uma ameaça, pois à medida que ser homossexual é ser *quase* heterossexual, a similitude desconstrói os critérios do não reconhecimento e das classificações negativas fundamentadas na diferença.

Bhabha (2007) trabalha o processo relacional na construção das identidades, afirmando que não se separam as construções das identidades do colonizado e do

colonizador. O autor assinala que esse processo se dá numa relação simultaneamente antagonística e agonística e, nesse caso, o que se pode esperar é a hibridação das identidades dos sujeitos envolvidos na relação. Entretanto, cabe sublinhar que esse processo relacional é conflituoso, marcado pela duplicidade e se constitui no terreno de incertezas de uma identidade que já nasce fendida, pois, ao mesmo tempo em que atesta sua existência, o sujeito é atravessado pelo outro – que lhe impõe ver a sua incompletude.

> (...) a identidade nunca é um a priori, nem um produto acabado; ela é apenas e sempre o processo problemático de acesso a uma imagem da totalidade. (...) Sua representação é sempre espacialmente fendida – ela torna *presente* algo que está *ausente* – e temporalmente adiada: é a representação de um tempo que está sempre em outro lugar, uma repetição. A imagem é apenas e sempre um *acessório* da autoridade e da identidade; ela não deve nunca ser lida mimeticamente como a aparência de uma realidade. O acesso à imagem da identidade só é possível na negação de qualquer ideia de originalidade, de *plenitude*; o processo de deslocamento e diferenciação (ausência/presença, representação/repetição) torna-a uma realidade liminar. A imagem é a um só tempo uma substituição metafórica, uma ilusão de presença, e, justamente por isso, uma metonímia, um signo de sua ausência e perda (BHABHA, 2007, pp.85-86, grifos da autora).

Trabalhar com estas circunstâncias demonstra que a questão prioritária não trata de decidir quem é o homossexual, o que é a homossexualidade ou para que "tipo" de homossexual deve apontar uma identidade coletiva. Assentindo com Foucault (1981), penso que o que deve ser colocado em relevo são as relações que podem ser estabelecidas, inventadas, multiplicadas, moduladas por meio da homossexualidade: a possibilidade de se inventar e reinventar, um *devir gay*: "(...) um processo constante, íntegro e autocrítico, na qual se busque politicamente lutar contra a heteronormatividade, buscar formas de sabotá-la, de fazer-se marginal a ela, de se estar *desfazendo gênero*, desgenerificando (...)" (AREDA, 2006, p.7, grifos da autora).

Retornando a Foucault (1981), concordo que

> A homossexualidade é uma ocasião histórica de reabrir virtualidades relacionais e afetivas, não tanto pelas qualidades intrínsecas do homossexual, mas pela posição de "enviesado", em qualquer forma, as linhas diagonais que se podem traçar no tecido social, as quais permitem fazer aparecer essas virtualidades (FOUCAULT, 1881, p.4).

Nesse contexto de reinvenção, dessas novas virtualidades, o queer se evidencia sobre a homossexualidade “bem comportada” que a *scientia sexualis* do século XIX produziu e que os movimentos sociais do final do século XX acabaram por referendar. Na cena atual, entretanto, é uma homossexualidade híbrida, disparatada que interessa visibilizar: a homossexualidade com seus trejeitos, suas estranhezas, seus estilos de vida, uma multidão de vidas cuja pretensão não é, necessariamente, ser normal. A defesa que pretendo fazer é da necessidade de revelar outras possibilidades de vidas, de configurações identitárias inventadas nas dobras das identidades hegemônicas, que ocupam o espaço de fronteira, que não se encontram nem dentro, nem fora da *zona de conforto* definida a partir da norma. Interessa visibilizar a possibilidade de proliferação e de multiplicação dos gêneros e das sexualidades e compreender como os sujeitos LGBT transcendem os discursos heteronormativos nos seus próprios termos e no seu próprio terreno e produzem suas histórias, criam outros modos de vida e indicam a necessidade de desarranjar as organizações sociais e abrir as fronteiras para a interpenetração da diferença.

No entanto, como enxergar transgressão quando as falas parecem reafirmar a inexorabilidade das convenções de sexo e gênero? Como focalizar experiências de criação do novo nos repertórios cheios de conformação e de anuência às normas? Preciso assumir que a abordagem queer funcionou, inicialmente, como uma *promessa*: a minha expectativa de transgressão foi depositada sobre os sujeitos da pesquisa: eles deveriam contar histórias que explicitassem a possibilidade de se constituir dentro da norma, subvertendo-a nos termos como a transgressão permeia o *meu* entendimento. Estes sujeitos *deveriam* revelar como existir fora das nomeações, eles *deveriam* personificar o queer. Como alinhar minhas expectativas de transgressão e os discursos de conformação aos quais os sujeitos LGBT parecem aderir?

Ao relacionar os sujeitos com suas histórias percebo que, para além do discurso de conformação, há trajetórias de enfrentamentos e desconstruções, de rompimento de modelos, de estranhamento e de produção de estratégias de sobrevivência que desafiam e tornam inoperantes as classificações e os estigmas. Os sujeitos LGBT mostram que aprenderam a jogar com as regras da heteronormatividade: eles sabem performatizá-las porque conhecem os códigos que

as constituem. Isso lhes foi ensinado. Entretanto, estes sujeitos não se submeteram totalmente a essas regras e instituíram processos de transexualização, como fizeram Everlin e Lu; ou mesmo criaram para si uma classificação positiva em determinado aspecto de sua vida capaz de suplantar a marca inferiorizante da homossexualidade, como fez André.

7.1 **“Se você não pode ser bom, pelo menos seja cuidadoso”: práticas de uma homossexualidade bem comportada**

Efeminado, mas de terno. (Everlin)

> Eu tinha que procurar aula, dar aula, eu tinha que procurar ganhar dinheiro, então eu dei aula no ensino fundamental numa escola estadual. Eu peguei aquela designação temporária, peguei aulas de ciências. Aí eu dei aula... só que eu ia de terno. Eu era assim, aquele professor efeminado, mas de terno. Porque eu senti que o terno me daria mais respeito ali naquele ambiente. Então eu dei durante dois meses, aula de terno, de roupa social. Aí eu lembro que eu fui dar aula num cursinho pré-vestibular, de português. Eu lembro que eu estava dando a aula e, na metade da aula, o segurança falou que era para eu parar a aula. Eu não entendi por quê... Quando foi três horas da tarde a diretora me chamou e falou: “Olha, é o seguinte: você é muito delicado, então eu acho que você não serve para dar aulas aqui. Os alunos estão querendo um professor mais enérgico, mais elétrico. Você é muito delicado, acho que você não vai servir para trabalhar.” Então eu senti que, enquanto homossexual efeminado, eu já era discriminado no mercado de trabalho. Não adianta estar de terno, depois que abriu a boca e desmunhecou, queimou o filme. Então eu sentia isso, que eu tinha dificuldade de me inserir no mercado de trabalho por conta da minha orientação sexual. E, quando eu virei travesti, aí é que piorou.

***Eu prefiro me comportar normalmente*.** (André)

> Depois que passou aquela fase de agressividade eu resolvi estudar a sério, voltei a ser um ótimo aluno, tirar notas altas. Eu já tinha em mente

que precisava estudar, passar no vestibular, fazer a faculdade para ter um bom emprego, um bom salário... aí eu ia me sustentar e ninguém ia ter direito de falar nada. Enfiei a cara nos livros mesmo, no último ano, então... fiz cursinho pré vestibular, tudo junto. Aí passei no vestibular com 19 anos... A época da faculdade foi muito boa para mim, acho que amadureci muito, em todos os aspectos... Eu vi que não preciso obrigar ninguém a me aceitar, que não preciso carregar bandeira de nada. É claro que as pessoas me sacam... de cara. Não sou um modelo de masculinidade, não é? Mas eu prefiro me comportar normalmente, sem ficar chamando atenção... prefiro ser discreto. Na época da faculdade é que tive aquele namoro que te falei, mas a gente se comportava com naturalidade, como dois homens, não ficava “dando pinta” na frente dos outros, tem os lugares certos para isso, não é? Aí tinha gente que desconfiava, tinha gente que achava que era amizade mesmo. Na escola e na profissão eu uso a mesma regra: ninguém tem que saber da vida que a gente leva, acho que assim é melhor, cada coisa no seu lugar. Hoje eu estou bem mais tranquilo com a minha homossexualidade, aprendi a lidar com isso de uma forma legal, sem me expor, mas também sem dar o meu direito a ninguém. Acho que ser um cara bem resolvido no aspecto econômico ajuda muito... As coisas ruins que eu passei eu aproveito para não errar de novo, então não vou ficar remoendo, reclamando... É claro que não foi bom, mas serviu de aprendizado. Acho que foi tudo válido, me ensinou a ser focado no estudo, a não dar o meu direito para ninguém.

Um homossexual ali ia causar muita promiscuidade. (Everlin)

Quase no final da oitava série, eu fiquei sabendo que tinha um colégio interno em São João Del Rei, em regime de internato e que muitos meninos de Campo Formoso estavam indo, porque era um curso agrotécnico que dava uma formação profissional e eu já estava com 15, 16 anos. Já estava querendo trabalhar, já estava pensando numa qualificação profissional mesmo, fazer um segundo grau profissionalizante e aí eu pedi minha avó que eu queria ir para esse colégio interno em São João Del Rei. Ela não deixou. Só que aí, com 15, 16 anos, eu já comecei

ter minhas primeiras experiências sexuais, vamos dizer assim, e aí meus familiares, por exemplo, tios, tias, vizinhos, começavam a fofocar de mim: “Olha, viram Everlin andando na BR...” Foi até que surgiu uma fofoca lá que eu estava transando e tudo, chegou no ouvido de minha avó, criou um mal-estar enorme porque já tinha pagado uma fortuna de psicólogo e esse menino estava era transando. Então minha avó reavaliou a minha vontade de ir para São João Del Rei e ela topou. E aí esse colégio era da igreja adventista, que administrava, e ele era particular. E aí o processo seletivo era uma semana e nessa uma semana você era avaliado: você tinha as provas de português, matemática, geografia, tipo um vestibular, uma prova. Tinha as atividades no campo, tinha as atividades religiosas na capela e tinha as entrevistas socioeconômicas. E esse colégio, ele era, vamos dizer assim, eles não aceitavam alunos homossexuais, explicitamente. Porque o homossexualismo era um item, várias perguntas, na verdade, eram para investigar sobre a possibilidade de um homossexualismo nos candidatos. Era um item avaliado, perguntado. E eu tinha dentro de mim que eu precisava daquilo ali, porque como eu era homossexual e a minha família já estava saturada disso, eu percebi que para mim seria melhor ficar ali naquele colégio. Então eu me esforcei o máximo.

Aí eu lembro que começou a parte da entrevista onde se investigava a homossexualidade. Quem me entrevistou foi a esposa do diretor, era professora de biologia no colégio. Ela perguntava explicitamente: “Você é homossexual?” Aí se você falasse não, ela perguntava: “Você já namorou? Sim ou não... Como é que você namorava? Quais eram seus gestos? Quais eram suas atitudes? Fale mais sobre isso”. Eu lembro que nessa hora eu fechei o olho e no lugar da menina eu imaginei um menino para poder dar conta de falar de uma relação heterossexual. Então eu imaginei um menino para falar: “Eu pegava na mão, eu beijava na boca”. Porque o colégio não aceitava homossexuais mesmo. Primeiro, pela doutrina adventista, uma doutrina religiosa que, como a maioria das religiões, bane o homossexualismo como um ato pecaminoso, monstruoso e etc. e porque era um colégio interno. Você ia ficar internado

ali, então um homossexual ia causar muita promiscuidade. E aí é que está: eu, homossexual, estudando num colégio interno, adventista que proíbe o homossexualismo... e aí foi um problema, porque no primeiro ano eu fui assediado pelo preceptor a me batizar. Aí eu lembro que eu comecei a fazer estudo bíblico com a dona Nina, que era a preceptora das meninas e aí o pastor (que é o preceptor que tomava conta da gente no internato), geralmente era um teólogo, formado em teologia, que era pastor adventista e cuidava da gente, ele começou a se aproximar de mim e a me investigar, começou a falar para mim ir para o meio do mato e gritar alto para eu engrossar mais a voz. E ele falava para eu estudar a bíblia. E quando o preceptor já começou a falar para eu engrossar mais a voz, fazer exercícios para gritar no meio do mato para engrossar a voz, eu falei para ele que eu já estava indo ao psicólogo, isso parece que amenizou a coisa. E aí ele já foi partindo para o batismo, ele já falou assim: “Então vamos marcar o seu batismo?” E eu fui batizado adventista sem ter feito o estudo bíblico... eu me batizei assim por pressão, meio que obrigado. Eu senti que eu tinha que batizar, eu não tinha como correr. Se o preceptor estava pedindo, quem era eu para dizer não?

Eu fui batizado e foi um batismo que só eu batizei, só para eu batizar, porque geralmente quando se batiza, batiza mais de uma pessoa, porque tem um custo com a piscina de batismo, todo cerimonial. E eu lembro que a escola gastou uma fortuna só para me batizar. E depois desse batismo eu percebi que a vigilância que ele tinha sobre meu corpo parou, eu não sofri mais perseguição nenhuma. E eu lembro que nesse colégio internato eu tive muitas experiências sexuais ali dentro. Primeiro porque é adolescente que está vivendo aquilo, então não tem como. E as meninas também tinham... só que era tudo escondido. Às vezes eles descobriam e quem fosse pego era mandado embora. Então depois que eu batizei eu não sofri mais perseguição quanto ao meu homossexualismo na escola, no colégio adventista. Enquanto, por exemplo, um colega meu, que não batizou e que fez sexo; a primeira vez que ele fez sexo lá já foi pego e mandado embora, foi expulso. E eu lembro que eu estava no segundo ano e ele estava no terceiro, não deram nem chance a ele, foi expulso

automaticamente, perdeu o terceiro ano. Quando esse meu colega foi expulso do colégio porque ele tinha sido pego em práticas homossexuais, a professora de português, que era adventista, me chamou para almoçar na casa dela. Eu achei que era um almoço de gentileza, mas quando eu cheguei lá, na hora da sobremesa, veio todo o questionamento, veio todo o interrogatório sobre a legitimidade dessa amizade, o que a gente conversava, porque a gente era tão amigo, se eu estava sabendo que ele foi pego num pecado muito grave, se eu já tinha feito o que ele fez, se eu já tinha transado com alguém no colégio, que era para eu falar a verdade que Deus ia me perdoar. Mas é lógico que eu não ia falar pra ela, senão ia ser expulso no outro dia. Mas aí eu soube me sair muito bem, mas eu fiquei triste com aquela falsidade, com aquela pessoa querendo perseguir o homossexualismo. Então eu omiti tudo, omiti, menti e soube me sair da situação. Eu até gostava da professora, mas depois desse "almoço" eu vi ela com outros olhos. Então um dos fatores que eu acho que me fizeram ser aceito na escola, mesmo eu sendo afeminado... porque afeminado eu sempre fui, nunca deixei de ser. Tipo assim, eu nunca consegui fingir ser homem, sempre fui autêntico do que eu sou, acho que pelo processo de terapia, de aceitação...

Eu tentava, eu tentei sim [fingir ser homem], mas não me sentia bem e aí eu ficava na minha zona de conforto, do jeito que eu era mesmo. Mas acabou que a própria escola, depois que eu batizei também, passou a me ver como um membro adventista. Então vamos pensar assim os fatores que me fizeram ser aceito na escola: o pagamento da mensalidade, a raça – porque eu acho assim, gênero e raça são coisas tão ligadas, o fato de eu estar fazendo terapia e as notas altas. Então eu acho que isso me fez ser aceito... eles me toleravam, mas tinha sempre uma vigilância e tudo.

Se você não pode ser bom, pelo menos seja cuidadoso. (Lu)

Eu sempre me tratava por *ela*. Mas inconscientemente, porque eu não podia comentar com ninguém. Aí as lembranças que eu tenho é que, às

vezes, professores, até de ciências mesmo, quando tratavam do assunto tratavam de forma debochada e eu me sentia uma anormal no meio desse pessoal, né? Eu nunca tive coragem de falar nada, parece que fica uma coisa tão velada... as pessoas acho que fingem não ver nada: “não é da minha conta” e você finge que não vê.

Eu evitava discutir com os outros com medo deles me jogarem isso na minha cara, porque isso era uma arma que a pessoa tinha contra mim. Aí tentava fazer as coisas... tentava ser a boazinha, ser a prestativa... Talvez era até uma certa forma de sobreviver, de me proteger. Aí a companhia que eu tinha era a televisão, era onde eu pegava informação. Ali eu descobria coisas diferentes, via como que eram as coisas, gostava muito de estrelas de cinema e ficava fantasiando que eu era uma delas. Assim eu conseguia ir levando as coisas. Eu não era de ficar triste. E também sempre respeitei os colegas de sala, ninguém pode falar: “Ela já deu em cima de mim.” Nunca! Nunca dei em cima de ninguém. Parece que Deus me deu uma certa inteligência para lidar com as coisas. Então nunca eles podem falar que eu cantei, dei em cima, porque, talvez, eles tenham muito medo disso. “Se você não pode ser bom, pelo menos seja cuidadoso”... era isso que eu fazia, tinha muito cuidado de lidar com as coisas.

Igual eu falei, no meu caso, eu não sou uma pessoa de sair, divertir em boate, essas coisas assim, também não tenho convivência com pessoas da minha mesma condição. Das vezes que eu tentei eu senti muita falsidade, senti uma coisa longe do mundo que eu imaginei pra mim – falsidade ao extremo, mesmo. Aí eu pensei: não é que eu seja melhor – nem pior também, é uma questão de jeito, né? Mas eu não tenho contato, não vivo em... o ambiente que eu vivo é no meio de pessoas heterossexuais, eu trabalho no meio de heterossexuais. Quer dizer, a gente nunca sabe o que outros fazem debaixo dos lençóis, aí fica por conta deles. Assim, eu trabalho de dia, saio de dia, volto de noite, volto para casa normal. Meu cotidiano é esse, entre aspas, completamente heterossexual: pego ônibus lotado, os homens sempre gentis comigo, me dão lugar para sentar, um monte de coisa boa, eu até me divirto. Eu gosto

> desse tipo de coisa, me faz bem, alimenta, nem me importa que seja verdadeiro, ou seja, falsidade.

As narrativas de Everlin, André e Lu evidenciam que o discurso heteronormativo tem o poder de penetrar até mesmo o universo LGBT, atravessando todas as relações e enquadrando seus modos de vida e suas produções identitárias na lógica hegemônica que afirma, inclusive, a sua expulsão da norma corrente. Transparecem nas falas dos entrevistados semelhante rigor classificatório ao que funda o discurso heterossexista e que valida as práticas homofóbicas quando estes se enunciam e se movimentam dentro das acepções que "formatam" as próprias experiências LGBT e mantém, inclusive, as hierarquias sexuais baseadas em essencializações identitárias que distribuem poder com base em sistemas de dominação e subordinação (como os relacionamentos íntimos de pares identificados como ativo/passivo).

As classificações das quais são alvo e contra as quais se impõem são frequentemente mantidas dentro do "universo LGBT", conduzindo às práticas que reforçam o sentimento de inadequação e reiteram a impossibilidade de existir fora (e sobre) as fronteiras da ordem normativa. São exemplos disso: a resistência encontrada por Everlin dentro do próprio "meio" LGBT, ao assumir sua transexualidade; a rigorosa disciplina imposta a si mesmo por André pela recusa de uma "identidade gay" e na construção do que ele chama de "comportamento normal" (embora ele reconheça que não é possível esconder sua homossexualidade: "não sou um modelo de masculinidade"); e o acordo tácito que Lu faz com os agentes escolares "trocando" sua *identidade negativa* como transexual pela identificação como aluno exemplar e pela extrema vigilância dela mesma sobre a sua sexualidade.

Everlin revela que compreendeu bem que, mesmo não podendo identificar-se como heterossexual e, tampouco, como transexual, poderia jogar com os símbolos das identificações desejadas de sexo e gênero: "efeminado, mas de terno". Dito de outra forma, ela aprendeu que para ser homossexual era preciso, antes, aprender a ser heterossexual: "Aí eu lembro que começou a parte da entrevista onde se investigava a homossexualidade. Quem me entrevistou foi a esposa do diretor, era

professora de biologia no colégio. Ela perguntava explicitamente: 'Você é homossexual?' Aí se você falasse não, ela perguntava: 'Você já namorou? Sim ou não... Como é que você namorava? Quais eram seus gestos? Quais eram suas atitudes? Fale mais sobre isso'. Eu lembro que nessa hora eu fechei o olho e no lugar da menina eu imaginei um menino para poder dar conta de falar de uma relação heterossexual. Então eu imaginei um menino para falar: 'Eu pegava na mão, eu beijava na boca'".

Nesse mesmo sentido se orientam as experiências de André ao contar que ele e o namorado não sofreram discriminação na faculdade por serem homossexuais, pois sempre se "deram ao respeito": "a gente se comportava com naturalidade, *como dois homens*, não ficava *dando pinta* na frente dos outros". Nesse caso, o que podemos perceber é que *se dar ao respeito* significa se comportar como homem-heterossexual. Consequentemente, podemos inferir que para aqueles homens e mulheres cujas condições homossexuais se visibilizam pela perda da referência sexo-gênero heteronormativa e que se permitem compartilhar o direito às demonstrações publicas de afeto, tal como os pares heterossexuais, estão justificadas as atitudes hostis e os comportamentos violentos?

As falas dos entrevistados constatam que existe um modelo normativo entre os próprios homossexuais que disciplina modos de ser homossexual e cujas referências principais são a "masculinidade" e a "feminilidade" que pautam os estereótipos de gênero. Esta homossexualidade "bem comportada" acaba abrindo mão da possibilidade da construção criativa de si em nome da adesão aos modelos preexistentes, pré-fabricados, a uma *identidade de plástico* que busca o idêntico, o *dever-ser* (FOUCAULT, 1981). Consequentemente, esta relutância à incorporação de uma sexualidade não normativa - até mesmo entre os homossexuais - acaba por corroborar a associação da homossexualidade manifesta à promiscuidade, à pedofilia, à desregulamentação da vida social e propaga que é possível, necessário e adequado que todos os homossexuais "saibam o seu lugar" e comportem-se com discrição. Ou seja, o escamoteamento das características que revelam a homossexualidade como norma para a convivência social (pressupondo que tais características se constituam de maneira fixa e visível) valida práticas que impõem como condição à inclusão dos sujeitos LGBT na esfera de inteligibilidade social

seguir à risca a cartilha da hetero/homossexualidade normativa. E, dessa forma, o reconhecimento da diferença só faz sentido como primeiro passo de *chegar a ser normal*.

Lu soube desde cedo que não era “bom” e que, portanto, deveria ser “cuidadoso”. André reverteu um episódio de violência na assimilação do comportamento esperado pelo agressor e acabou incorporando que a violência repercutiu positivamente. Everlin seguiu o ritual de normalização exigido pela escola e se submeteu ao batismo adventista, assegurando que era necessário mimetizar o que ela *deveria ser* para experienciar o que, de fato, ela *queria ser*. Para estes sujeitos a escola ensinou que era preciso minimizar, dissimular, senão eliminar a diferença em nome da subserviência à normalidade, comportando-se de um modo já domesticado, padronizado, que permita que os homossexuais serem vistos “como pessoas de respeito”, capazes de se amoldar às convenções sociais e representar papeis socialmente desejáveis que coadunem a moral vigente e não importunem as expectativas de manutenção da ordem normativa (AREDA, 2006). O que aproxima as experiências de Lu, Everlin e André e de tantos outros é a forma como eles aprenderam a regular suas sexualidades “desviantes” sob a mesma ótica heteronormativa que os produz como diferença. Assim, para se afirmarem como sujeitos possíveis, eles seguem a cartilha normalizadora da própria homossexualidade e, como aponta Foucault (1984), abrem mão da possibilidade de *tornar-se gay* como um processo constante, criativo, íntegro e autocrítico, que se posicione contra a heteronormatividade, buscando formas de sabotá-la, de fazer-se marginal a ela, de se estar desgenerificando a si e ao mundo (AREDA, 2006).

Nas narrativas dos entrevistados, o discurso predominante é o da aceitação: eles reivindicam que suas identidades, como LGBT, sejam aceitas no espaço social comum (e heterossexual). Em nome disso eles aceitam e se impõem comportar segundo as regras que norteiam a vida nesse espaço comum: concordância e subserviência que desprezam a possibilidade de criação em nome de uma troca de modelos – troca-se o modelo normativo heterossexual por um modelo normativo homossexual também firmado na classificação e na hierarquização. A questão que penso ser conveniente colocar em pauta é o risco de outra essencialização que coloque sob o crivo de uma norma, agora homossexual, vidas cuja inteligibilidade foi

posta à prova justamente por não se acomodarem ao mundo normalizado. É desejável que a *aceitação* seja conquistada à custa da submissão a um conjunto de normas impeditivas da produção de uma nova ética, de uma nova estética, da possibilidade da diferença? É necessário, como diz André, que os sujeitos LGBT, saibam e conformem-se ao "seu lugar" (em termos da sua sexualidade) para que possam figurar como respeitáveis nos demais aspectos da sua vida social? Por que os próprios sujeitos LGBT corroboram tais discursos?

Os entrevistados se mostram conhecedores e seguidores de um discurso que ensina regras de conduta, modelos de comportamento para ser homossexual nos espaços sociais fundados na lógica heteronormativa: mesmo sabendo-se "efeminado", não "dar pinta"; não trocar afetos em público com o namorado ou a namorada; não "cantar" outro sujeito, senão quando estiver no seu "meio". Nesse sentido, ser homossexual é, antes, estar a par de um leque de proibições que configura uma forma ideal de ser homossexual que, justamente por ser idealizada, delimita o espaço para a invenção de uma (homo)sexualidade menos afeita aos laços do que é socialmente inteligível ou moralmente desejável. Ou seja, quanto mais assimilar os valores culturais da heteronormatividade, mais os sujeitos LGBT escaparão à sua condição subalterna; quanto mais rejeitarem sua(s) homossexualidade(s) mais se aproximarão do que se pretende como ser "normal".

Presente também nas narrativas está o discurso religioso, segundo o qual a homossexualidade representa a desvinculação do humano com o sagrado e, ao mesmo tempo, a promessa de "cura" e de reintegração do sujeito aos arquétipos do "bem". Passar pelo ritual do batismo religioso redimiu Everlin, livrando-a das perseguições que sofria em razão da sua homossexualidade - embora um olhar pouco mais atento pudesse perceber a fragilidade da formação religiosa e da disposição de Everlin para professar o significado religioso daquele arranjo: "E aí ele já foi partindo para o batismo, ele já falou assim: "Então vamos marcar o seu batismo?" E eu fui batizado adventista sem ter feito o estudo bíblico... eu me batizei assim por pressão, meio que obrigado. Penso que tais investimentos servem mais para ratificar o acordo tácito que há entre os agentes escolares de esmaecimento da diferença (sexual) do que, de fato, agir na subjetividade dos sujeitos LGBT. O pacto que se espera fazer (ou manter) nos espaços escolares tem a ver com a tolerância, conforme expresso nos vários documentos curriculares. Uma tolerância que postula

uma forma de aceitação que se baseia no cumprimento de regras ditadas pelos grupos hegemônicos, cuja ordem é não questionar, não desestabilizar os “papeis” que são desejáveis e, sobremaneira, curvar-se ao mando de “não incomodar”, de “manter-se no seu lugar”, de não impor sua estranha presença LGBT no espaço comum habitado pela normalidade. Dessa forma, o que marca e se constitui como alteridade para os sujeitos LGBT não é o outro homossexual, mas a norma heterossexual.

8 AO FINAL, A PERGUNTA: É POSSÍVEL OUTRA ESCRITA DE SI?

> A explosão não vai acontecer hoje.
> Ainda é muito cedo... ou tarde demais.
> Não venho armado de verdades decisivas.
> Minha consciência não é dotada de fulgurâncias essenciais.
> Entretanto, com toda serenidade, penso que é bom que certas coisas sejam ditas.
> Essas coisas, vou dizê-las, não gritá-las. Pois há muito tempo que o grito não faz mais parte da minha vida (FANON, 2008, p.25).

Deixar-se descobrir LGBT nos contextos escolares representou, para os participantes desta pesquisa, uma desconfortante experiência de habitar o outro lado de uma fronteira que, até então, eles não conheciam: aquela que divide o espaço social entre as vidas que importam e as vidas que não têm valor – ou que não deveriam existir. Nas experiências destes sujeitos foram comuns as estratégias de "desaparecer", de fazerem-se invisíveis para negociar pertencimentos ou para escapar às muitas formas de violência que se manifestam ante o ruidoso silêncio das sexualidades "anormais" nos espaços sociais comuns, sobremaneira na escola. A invisibilidade, conquistada frequentemente pela mímica heterossexual, revelou-se a estratégia principal dos sujeitos da pesquisa para alongar suas trajetórias escolares ou para fugir ao desconforto de responder por sua condição "desviante". Suas narrativas informam que eles souberam, desde os primeiros anos na escola que, uma vez identificados, não conseguiriam mais escapar aos estranhamentos provocados pelos seus corpos e seus desejos; que eles já não poderiam pertencer ao mundo normalizado senão como uma cópia rasurada do mesmo, como o reflexo especular do que eles deveriam ser.

As experiências dos sujeitos LGBT evidenciam questões ainda mais complexas do que a necessidade de incorporação das sexualidades não normativas às pautas comuns, elas apontam a necessidade de fazê-las existir como possibilidade de vida e não apenas em contraposição à sexualidade singular, regular, normal: heterossexual. As dificuldades de lidar com a(s) sexualidade(s) como conhecimento oportunizam colocar em debate, inclusive, que ao que se nomeia heterossexualidade também cabe uma desconstrução. Nesse sentido, conforme Britzman (1996), as sexualidades gays, lésbicas e trans potencializam a desnaturalização de todas as sexualidades, à medida que evidenciam que

“Nenhuma identidade sexual – mesmo a mais normativa – é automática, autêntica, facilmente assumida; nenhuma identidade sexual existe sem negociação ou construção” (p.74).

Embora os processos educativos se pautem na repetição, diferentes sujeitos se produzem por meio das suas experiências, das suas interpretações e deslizamentos, das suas resistências e modos diversos de reagir às formas de disciplinamento e de controle exercidas pelas instituições sociais sobre as suas subjetividades. Dentre os artefatos que compõem os processos educativos dos quais as sociedades lançam mão na tentativa de estabilizar as relações sociais e estancar o fluxo criativo das identidades, o currículo escolar funciona como um dispositivo de poder que atua em rede e penetra nas práticas cotidianas projetando sujeitos constituídos de certezas, enquadrados em um regime de verdade que os informa sobre o que eles *devem ser*. Este *dever ser* é, no entanto, mediado pela subjetividade do sujeito, por aquilo que ele *pode ser* em razão das interpretações que ele faz da realidade, da sua condição de sujeito e, portanto, não há precisão sobre os efeitos das práticas de governo exercidas pelas agências sociais. A assunção da diferença e sua visibilidade nas cenas contemporâneas evidenciam a inoperância das categorizações naturalizadas e colocam em questão que as identidades são produzidas e se produzem por meio de redes discursivas que vão se formando ao longo do tempo de forma desigual e inconstante, criando formas de ser, de agir, de pensar, de fazer, de ser sujeito que o próprio discurso é incapaz de apreender. Ou, na mesma medida, utilizando os discursos heteronormativos da escola na produção de um modo de ser homossexual cuja performance não seja contrastante aos modelos *bem comportados* das heterossexualidades e das homossexualidades normalizadas.

Os constantes deslizamentos que se dão nos espaços regulados pela repetição informam que é impossível conter o fluxo da diferença. No entanto, ainda que as estratégias normalizadoras não sejam suficientes para impedir a produção da diferença, elas tornam possível conter seus efeitos, criar modos de encapsulá-la, de estancar a sua proliferação. Classificar negativamente os sujeitos que podem politizar a diferença tem sido, com frequência, uma forma eficaz de fazê-los calar, tornar suas presenças indesejáveis (ou invisíveis) e suas vozes sem

representatividade. Os participantes da pesquisa narraram como a escola, e eles mesmos, aprenderam manejar estratégias de silenciamento das suas identificações pessoais para fazer emergir um corpo escolarizado que se movimenta coletivamente nos limites de uma performance esperada.

As narrativas dos sujeitos LGBT evidenciam que é nos contextos normalizados das instituições sociais, como a escola e a família, que eles produzem suas experiências e configuram suas identidades, não raro como cópias negativadas daquilo que, a princípio, eles deveriam tornar-se: homens e mulheres heterossexuais cujos corpos validam as normas de sexo e gênero. Destarte, para existirem como seres sociais e minimizarem os efeitos da sua excêntrica presença, os sujeitos LGBT aprenderam que suas experiências devem ser secretas e, senão dissimuladas, confundidas com a "normalidade" que não será questionada ou vigiada. Eles aprenderam, porque lhes foi ensinado, primordialmente por meio do aparato escolar, que *parecer* normal é uma forma de inibir as sanções a que estão submetidos àqueles que se permitem classificar como diferentes, ou que não podem evitar tal classificação (como os gays "efeminados", lésbicas *butches* e transgêneros). Dessa forma, deixar-se capturar pelo rótulo marcador da sua estranheza significa estar submetido às práticas de disciplinamento e de controle que visam, senão curar, ao menos enquadrar esses sujeitos em normas que controlarão os efeitos da exposição da sua diferença. Os encaminhamentos aos psicólogos, as constantes interferências sobre o vestuário e a aparência física, o policiamento das relações interpessoais (sobremaneira com *colegas do mesmo sexo*), a vigilância no uso dos banheiros, mostram que, uma vez identificados e cunhados com a diferença, os sujeitos LGBT terão voltadas para si as práticas de todo um cuidadoso dispositivo de vigilância e de censura que busca governar a normalidade.

As narrativas dos sujeitos da pesquisa evidenciam que eles conhecem bem as normas que regem os espaços sociais comuns. Eles sabem que suas experiências não devem ser ditas no intramuros da escola, por isso aprenderam a dizê-las e vivê-las nos lugares que lhes foram designados: os consultórios dos psicólogos, as boates, os caminhos escondidos pelo anonimato. Suas falas possibilitam perceber que, mesmo os sujeitos cuja condição está explícita no corpo e no modo de expressar o gênero, são de tais modos constituídos pela norma, tão

subjetivados por ela que não concebem outra forma de existir senão sendo parte dessa mesma norma: como o seu exterior. Assim, ainda que tenham fabricado para si feminilidade em corpos nascidos homem, Everlin e Lu são mulheres porque se movimentam dentro das prerrogativas que denotam feminilidade para os corpos nascidos mulher: textura da pele, maquiagem, vestido. Por outro lado, Lilith, ao dizer-se masculina, também usa as prerrogativas da masculinidade hegemônica para se descrever: cabelos curtos, calça e camisa "masculinas", ausência de maquiagem e de cuidados como a depilação do buço e das sobrancelhas. Haverá outra forma de entender os marcadores masculino e feminino, senão pela performatividade do gênero? Existe uma saída para nomear os corpos humanos sem recorrer aos binarismos de gênero e sexo?

As experiências narradas pelos participantes da pesquisa possibilitam questionar uma série de práticas escolares sobre questões de sexualidade, permeadas por relações de poder-saber que atravessam as relações pessoais e com o conhecimento; experiências estas que se constituem no interior e como efeito de normas que regulam subjetividades. No entanto, os sujeitos não romperam com essas relações de poder, mas delas irromperam, evidenciando as marcas do discurso normativo, muitas vezes forjadas com violência[19] e preconceito. Clarifica-se, no contexto da pesquisa, que as sexualidades desses sujeitos não são entendidas como construção biopsicossocial e política, mas olhadas a partir de crenças e julgamentos morais originados, em geral, na religião e no aprendizado de determinismos biológicos insuficientes e inadequados para dar conta da complexidade da vida humana.

Os espaços-tempos escolares, embora sejam penetrados pelas questões das sexualidades, fabricam estratégias para manter a escola (e seu conteúdo "formal") ao largo das questões perturbadoras que os alunos LGBT trazem, resistem a tratar a sexualidade como conhecimento e, dessa forma, como conteúdo que mereça lugar no currículo. Frequentemente, a forma escolhida para lidar com as sexualidades

[19] Para além da forma pela qual a violência é comumente reconhecida, como "ações que implicam o *uso da força, força bruta, intensidade, coação"*, a violência que marca as vidas destes sujeitos se exercita não apenas contra o corpo, mas contra a possibilidade da sua existência social. Tal violência se expressa nas nomeações, nas omissões, nas restrições da presença dos sujeitos LGBT nos cenários que compõem o ambiente social comum e os submetem a um processo de assujeitamento e coisificação que restringe suas oportunidades de realização (SOUZA, 2004).

LGBT no espaço-tempo escolar é o silenciamento – a ausência da fala que aparece como uma espécie de garantia da norma, pois, à medida que dificulta sua nomeação e reconhecimento, torna possível ignorar sua existência. Desse modo, sendo impronunciáveis no espaço legitimado da sala de aula, os sujeitos LGBT acabam "confinados às 'gozações' e aos 'insultos' dos recreios e dos jogos, fazendo com que, desse modo, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos" (LOURO, 2001, p.68).

As discriminações negativas, os estigmas e os estereótipos constituintes das histórias dos sujeitos que participaram desta pesquisa expressam a nossa limitada capacidade de viver com/a diferença, sobretudo quando ela transparece na exterioridade da pele e, portanto, não pode ser ocultada. Quando a diferença em questão refere-se à transexualidade as dificuldades se acentuam, principalmente porque se relacionam a pessoas cuja condição está fixada no imaginário social como transgressora e, portanto, como ameaça à ordem normativa, às convenções sociais do corpo, do gênero e da sexualidade. Suas experiências mostram o que é viver como pessoa sem importância, obrigada a sustentar a perigosa visibilidade dos seus corpos e de seus desejos, ou a ocultar sua incômoda diferença, invisibilizando-se nas relações sociais cotidianas.

Quais seriam, então, as possibilidades de lidar com a ânsia classificatória dos discursos correntes sem conter a fluidez da diferença? Como pleitear pertencimentos que não se deem em troca da interdição de modos de ser tidos como dissidentes? É possível uma nova gramática capaz de fazer inteligíveis outras identidades, sem confiná-las em descritores fixos e estáveis? Para operar com questões desta natureza é que recorri à produtividade das teorizações queer e a sua disposição antinormalizadora e desconstrutiva. O queer é, desde sua origem, a possibilidade de denúncia da dificuldade de operar com outra linguagem que não seja a da lógica binária e a sua dependência das nomeações e fixações identitárias. Penso que trabalhar nessa perspectiva é aceitar trafegar no terreno movediço das produções humanas, neste processo aberto e imprevisível do que é se fazer sujeito – um processo do qual podem devir outros corpos, outras identidades, outras configurações de identidades.

Os novos/outros sujeitos que habitam o mundo social produzem dissidências, diluem fronteiras, vivem nelas. É para esses sujeitos que se deve pensar a escola, *queerizar* o currículo, abrir a possibilidade criativa sobrepondo-a aos limites das prescrições de identidades antecipadamente nomeadas e descritas, inventar outros modos de falar menos restritos e limitadores do que aqueles que estão disponíveis. Imersa nas histórias dos sujeitos LGBT e dos percalços das suas trajetórias escolares, defendo a necessidade de reinventar o currículo escolar, possibilitando a incorporação de novos saberes, de outras histórias que ajudem a ampliar as possibilidades de ser e de viver e pensar o currículo como um campo de incertezas, provisoriedades e movimentos – passível de ser refeito e habitado pela diferença.

As narrativas dos sujeitos LGBT apontam a urgência de indagar as representações aceitas (e repetidas) no intramuros da escola e possibilitar inscrições de novos/outros modos de vida nos contextos escolares e nos demais espaços sociais comuns. Nesse sentido, trazer esses sujeitos e suas experiências para o foco da cena pode funcionar como denúncia, principalmente destes modos de falar (e de calar) que inibem a possibilidade da diferença em relação à *diferença que pode ser dita*, marcada, identificada, confinada em descrições inteligíveis às normalidades constituídas; ou enclausurada na *diferença má* e silenciada. Esses modos de falar que integram os discursos “oficiais” da escola comumente operam com fixações de identidade que visam ensinar quem (ou o quê) são os sujeitos LGBT e incentivar práticas de respeito e de tolerância sem, contudo, processar a desconstrução dos saberes e das representações negativas que servem para justificar as inúmeras violências e a manutenção dos sexismos. Trafegar com a teoria queer impulsiona um movimento de denúncia e de crítica que não deve ser confundido com a defesa de *uma* sexualidade, seja ela heterossexual ou outra, antes reivindica a incorporação das tantos outros corpos e sexualidades como possíveis, sobremaneira corpos e sexualidades gays, lésbicas e trans.

O esforço que ora se faz busca transladar de uma política de diversidade para uma política da diferença na qual as sexualidades gays, lésbicas e trans possam existir para além da oposição à heterossexualidade hegemônica. Busca-se construir espaços comuns nos quais a diferença seja entendida como condição inerente à vida humana e não apenas como algo a ser tolerado, ou respeitado dentro dos

condicionantes das estruturas de poder e das suas acepções e polarizações. Nessa perspectiva, a diferença não é acomodada em esquemas binários que operam a partir de oposições dicotômicas fixas, mas se movimenta em termos relacionais, por sucessivos processos de diferenciação instáveis e contingentes que produzem identificações também provisórias e inconstantes. Inconstância, provisoriedade, movimento. Se a escolha é trabalhar nesse terreno deslizante da teoria queer e questionar os processos de normalização a que foram/estão submetidos os sujeitos da pesquisa, como pleitear pertencimentos que não impliquem nomeações e enquadramentos?

As próprias narrativas dos sujeitos da pesquisa refletem as dificuldades de falar de si dentro da gramática normativa que pauta os discursos. Assim, embora sejam ficções, as classificações e essencializações são as formas disponíveis para contar histórias, para narrar nossas próprias histórias, produzir significados que ajudem a compreender nossa própria condição de sujeito. Nesse sentido, as histórias de cada um são sempre únicas e, embora comunicadas a partir de um vocabulário comum, sempre poderão ser ditas e pensadas de outra forma, por outras pessoas, em outros contextos. Uma tese é apenas mais um texto e, nesta, não há pretensão de encerrar todos os sentidos que as narrativas dos sujeitos desta pesquisa trazem sobre suas trajetórias escolares, universalizar seus processos de produção de si e determinar responsabilidades, erros ou omissões da escola; tampouco indicar formas corretas, modelos de escola e de sujeitos escolarizados.

Narrativas não são textos estáveis, com sentidos fixos e não devem ser analisadas como tal. Trata-se de textos abertos, contextuais, cujas interpretações se processam com estas marcas: são posteriores, interessadas, assinadas. Textos que, no entanto, produzem pistas, sinalizam rotas que, nesse caso, apontam o trabalho necessário de desnaturalização das identidades de gênero e sexuais, provocando o rompimento com a heteronormatividade e criando condições para a emergência de novos/outros corpos, como “corpos que importam”, que têm valor. Os esforços de entendimento e os questionamentos das significações produzidas pelo contato com essas narrativas devem servir para ampliar os espaços nos quais os sujeitos conquistem o direito de viver seus corpos, suas sexualidades, seus estilos de vida e reclamar contra a exclusão de sujeitos cuja própria humanidade apenas é

reconhecida quando a condição humana não se encontra fechada em categorias previamente descritas e nomeadas (BUTLER, 2006).

Embora o que se tenha no horizonte das teorizações sobre gênero e sexualidade seja uma política da diferença, os binarismos que sustentam os discursos usuais demonstram que prevalece o *status* diferenciado na forma como as sexualidades são representadas nos currículos escolares, mantendo as homossexualidades, bissexualidades, travestismos e transexualidades em categorias marginais, reiterando as discriminações negativas e desalojando-as das posições de legitimidade. Afirmo, portanto, a urgência de repensar as práticas escolares sob novas perspectivas, visando desconstruir concepções naturalizadas, incorporar a diferença como valor em torno da vivência da(s) sexualidade(s) e avançar das políticas de tolerância para uma política da diferença na qual a concepção do que é ser humano esteja sempre em aberto. Argumento que os objetivos dos movimentos, dos estudos e do trabalho pedagógico com gênero e sexualidade devem ser desnaturalizar as classificações homem-mulher/masculinidade-feminilidade e suas determinações sobre os corpos (que acabam por determinar, em última instância, o que é *ser humano*) e indagar sob quais formas têm sido nomeados e descritos os sujeitos LGBT, tornando as suas vidas impossíveis ou sem importância.

Afirmo, por fim, a ideia de que as identidades sejam portas abertas, lugares de passagem; não há lugar certo de onde partir, tampouco há um ponto de chegada. Há múltiplas possibilidades de onde chegar, há, inclusive, o risco de não chegar a lugar algum e, muitas vezes, o perigo de se lançar em dolorosas travessias. O caminho que trilhei com Ariel, Lu, Everlin, Phy, Michelle, André e Lilith não chega ao fim com o necessário ponto final que este trabalho requer, ele apenas passa por aqui. O ponto final somente contém o fluxo dos sentidos até o momento derradeiro da escrita; depois dele, uma profusão de outros sentidos, de possíveis escrituras...

REFERÊNCIAS

ALTMANN, H. Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. *Revista de Estudos Feministas*, Florianópolis, v.9, n.2, 2001. p.576-585.

ÁRAN, M. A transexualidade e a gramática normativa do sistema *sexo-gênero. Revista Ágora*, Rio de Janeiro, v.9, n.1, jan./jun. 2006. p.49-63.

ÁRAN, M.; PEIXOTO JÚNIOR, C. A. Subversões do desejo: sobre gênero e subjetividade em Judith Butler. *Cadernos Pagu*. Campinas, Núcleo de Estudos de Gênero Pagu, v.28, jan./jun. 2007. p.129-148.

AREDA, F. Ser gay e possibilidade de não ser homem. In: *Anais...* Seminário Fazendo Gênero 7. Florianópolis, 2006. Disponível em: <http://www.fazendogenero7.ufsc.br>. Acesso em: 07 abr. 2008.

BENEDETTI, M. R. *Toda feita:* o corpo e o gênero das travestis. Rio de Janeiro: Garamond, 2005. (Sexualidade, gênero e sociedade).

BENJAMIN, W. *Obras escolhidas - Magia e técnica, arte e política:* ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

BENTO, B.; PELÚCIO, L.; MISKOLCI, R. Apresentação do Simpósio temático Sexualidades, corporalidades e transgêneros: narrativas fora da ordem. Nota. *Anais...* Fazendo Gênero 8. Corpo, violência e poder. Florianópolis, 2008. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br>. Acesso em: 03 nov. 2010.

BENTO, B. A. M. *A (re)invenção do corpo*: sexualidade e gênero na experiência transexual. Rio de Janeiro: Garamond/CLAM, 2006.

BHABHA, H. K. *O local da cultura.* Trad. Myriam Ávila, Eliana L. L. Reis e Gláucia R. Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

BOSI, E. *O tempo vivo da memória*: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRAGA, D. S. *A sexualidade no currículo da escola fundamental: travessões e reticências sobre a homossexualidade nos discursos e nas atividades em uma escola municipal em Belo Horizonte.* 2004. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. *Referenciais para formação de professores*. Brasília/MEC, 1999.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais*: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: pluralidade cultural, orientação sexual. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF 1997.

_____. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – Lei n. 9394/96. Brasília/MEC, 1996.

BRAZ, C. A. Macho *versus* macho: um olhar antropológico sobre práticas homoeróticas entre homens em São Paulo. *Cadernos Pagu*. Campinas, Núcleo de Estudos de Gênero Pagu, v.28. jan./jun. 2007. p.175-206.

BRITZMAN, D. P. O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. *Educação e Realidade.* Porto Alegre, v.21, n.1, jan./jun.1996. p.71-96.

BUTLER, J. *Problemas de gênero*: feminismo e subversão da identidade. Trad. Renato Aguiar. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. (Sujeito e História).

_____. *Cuerpos que importan*. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”. Buenos Aires: Paidós, 2006.

_____. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, G. L. (Org.). *O corpo educado:* pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.151-172.

CAMARGO, A. M. F.; RIBEIRO, C. *Sexualidade(s) e infância(s):* a sexualidade como um tema transversal. São Paulo: Moderna e Campinas: Ed. da Unicamp, 1999.

CONNELLY, M.; CLANDININ, J. Relatos de experiência e investigación narrativa. In: *Déjame que te cuente.* Barcelona: Editorial Laertes, 1998.

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EdUFBa, 2008.

FLEURI, R. M. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.27, n.95, p.495-520, maio/ago. 2006. p.495-520.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir:* história da violência nas prisões. Trad. Raquel Ramalhete. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. *História da sexualidade:* a vontade de saber. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e José Augusto Guilhon Albuquerque. 12. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

_____. *A ordem do discurso.* São Paulo: Loyola, 1996.

_____. De l'amitié comme mode de vie. Entrevista de Michel Foucault a R. de Ceccaty, J. Danet e J. le Bitoux, publicada no jornal Gai Pied, n.25, abr. 1981, p.38-39. Trad. Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em: <http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/amitie.html>. Acesso em: 02 abr. 2009.

FRANÇA, I. L. Sobre “guetos” e “rótulos”: tensões no mercado GLS na cidade de São Paulo. *Cadernos Pagu*. Campinas, Núcleo de Estudos de Gênero Pagu, v. 28. jan./jun. 2007. p.227-255.

FRY, P.; MACRAE, E. *O que é homossexualidade.* São Paulo: Brasiliense, 1985.

GOODSON, I. F. *Currículo*: teoria e história. Trad. Attílio Brunetta. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. (Ciências sociais da educação).

GTPOS/ABIA/ECOS. *Guia de Orientação Sexual*: diretrizes e metodologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

GUARALDO, O. Pensadoras de peso: o pensamento de Judith Butler e Adriana Cavarero. *Revista de Estudos Feministas.* Florianópolis, v.15, n.3, 2007. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br>. Acesso: 05 mar. 2008.

LACLAU, E. *Emancipación y diferencia.* Buenos Aires: Difel, 1996

LACOMBE, A. De entendidas e sapatonas: socializações lésbicas e masculinidades em um bar do Rio de Janeiro. *Cadernos Pagu*. Campinas, Núcleo de Estudos de Gênero Pagu, v.28. jan./jun. 2007. p.207-225.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. *O sujeito da educação* – Estudos Foucaultianos. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação,* Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002b.

LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Org.). *Habitantes de babel*: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. *Pedagogia profana*: danças, piruetas e mascaradas. Trad. Alfredo Veiga Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. Narrativa, identidad y desidentificación. In: LARROSA, J. *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Laertes, 1996.

LOPES, D. Desafios dos estudos gays, lésbicos e transgêneros. *Revista Comunicação, mídia e consumo*, v.1, n.1, São Paulo: ESPM, 2004. p.63-73.

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

_____. Teoria queer: uma política pós-identitária para a Educação. *Revista Estudos Feministas*, v.9, n.2, 2001. p.541-553.

_____ (Org.). *O corpo educado*: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, G. L. Uma leitura da história da educação sob a perspectiva do gênero. *Teoria e educação,* Porto Alegre, n.6, 1992. p.53-67.

MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação,* v.11, n.32, maio/ago. 2006a. p.285-372.

_____. Por uma política da diferença. *Cadernos de Pesquisa*, v.36, n.128, maio/ago. 2006b. p.327-356.

_____. Currículo: política, cultura e poder. *Currículo sem fronteiras,* v.6, n.2, jul./dez. 2006c. p.98-113.

_____; COSTA, M. Z. Currículo e diferença no contexto global. In: ENDIPE, 14. *Anais do...* Porto Alegre: Ed. PUCRS, 2008. CD-ROM.

MACHADO, R. *Ciência e saber:* a trajetória da arqueologia de Foucault. São Paulo: Graal, 1981.

MENDES, C. L. O corpo em Foucault: superfície de disciplinamento e governo. *Revista de Ciências Humanas*, Florianópolis: EDUFSC, n.39, p.167-181, abr. 2006.

MENDONÇA, D. A teoria da hegemonia de Ernesto Laclau e a análise política brasileira. *Ciências Sociais Unisinos,* v.43, n.3, p.249-258. set./dez. 2007.

MENEZES, J. E. X. Da vociferação dissimulada do sexo. *Revista Aulas*. Dossiê Foucault. Org. Margareth Rago e Adilton Luís Martins*.* Unicamp/ São Paulo, n.3. dez. 2006/mar. 2007. p.1-32.

MISKOLCI, R. Pânicos Morais e Controle Social: reflexões sobre o casamento gay. *Cadernos Pagu*. Campinas, Núcleo de Estudos de Gênero Pagu, v.28. jan./jun. 2007. p.101-128.

_____; SIMÕES, J. Apresentação. *Cadernos Pagu*.Campinas, Núcleo de Estudos de Gênero Pagu, v.28. jan./jun. 2007. p 9-18.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação,* v.9, n.2, 2003. p.191-211.

NASCIMENTO, E.; FERNANDEZ, O. *Espaços de sociabilidade homossexual em salvador:* há um gueto gay? Fazendo Gênero 9. Diásporas, diversidades, deslocamentos. Florianópolis, ago. 2010. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais>. Acesso em: 02 mar. 2011.

PINO*,* N. P. A teoria queer e os *intersex*: experiências invisíveis de corpos desfeitos. In*: Cadernos Pagu*. Campinas, Núcleo de Estudos de Gênero Pagu, v.28. jan./jun. 2007. p.149-174.

PRECIADO, B. *Basura y Género, Mear/Cagar*. Masculino/Femenino. Bilbao: Amasté, 2002.

_____. Multidões *queer*: notas para uma política dos “anormais”. *Estudos Feministas*. Florianópolis, v.19, n.1, jan./abr. 2011. p.11-20.

PRINS, B.; MEIJER, I. C. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. Estudos feministas. *Revista Estudos Feministas*, v.10, n.1, Florianópolis, jan. 2002. p.155-167.

RAMIRES NETO, L. Um silêncio desconcertante: a homossexualidade permanece invisível na escola. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd. Caxambu, 2004. *Anais...* Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27>. Acesso em: 23 fev. 2008.

ROSA, J. G. *Grande sertão*: veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006. (Biblioteca do Estudante).

ROSSI, A. J. *Políticas para homossexuais*: uma breve análise do programa Brasil sem homofobia e do tema transversal orientação sexual. Fazendo gênero 8 – corpo, violência e poder. Florianópolis, ago. 2008. Disponível em: <http://www.fazendogenero8.ufsc.br/sts/ST46/Alexandre_Jose_Rossi_46>. Acesso em: 21 ago. 2009.

SARAMAGO, J. *O conto da ilha desconhecida.* São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SCOTT, J. A Invisibilidade da Experiência. In: *Projeto História*. São Paulo: Edusc, n.16, fev. 1998. p.97-325.

SEDGWICK, E. K. A Epistemologia do Armário. Tradução de Plinio Dentzien. In: *Cadernos Pagu*. Campinas, Núcleo de Estudos de Gênero Pagu, v.28. jan./jun. 2007. p.19-54.

_____. *Epistemologia do armário*. Trad. de Ana R. Luís e de Fernando Matos Oliveira. Coimbra: Angelus Novus, v. 5, 2003. 40 p. (Marfim).

SILVA, D. P. M. Gênero e sexualidade nos PCNs: uma proposta desconhecida. In: 30ª REUNIÃO ANUAL ANPEd. *Anais...*. Caxambu, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30>. Acesso em: 23 fev. 2009.

SILVA, M P. *Memórias de professore(a)s sobre sexualidade e o currículo como narrativa.* 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2007.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade:* uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SKLIAR, C. Alteridades pedagogias. ¿Y si el outro no estuviera ahí? *Educação & Sociedade*. Dossiê “diferenças”. Campinas: CEDES, n.79, ano 23, ago. 2002. p.85-123.

SOARES, M. *Metamemória – memórias*: travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez, 1991.

SOUSA, E. S. *Meninos, à marcha! Meninas, à sombra!* A história do ensino de educação física em Belo Horizonte. Campinas: Unicamp, 1984.

SOUZA, L. Processos de categorização e identidade: solidariedade, exclusão e violência. In: SOUZA, L.; TRINDADE, Z. (Org.). *Violência e exclusão:* convivendo com paradoxos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p.57-74.

SUPLUCY, M. *Sexo para adolescentes*. São Paulo: FTD, 1988.

TALBURT, S.; STEINBERG, S. R. *Pensar queer*: sexualidade, cultura e educação. Mangualde: Pedago, 2007. (Coleção Contrapontos).

VEIGA-NETO, A. De geometrias, currículo e diferenças. *Educação & Sociedade,* Campinas, SP, n.79, 2002. p.163-186.

_____. *Foucault e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VIEIRA, L. L. F. A pulsão como princípio da diferença. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOPATOLOGIA FUNDAMENTAL, 2. 2006. Belém. CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOPATOLOGIA FUNDAMENTAL, 2. e CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOPATOLOGIA FUNDAMENTAL,8. *Anais...* São Paulo: Escuta, 2006. v.2. Disponível em: <http://www.fundamentalpsychopathology.org/anais2006/4.66.3.1.htm>. Acesso em: 02 mar. 2009.