

UM CORPO ENTRE O GÊNERO E A SEXUALIDADE: NOTAS SOBRE EDUCAÇÃO E ABJEÇÃO

Fernando Pocahy*
Priscila Gomes Dornelles**

Resumo

As reivindicações que emergem do que poderíamos chamar terreno das políticas de representação ou políticas de identidade, entre outras demandas ditas minoritárias, nos posicionam diante de desafios reais e nos desestabilizam desde os lugares que ocupamos enquanto intelectuais e/ou educadores/as. E, objetivamente, nos interrogam a partir de nossos posicionamentos desde as instituições educativas às quais estamos vinculadas/dos. Estas interpelações “extramuros” nos questionam a propósito de como nós (re)agimos diante dos jogos de poder que regulam as margens de liberdade na educação escolar e, definitivamente, desde a ideia de um projeto de sociedade democrática. Dessa forma, nesse texto, problematizamos os processos de constituição das figuras abjetas para a educação. Para tanto, nesta análise, nos ocuparemos dos jogos de poder que hierarquizam e determinam epistemologias normativas em relação ao gênero e à sexualidade.

Palavras-chave: Educação. Heterossexismo. Gênero. Sexualidade. Abjeção.

Cuestión de actitud, de valentía, de insumisión. Existe una clase de fuerza, que no es ni masculina ni femenina, que impresiona, que enloquece, que da seguridad. Una capacidad de decir que no, de imponer una visión propia de las cosas, de no ocultarse (DESPENTES, 2007, p. 120-121).

As reivindicações que emergem do que poderíamos chamar terreno das políticas de representação ou políticas de identidade¹, mais precisamente (e em todo o caso também políticas culturais “dissidentes” ou de resistência) dentre outras demandas ditas minoritárias, nos posicionam diante de desafios reais e nos desestabilizam desde os lugares que ocupamos enquanto intelectuais e/ou educadores/as. E, objetivamente, nos questionam a partir de nossos posicionamentos desde as instituições educativas às quais estamos vinculadas/dos. Estas interpelações “extramuros” colocam em evidência e tensionam nossas (re)ações diante dos jogos de poder que regulam as margens de liberdade na educação escolar e, definitivamente, desde a ideia de um projeto de sociedade democrática.

Acreditamos que não existe novidade em dizer que estamos diretamente implicados/as diante das transformações que (re)arranjam, (re)organizam e (re)produzem formas de experimentação política e cultural, formas de conhecer e construir as relações sociais, formas de epistemologias para ler e viver o mundo. Além disso, não restam dúvidas de que nós traduzimos e interpretamos estas experiências, inclusive no âmbito da educação

* Mestre em Psicologia Social e Institucional e doutorando em Educação pela UFRGS (bolsa CAPES); integrante do GEERGE – Grupo de Estudos em Educação e Relações de Gênero; em estágio de doutorado na *Université de Lyon, Lyon II*, França (bolsaPDEE/CAPES); e *doctorand visiting à l'Ecole doctorale romande Etudes Genre, Université de Lausanne*, Suíça. pocahy@uol.com.br

** Licenciada em Educação Física, mestre em Educação e doutoranda em Educação pela UFRGS; integrante do GEERGE – Grupo de Estudos em Educação e Relações de Gênero; Professora Assistente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). prisciladornelles@gmail.com

formal, atribuindo sentidos marcados por formas de regulação da sociedade – considerando-se, ainda, a ideia de hierarquias epistemológicas.

Operando com estes jogos de poder, com este texto, o que nos interessa é refletir quais são as nossas próprias posições éticas (a relação que nós estabelecemos em relação à liberdade – entanto que individual e coletiva; isto é, a maneira como cada um reflete sobre a forma como se constitui a si mesmo como sujeito moral inserido em um determinado código (FOUCAULT, 1984b) e a nossa posição/produção estética (o contorno e as formas de expressão que desenham nossa existência pessoal e coletiva; ou o que Nardi e Silva (2005) indicam como um exercício da sensibilidade em relação ao mundo) a propósito das políticas colocadas para a educação – particularmente, aqui, a educação escolar.

A educação escolar é uma experiência agonística², e de certo modo agonizante, que tende a se reconstruir constantemente em meio às ruínas do projeto político da modernidade – no seu justo sentido da regulação das formas de vida que passam por um ordenamento institucional, social e econômico em torno dos Estados Nação. No rastro do pensamento de Michel Foucault, especialmente a partir de seus últimos trabalhos relacionados aos processos de subjetivação, governo dos indivíduos e sobre a sexualidade, tratamos de sublinhar que essa experiência pode bem assumir a pecha da biopolítica – regime discursivo que vai se ocupar no curso de suas estratégias da sexualidade, como uma forma bastante particular de gestão da vida em sociedade e na construção de uma representação de ‘humano’.

Também não há novidade, ao recitarmos Foucault (1976), sobre o lugar particular da sexualidade enquanto dispositivo que funciona como incitação a dizer dos sujeitos (uma sorte de tradução cultural arbitrária) e, ao mesmo tempo, como experiência que apaga o sujeito público nos tecidos da vida privada – e, mais precisamente, a partir da sua experiência da intimidade sexual.

Segundo Foucault (1984a), é preciso que analisemos a sexualidade como um modo de experiência historicamente singular a partir do qual o sujeito é objetificado (por si mesmo e pelos outros) através de procedimentos precisos de ‘governo’ e assujeitamento.

Portanto, algumas questões não cessam de nos interrogar na contemporaneidade, nessa experiência ‘escombrosa’ e ‘incompleta’ do projeto moderno ao colocarmos a educação em foco. Como nós nos situamos enquanto intelectuais e/ou educadores/as diante dos jogos de poder através das formas (re)atualizadas de governo dos indivíduos? E que papel a escola desempenha nesse projeto?

Neste ensaio, tratamos especialmente de refletir sobre o lugar que a sexualidade ocupa na manutenção das formas de regulação na/da sociedade (brasileira). Existe um sujeito de gênero e de sexualidade que importa para estas formas de regulação e não há novidade em dizer isso. Entretanto, parece-nos necessário visibilizar os mecanismos que fazem funcionar esta afirmação no contexto da educação escolar ao considerarmos este um dos campos mais profícuos nesses jogos de regulação. Interessa-nos problematizar³ como os jogos de poder que se agenciam a partir da vida ‘gerada’ e sexualizada estão imbricados com a constituição dessa organização social.

Considerando que epistemologias ‘geradas’ e sexualizadas de forma normativa funcionam como dispositivos nesses jogos de poder-saber na constituição do social, nos perguntamos de que forma essas figuras engendradas nos processos de materialização do corpo são representadas; e como estas formas são veiculadas e atravessam o campo da educação escolar? Como as instituições educativas manejam, produzem, regulam, (re) articulam o trabalho sobre o corpo, interseccionado pelo gênero, pela sexualidade e pela raça?

Seguindo algumas pistas a partir de estudos de Michel Foucault e de Judith Butler, nós podemos dizer que as estratégias biopolíticas e as políticas discursivas normativas colocam em vigilância a vida. E é a partir da

instauração de identidades em torno da raça, classe e origem social, fisionomia do corpo e sobre as posições que cada um ocupa nas relações ‘geradas’ e sexualizadas, que certa coerência vai trabalhar no sentido de constituir um sujeito que importa e uma figura de humano que é reconhecida socialmente (BUTLER, 2006) – aqui, um sujeito que conta para a educação, notadamente.

Ao nos aproximarmos da ideia de processos de subjetivação, no sentido atribuído por Foucault como as relações que cada sujeito pode estabelecer e suas reações diante de determinados jogos de verdade, entendemos a importância de compreender de forma crítica as políticas de gestão da vida nos engajamentos educativos, articuladas constantemente nos/desde/sobre os jogos de produção de pedagogias de gênero e de sexualidade (LOURO, 2000). Nestes, acentuamos o trabalho de recitação e repetição das normas de inteligibilidade, especialmente aquelas que trabalham no sentido de “limpar” as representações que conferem reconhecimento sobre o que é e pode entrar em consideração na definição de uma “vida humana”.

A ideia de reconhecimento utilizada aqui segue aquela proposta por Judith Butler (2006) ao tomar como aporte em sua crítica o conceito hegeliano como condição para pensar a produção das formas de representação de gênero e de sexualidade. Butler considera o gênero, e mesmo a sexualidade, como uma sorte de ‘fazer’ que será desde sempre referendado desde o ‘fora’, desde uma posição exterior ao sujeito. O que significa dizer que nós produzimos determinadas representações e que nós não as somos por natureza ou divindade. De toda sorte, nós não somos nós mesmos; o que significa dizer que nós não somos responsáveis exclusivos dessa representação que nós incorporamos/que nós fazemos. Nós nos produzimos como sujeitos reconhecidos socialmente não pela materialidade inegável de nosso corpo, mas pela materialidade discursiva desse corpo. Isto é, nós somos, enquanto sujeitos ‘gerados’, sexualizados e racializados, gendrados como materialidades discursivas.

Nesse sentido, somos uma sorte de efeitos de discursos produzidos em jogos de saber-poder. Somos o efeito da agonística de relações sociais e culturais derivadas de jogos de verdade. Isso não significa uma negação à evidência da matéria, pois o que afirmamos é que justamente essa ideia de natureza, segundo os passos de Judith Butler, deriva de uma construção de jogos de verdade e, conseqüentemente, diz respeito a um discurso que toma corpo, que faz o corpo ser o que nós entendemos dele. Outrossim, a autora recupera a ideia de assujeitamento em Foucault, para articular uma discussão em torno das estratégias modernas que consistem sua eficácia através da manutenção das clivagens envolvendo o gênero, a sexualidade, os estilos de vida, as etnias e, no caso brasileiro, na evidência das desigualdades sociais decorrentes da pobreza.

Ao mesmo tempo podemos ler em Judith Butler a ideia de uma sorte de subversão, ou seja, a ideia de que é possível agir/combater/abrir possibilidades de ressignificação no sentido da reversibilidade dessas formas de assujeitamento (POCAHY; NARDI, 2007). Não existe ‘vida’ a expensas de poder, pois ‘ele’ é por tudo, por toda a parte; no entanto, seguindo ainda nessa perspectiva foucaultiana, tratamos de recitar que a ideia de jogos de poder não significa que o poder é sempre objetificante, mas que ‘ele’ pode ser produtivo e abrir margens de liberdade na instauração de (novos) modos de vida.

Entretanto a discussão que nos inquieta aqui alia reflexões bem mais diretas e, de certa forma, bastante simples sobre determinadas formas de criar, inventar, modular e de regular a vida, mas também de contestar e de ressignificar as formas de assujeitamento arbitrárias e objetificantes. E estas ‘disputas’ são elaboradas em estreita conjunção com as epistemologias produzidas no campo da educação. Nosso questionamento segue ainda no rastro do pensamento de Judith Butler: o que nós podemos fazer/pensar diante daqueles/as que desejam regular as identidades ou hierarquizar epistemologicamente as demandas daqueles/as que reivindicam determinadas identidades? Mesmo

que tenhamos noção dos perigos que cercam a ideia de identidades, não iremos prescindir dessas representações, pois elas se apresentam menos como formas perenes de representação e mais como formas pragmáticas e estratégicas para ‘defender-se’ de toda sorte de discriminações pautadas na “essencialização” das diferenças.

Na mesma direção, isso significa dizer, como sublinha Butler, que nós estamos falando de processos de vulnerabilização e estas condições vão definir o arranjo de certas políticas de identidades. Condições, estas, necessárias como forma de “combater” uma ordem de violências institucionais – materiais e simbólicas. A afirmação da identidade, aqui, diz respeito aos jogos de resistência e surge como algo não perene, mas enquanto estratégia que logo adiante deverá desaparecer caso não se queira sucumbir a novos arranjos normativos (os perigos de ‘essencializar a diferença’). Esta vulnerabilidade, como sublinha a autora, é a consequência (efeito e também artifício) de uma epistemologia normativa do mundo. E talvez encontremos aqui um bom terreno para repensar o que viemos fazendo de nós mesmos a partir da educação.

Por isso, nessa linha de reflexão, nós desejamos colocar em evidência como se engendram e como se materializam os regimes discursivos em torno da coerência corpo (sexo)-gênero-sexualidade. Isso é, tratamos aqui de considerar em análise a ideia das disputas de significados que fazem agonizar o corpo entre o gênero e a sexualidade, situados em arranjos étnicos e sociais. Significa que tratamos aqui de tensionar as representações obrigatórias em torno do que é o humano e do que é necessário (incitado a dizer) para que alguém ou alguma relação seja considerada como socialmente reconhecida.

Nós não temos aqui a pretensão de revisar as estruturas epistemológicas do mundo e tampouco podemos dar conta aqui de aprofundar questões importantes nos jogos discursivos - que constituem lugares possíveis para determinados sujeitos em nossas sociedades, e assumimos, aqui, o risco de um pensamento

‘aligeirado’ sobre um tema que requer bom tempo de reflexão e amadurecimento. De outra forma, nós gostaríamos e tentaremos contestar algumas das formas institucionalizadas de compreender o que conta ou não como questão importante para a educação (em todo o caso a educação escolar e para o sistema educativo público brasileiro).

De nossa parte, as coisas seguem no sentido de pensar sobre as disputas de significado sobre a vida e de alargar, através da reflexão crítica⁴, as condições de pensar e representar (apresentar) a produção de sujeitos constituídos desde o avesso de determinados regimes discursivos. Tratamos de pensar os jogos normativos que constroem determinadas formas de inteligibilidade para o humano ou que definem o que é humano em nossas sociedades e, conseqüentemente, o que é humano para a educação formal. Então, para qual e desde qual ‘humanidade’ caminha nossa educação?

Ao tomarmos a educação como um terreno ardente e agonístico, significa tratar dos seus sentidos como disputas pela teoria viva e não em termos domesticados. Nós retomamos aqui a crítica de Tomaz Tadeu da Silva sobre uma educação edificada em problemas de ensino-aprendizagem, cujas tensões e questões restam marcadas por certa psicologia – ou certa perspectiva normativa da psicologia. De outra parte, é a propósito do nosso sujeito de problematização e porque existem pedagogias de gênero e de sexualidade (LOURO, 2000), por todos os e para todos os espaços sociais, que nós temos a necessidade e a obrigação de falar desse sujeito na educação: gênero e sexualidade. E é porque nós desejamos sociedades francamente democráticas que nós temos um compromisso político com esses temas.

Para começar, podemos focar o olhar na produção do sujeito ignóbil para a educação - aquele tido como sujeito abjeto da sexualidade, o reverso e o embaraço do gênero, sobre o corpo que escapa (ou tenta) do disciplinamento.

1. ABJEÇÃO E EDUCAÇÃO

A constituição da figura dos abjetos (e uma certa aproximação com a ideia de não sujeitos) – as vidas tornadas ininteligíveis, desprezíveis, bizarras e/ou estranhas – pode ser compreendida também do ponto de vista dos elementos constitutivos dos processos que materializam discursos (normativos) sobre o gênero e a sexualidade. Ao recuperar ideias de Julia Kristeva, Judith Butler aponta que a abjeção diz respeito ao que:

foi expelido do corpo, descartado, tornado literalmente “Outro”. E, embora, segundo a autora isto pareça uma expulsão de elementos estranhos: “é precisamente através dessa expulsão que o estranho se estabelece. A construção do ‘não eu’ como abjeto estabelece as fronteiras do corpo, que são também os primeiros contornos do sujeito (BUTLER, 2005, p. 190-191).

Sujeitos não inteligíveis e, por isto, não elegíveis socialmente, mulheres lésbicas, homens gays, mulheres e homens travestis e transexuais e as pessoas que não se localizam facilmente nessas categorias de binarismos de gênero e de referência a escolhas de interesse sexual determinados – como a ideia do “*queer*” – têm sido objeto recorrente de especialíssima atenção, vigilância e não raro de violações. Sobretudo, no instante em que ousam evidenciar na materialidade de seus corpos o afrontamento ao amálgama **corpo(sexo) ► gênero ► sexualidade(prazer e desejo)**: relação de continuidade e consequência, de onde a construção do binarismo de corpo e de gênero se efetua e já é em si um pressuposto da evidência e naturalidade da heterossexualidade.

Ao modelo normativo para indicar esta construção da figura de um abjeto, denominamos também heteronormatividade: uma medida e forma de regulação da vida – que articula uma linha de “coerência” fixa entre o corpo, o gênero e a sexualidade. Dessa articulação temos um modo prescritivo e compulsório que se apresenta sob a forma(tação) do sujeito heterossexual normal. Esta

forma entendida como natural e evidente não apenas se define pelo avesso da sua própria norma (homossexualidade, bissexualidade, travestilidade e transexualidade) como orienta e organiza modos legítimos de viver a heterossexualidade.

No cruzamento ou na afronta a este estabelecido, deparamo-nos com atos de violência sexista, através da hierarquia violenta dos homens sobre as e mulheres e de manifestações heterossexistas amplamente difundidas e toleradas em nossos cotidianos. Atos de desumanização do outro em palavras, gestos e condutas do mesmo modo que a xenofobia, o racismo ou o anti-semitismo. Atos que dizem respeito, segundo Daniel Borrillo, a uma manifestação arbitrária que consiste em designar o outro como o contrário, inferior ou anormal. O heterossexismo refere-se, desta forma, a um prejulgamento e ignorância que consistem em acreditar inclusive na supremacia/incontestabilidade da heterossexualidade (BORRILLO, 2001).

As identidades que se representam a partir dos modos de vida e construção do corpo como travesti, transexual, lésbica ou homossexual/gay são produzidas como o avesso da norma. E elas são reguladas e incitadas em sua produção através de instituições que as patologizam, as classificam, as nomeiam e as inventariam. É evidente que uma vida travesti não encontra referências “positivas” ou pistas de reconhecimento no espaço social público que lhe dê condições de “fazer” seu gênero e sua vida. E público aqui tem a dimensão de espaço de cidadania – muito mais do que em oposição à vida privada. Lésbicas, gays e travestis se constroem em redes exteriores às instituições ‘públicas’. Claro, podemos considerar, hoje com as discussões e avanços dos movimentos LGBT⁵, que os espaços de autoconstituição e ‘oferta’ de referências é decididamente mais ‘público’ que outrora. Mas ainda é um recitado como referência ‘negativa’ e desprezível nos espaços de cidadania ativa, não restam dúvidas e não faltam evidências dolorosas.

Por essas evidências consideramos que a manutenção do modelo heterossexista encontra nas instituições sociais modernas, como a escola, a formulação e a continuação de dispositivos de grande eficácia. A escola se localiza no rol destas instituições justamente ao funcionar no sentido de atribuir medidas, regulamentar e reger os sentidos do corpo e da vida – ensinando como viver de uma forma “normal” e de representar “normalmente” o corpo, o gênero e a sexualidade. E mesmo com os avanços no campo das políticas para a diversidade sexual, não podemos deixar de sublinhar que estão em jogo também disputas sobre as boas formas de viver a vida que ‘outrora’ eram considerada desviantes; isto é, que tipo de sujeitos lésbica, travesti, trans e gay podem ser repertoriados nos processos educativos formais ou que contam para as políticas públicas de uma forma geral? Mas isto é apenas nossa precaução, pois a evidência maior é ainda aquela da violenta exclusão.

No instante em que alguma visibilidade das identidades tidas como desviantes insurge, não restam dúvidas sobre as reações decorrentes – correccionais e/ou de eliminação, para citar apenas algumas – que são aplicadas a todo e a qualquer custo. Medidas de correção que podem vir expressas na exclusão ou mesmo no caso da violação do corpo. E não são raras as situações em que se expõem os denominados “desviantes”, “indizíveis” ou “marginais” ao suplício, à punição, à coerção e/ou à vigilância constante.

Difícilmente essas identidades são consideradas como possibilidade da ampliação da vida de uma forma “diferente”. A visibilidade pode ao mesmo tempo significar uma virada de posição nos jogos de poder que a instituíram, bem como significar uma posição de pronta vigilância, controle e uma ameaça constante. Como bem aponta Michel Foucault (1973): normas se apoderam dos corpos e inscrevem neles as marcas do poder. Um corpo abjeto, muitas vezes, é tornado objeto exemplar de punição àqueles e àquelas que ousarem cruzar as fronteiras da norma, do que é estabelecido como normal.

Muitas vezes o que está reservado aos ditos “desviantes” é o espaço e a representação determinados como impensáveis - o impossível real, ou seja, as zonas “inóspitas” e “inabitáveis” da vida social (BUTLER, 2000; 2005a, b) – e uma vida marcada pelo desejo e pelas ameaças que estes desejos podem trazer consigo, ou seja, uma professora lésbica, travesti ou um professor gay serão sempre e unicamente uma lésbica, uma travesti e um gay representados como devassos, perversos, vidas atormentadas e “anormais”; representações estas que passeiam entre o miserabilismo, a tolerância, a pena, o ódio e a exclusão. E se algum reconhecimento no espaço social escolar é possível, em geral, ele se faz muito mais por ‘folclorizar’ como essas pessoas vivem seus desejos e prazeres do que por seus atributos em termos de formação, competência profissional e pedagógica.

Mas esta condição, no entanto, não é aceita sem resistência alguma. Nós podemos sugerir que a constituição de si desde o “impensável”, marca também a possibilidade do que Foucault (1976) denomina de resistência: algo intrínseco a qualquer jogo de poder-saber. E por isto mesmo, presente em uma multiplicidade de pontos de resistência, disseminados com maior ou menor densidade no tempo e no espaço, como afirma o autor. É neste sentido que Judith Butler aponta que:

essa zona de inabitabilidade constitui o limite definidor do domínio do sujeito; ela constitui aquele local de temida identificação contra o qual – e em virtude do qual – o domínio do sujeito circunscreverá sua própria reivindicação de direito à autonomia e à vida. Neste sentido, pois, o sujeito é constituído através da força da exclusão e da abjeção, uma força que produz um exterior constitutivo relativo ao sujeito, um exterior abjeto que está, afinal, ‘dentro’ do sujeito, como seu próprio e fundante repúdio (BUTLER, 2000, p. 155-156).

O jogo é duro e as disputas são muitas vezes perversas. As marcas do enfrentamento aos estabelecidos pela heteronormatividade – expressos em regulações do gênero e do exercício da sexualidade – fazem restar dolorosas evidências, como já apontamos. Nas palavras

de Judith Butler, a descrição de um processo comum a muitas e muitos que cruzam as fronteiras da norma e do normal: “[...] Cuando perdemos algunos de estos lazos que nos constituyen, no sabemos quiénes somos ni que hacer” (BUTLER, 2007, p. 48).

2. MARCAS DO HETEROSSEXISMO

A escola desponta como um dos espaços onde se acentuam muitas das situações de violência envolvendo a diversidade sexual. Na escola, a sexualidade homossexual é refutada, restando àqueles que confrontam a heteronormatividade poucas alternativas que não “o silêncio, a dissimulação ou a segregação. A produção da heterossexualidade é acompanhada pela rejeição da homossexualidade. Uma rejeição que se expressa, muitas vezes, por declarada homofobia” (LOURO, 2000, p. 27). O que significa dizer que a escola e os espaços de aprendizagem, de forma geral, constituem-se enquanto arena onde se reproduzem importantes desigualdades e injustiças, colocando pessoas muito jovens e ainda em condições muito frágeis para responder a situações de constrangimento e humilhação, sem qualquer suporte social.

Para enfrentar a banalização da violência é preciso ainda dizer que muitas são as marcas deste processo de (hetero)normalização expresso na desqualificação dos corpos, das vidas⁶. E isto não é uma posição vitimista ou “miserabilista”, é uma perspectiva de contestação que se refere também ao âmbito discente no universo escolar, em razão das situações de violação, violência verbal e física manejadas aos que constroem seus corpos com sentidos diferentes de uma norma de gênero e sexualidade. Muitas são as vidas de trabalhadoras e trabalhadores marcadas pelo ódio, pela intolerância e pelo desprezo. Muitas destas pessoas são interpeladas cotidianamente e, na maioria das vezes, em seu fazer por um único e emblemático motivo: a ‘orientação sexual’ ou a identidade de gênero. O (hetero)terrorismo de gênero (BENTO,

2006) e de sexualidade, sublinhamos, é ainda mais acirrado quando estas educadoras e educadores passam a ser protagonistas de uma educação para a sexualidade, pois seguidamente são tomadas/os por militantes, exibicionistas e mesmo incapazes.

Discurso de ódio que encontra sustentação no fantasma (‘cuidado com essa gente!’) de que um educador gay ou uma educadora travesti, transexual ou lésbica poderiam moldar ou ‘incentivar’ o desejo de alunas e alunos, determinando a sua orientação sexual. Diante dessa sugestão, Deborah Britzman (1996), ao afirmar que todo conhecimento contém suas próprias ignorâncias, aponta para como a educação escolar, cotidiana e historicamente, opera, conforma e constitui uma (hetero)sexualidade.

Por outro lado, nós podemos dizer sim, que em tudo e em nada, sempre estamos disputando significados e, de certo modo, tentando modificar a vontade das outras e dos outros. E há até certo sentido nesse medo, pois uma ameaça à instituição da heteronormatividade e da heterossexualidade compulsória despontam em pânico. O certo é que estamos todas e todos “no poder” e esta é a agonística das relações sociais. Mas acreditamos que os significados em disputa, tão receados, não sejam tanto o de “transformarmos” alguém em ‘homossexual’ (embora as expressões mais recorrentes nos enunciados de desqualificação sejam claramente: ‘sapatão’, ‘machorra’, ‘traveco’, ‘veado’ e ‘bicha’, dentre outras). A agonia está em que estamos disputando os significados produzidos na manutenção das instituições que cotidianamente trabalham para moldar os desejos e administrar ‘a vida’.

Diante da improdutiva questão de que um educador LGBT corromperia o desejo, *a priori*, heterossexual ou “a natureza” de uma aluna ou de um aluno, nossa aposta segue outra direção. Apontamos que o nosso empenho deve situar-se num combate ético, estético e político anti-heteroterror⁷, nada além.

Sabemos que muitas educadoras e educadores reafirmam ‘naturalmente’ em seus cotidianos e práticas o discurso da sexualidade dita normal e natural; e que dessa forma tolhem as possibilidades de experimentação e as consequentes margens de liberdade que poderiam ser alargadas no campo da educação escolar. No entanto, preferimos outra forma de pensar. Optamos por desviar o olhar, por olhar de outro jeito. Acreditamos que seja profícuo estranhar os instituídos, a norma, o normal (LOURO, 2004) e de percebermos este outro dito “bizarro”, “estranho”, não como um problema, mas como nosso companheiro de vida e de trabalho, que em sua história de luta é emblemático das forças que instituem em nossas sociedades ocidentais as vidas que valem a pena serem vividas. O avesso da norma pode ter a potência de ser revelador das vidas encoliradas pela normalidade⁸.

3. DIVERSIDADE, IDENTIDADE E DIFERENÇA

A identidade é um conceito em disputa, tanto no campo teórico quanto no terreno dos ativismos sociais. Ao acolher a proposta de Stuart Hall (2007), segundo a qual as identidades não são fixas, mas são construídas nos discursos e não fora deles, tratamos neste texto de tensionar o conceito de diversidade, para apontar o que pode entrar no jogo da produção da identidade e da diferença, no que elas dizem respeito ao amálgama corpo-gênero-sexualidade. Assim, tratamos de sublinhar nesta breve reflexão, a partir de autores como Stuart Hall, Michel Foucault e Judith Butler, que a identidade e a diferença emergem de jogos de poder e que são produtos da marcação da diferença e da exclusão e não “o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída (...) uma mesmidade que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inteira, sem diferenciação interna” (HALL, 2007, p. 109).

De outra parte, a partir das provocações de Tomaz Tadeu da Silva, perseguimos neste texto uma problematização acerca das diferentes formas de pensar-fazer a educação, que não se acomodam na simples

figura de um quadro de diversidade, mas que se arriscam a pensar como:

como se configuraria uma pedagogia e um currículo que estivessem centrados não na diversidade, mas na diferença, concebida como processo, uma pedagogia e um currículo que não se limitam a celebrar a identidade e a diferença, mas que buscassem problematizá-las? (SILVA, 2007, p. 74).

No rastro do pensamento do autor, tomar a diversidade simplesmente como um espaço de destino em que a identidade é compreendida de forma essencializada e cristalizada, ao mesmo tempo em que a diferença tende a ser neutralizada, não nos permite compreender os regimes de poder envolvidos na construção da ‘diversidade de identidades’. Compreender a produção das identidades/diferenças e das hierarquias que as envolvem é justamente compreender os fundamentos do problema da desigualdade e não apenas seus efeitos. Para Tomaz Tadeu da Silva a afirmação da identidade e a marcação da diferença dizem respeito a operações de inclusão e exclusão e de uma divisão: “nós” e “eles”. Nesta perspectiva, isso significa um movimento de classificação que aponta para uma hierarquização (SILVA, 2007) e, eu acrescentaria, para a articulação da produção da abjeção – ou o que marca uma sorte de “não sujeito” ou de um objeto-abjeto.

4. TEXTO ABERTO, CORPOS INDÓCEIS: PROPOSIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO TRANSTORNADA

Poderíamos pensar em um compromisso ético na educação e para a radicalidade do estado democrático neste país: enfrentar também, entre todas as outras formas de desigualdade social e assujeitamento, a ação da norma que determina que vidas possam ser vividas e que vidas não importam. Talvez um trabalho na educação para a “criação de lugares que resistem, minam e removem as formas de opressão institucionalizadas” (ROFFES, 2007,

p.110). Problematizar (e isto já pode significar intervir) sobre os efeitos de normalização, expressos em uma linha de inteligibilidade para o status de “humano” em nossa sociedade, pode já indicar nossa vontade política em denunciar concepções e práticas heterossexistas que revelam a fragilidade de instituições e políticas públicas.

Problematizar a escola enquanto instituição (hetero)normativizada significa que devemos estarmos dispostos a analisar politicamente o currículo e sua epistemologia. Esta posição engloba compreendermos como a escola, nas suas diferentes práticas educativas com a comunidade escolar, transita por uma linha normativa do gênero e da sexualidade realinhando ou expelindo quem dela escapa. Consideramos, também, que enquanto educadoras e educadores lésbicas, travestis, transexuais ou “heterossexuais não-heteronormatizados” não somos mais ou menos ‘problemáticos’, mas podemos trabalhar em contínua reflexão crítica sobre o que viemos fazendo de nós mesmos/as e dos/das outros/as e isto pode já significar “uma possibilidade de entre muitas que permita que as identidades do professor homossexual se manifestem libertas do fardo do estigma e da vergonha, conseguindo desempenhar um papel transformador na mudança social da educação” (ROFFES, 2007, p. 113).

Nosso papel, seguindo ainda os rastros do pensamento de Foucault, não será definitivamente o de moldar a vontade política dos outros. Mas pode bem ser aquele de questionarmos onde reside a vontade de saber acerca da sexualidade e “interrogar novamente as evidências e os postulados, sacudir os hábitos, as maneiras de fazer e de pensar, dissipar as familiaridades aceitas, retomar a avaliação das regras e das instituições” (FOUCAULT, 1984c, p.1495).

Um corpo abjeto na educação pode indicar a materialização de uma agonística que é marcada pela dor do exílio, mas que revela (nós revelamos) possibilidades de novas formas de pensar sobre as práticas sociais e sobre as instituições que mantemos e (re)criamos.

Muitos são os nossos desafios na educação. Mas pensar o que estamos fazendo de nós mesmos e tentando fazer dos outros já nos ajuda no exercício de uma educação democrática. Daí pra frente, experimentar. (Re)inventar práticas que nos permitam ter prazer em aprender sobre o prazer e ter prazer e curiosidade criativa em estar com o outro/a, em aprender com os modos de vida das outras pessoas. Uma ousadia: viver uma espécie de experimentação trans-educacional... Aquela sorte de educação “transtornada”, sacudida pela ética reflexiva da liberdade. Um bom começo, pensar em uma educação “que permite transgressões – um movimento em oposição e para além das fronteiras. É este movimento que faz da educação uma prática de liberdade” (bell hook *apud* ROFFES, 2007).

A BODY BETWEEN GENDER AND SEXUALITY: NOTES ABOUT EDUCATION AND ABJECTION

Abstract

Among the demands of the so called minority, the claims of the universe of the representation or identity politics sometimes force us to face challenges in our real lives, and they often destabilize the places that we occupy as intellectuals and / or educators. Objectively, those claims, objectively, question the positions we have and take before the educational institutions in which we carry our work or we are somehow linked to. These are interpellations that come from the “outside wall” of our schools; they constantly question the ways we (re)act to the power games that regulate the margins of freedom in education and, ultimately, the idea of a democratic society. Thus, in this text, we discuss the processes of formation of some abject bodies (abject-subjects) in education. Therefore, in this analysis, we will investigate the power games that prioritize and determine normative epistemologies in relation to gender and sexuality.

Keywords: Education. Heterosexism. Gender. Sexuality. Abjection.

NOTAS

- ¹ Sobre esta discussão indicamos particularmente o trabalho de Guacira Lopes Louro (2004).
- ² Aportamo-nos aqui dos sentidos de agonística atribuídos por Michel Foucault, como uma experiência “de incitação recíproca e de luta; tratando-se, menos de uma oposição de termos que se bloqueiam mutuamente do que de uma provocação permanente” (1995, p.245).
- ³ A ideia de problematização em Foucault (1984c) diz respeito ao “conjunto de práticas discursivas ou não discursivas que fazem algo entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o que o constitui como objeto para o pensamento (quer seja sob a força de reflexão moral, quer seja do conhecimento científico, quer seja da análise política, etc.)” (p.1489). Traduzido livremente pelos autores.
- ⁴ No sentido de colocar em questionamento as evidências do(s) mundo(s) que nos cercam, no sentido de interrogar o poder e todos os poderes, quaisquer sejam eles, como afirma Didier Eribon (2003).
- ⁵ Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais.
- ⁶ Estas reflexões são baseadas nos dados reunidos a partir do trabalho de Fernando Pocahy na coordenação do Centro de Referência na Prevenção e Combate à Homofobia de Porto Alegre, realizado pelo ONG **nuances – grupo pela livre expressão sexual** e em convênio com a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Este serviço atende às vítimas de violações heterossexistas e homofóbicas, tendo acolhido casos paradigmáticos envolvendo discriminações impetradas a educadores das redes de ensino público na Capital e região metropolitana. Outros indicadores de expressão de violência vêm de estudos realizados durante as paradas do orgulho LGBT: a partir de uma amostra de 416 informantes participantes da 8ª Parada Gay do Rio de Janeiro, (CARRARA, Sérgio; RAMOS, Silvia; CAETANO, Márcio., 2003), cerca de 60% dos entrevistados denunciaram já ter sido alguma vez vítima de violência ou de algum tipo de agressão motivada por orientação sexual. E, para 46,3% dos informantes, jovens de 14 a 21 anos, há indicação de terem sido vítimas de agressões na escola, por motivo de orientação sexual. Do mesmo estudo, este realizado em Porto Alegre, em parceria com a UERJ/RJ, a Universidade Cândido Mendes/RJ, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul e o nuances, durante a 8ª Parada Livre de Porto Alegre – 2004 - temos a referência de que a escola figura em primeiro lugar, entre sete situações indicadas, em espaço de discriminação, sobretudo envolvendo jovens entre 15 e 21 anos. 40% dos jovens entrevistados, nesta faixa etária, indicaram a discriminação por parte de professores e colegas na escola, onde a forma mais comum de discriminação, indicada por 67,6% deles foi a agressão verbal e a ameaça de agressão física.
- ⁷ A ideia de heteroterrorismo tomamos emprestada de Berenice Bento.
- ⁸ Expressão que tomamos a partir de Didier Eribon (1999), ao apontar sobre a coleiras da normalidade que “asfixiam” também a muitos sujeitos heterossexuais (notadamente nesta perspectiva de identidades construídas discursivamente e desde regimes normativos).

REFERÊNCIAS

- BENTO, Berenice. *A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual*. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.
- BORRILLO, Daniel. *L'homophobie*. Paris: Presses Universitaires de France, 2001.

BRITZMAN, Deborah. O que é essa coisa chamada amor. Identidade homossexual, educação e currículo. *Educação e Realidade*, v. 21(1), jan/jul.1996, p. 71-96.

BUTLER, Judith. Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes.(org). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 153 – 172.

_____. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, 11/ 2002, p. 155-167.

_____. « Antigone. Discours, performance, pouvoir ». Entretien réalisé par Paul Rabinow. In: *Humain, inhumain. Le travail critique des normes. Entretiens*. Paris: Éditions Amsterdam, 2005a, p.43 – 60.

_____. « Le genre comme performance », Entretien réalisé par Peter Osborne et Lynne Segal. In: *Humain, inhumain. Le travail critique des normes. Entretiens*. Paris: Éditions Amsterdam, 2005b, p. 13-42.

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

_____. *Vida precária*. El poder del duelo y la violencia. Buenos Aires: Paidós, 2007.

CARRARA, Sérgio; RAMOS, Silvia; CAETANO, Márcio. Política, Direitos, *Violência e Homossexualidade*. Pesquisa 8ª Parada do Orgulho GLBT – Rio. Rio de Janeiro: CLAM, CESeC, Grupo Arco-Íris, 2003.

CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social: Uma crônica do salário*. Petrópolis: Vozes, 1998.

COHEN, Jeffrey Jerome. A cultura dos monstros: sete teses. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Pedagogia dos monstros*. Os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.23-60.

DESPENTES, Virginie. *Teoria King Kong*. Barcelona: Editorial Melusina, 2007.

ERIBON, Didier. *Réflexions sur la question gay*. Paris: Fayard, 1999.

_____. *Hérésies. Essais sur la théorie de la sexualité*. Paris : Fayard, 2003.

FOUCAULT, Michel. La société punitive. In: _____. *Dits et écrits I, 1954-1975*. Paris: Gallimard, 1973, p.1325 -1338.

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

_____. (1976) *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

_____. In: _____. *Dits et écrits II*, 1976-1988. Paris: Gallimard, 1984a, p.1450 - 1455.

_____. L'éthique du souci de soi comme pratique de la liberté. In: _____. *Dits et écrits II*, 1976-1988. Paris: Gallimard, 1984b, p.1527 - 1548.

_____. Le souci de la vérité. In: Michel Foucault. *Dits et écrits II*, 1976-1988. Paris: Gallimard, 1984c, p.1487 - 1497.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: _____. (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 7-34.

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

NARDI, Henrique Caetano; SILVA, Rosane Neves da. "Ética e subjetivação: as técnicas de si e os jogos de verdade contemporâneos". In: GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima; HÜNNING, Simone Maria (Orgs.). *Foucault e a Psicologia*. Porto Alegre: ABRAPSO-SUL, 2005, p. 93-106.

POCAHY, Fernando; NARDI, Henrique Caetano. Saindo do armário e entrando em cena: juventudes, sexualidades e vulnerabilidade social. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, 15(1): 280, janeiro-abril/2007.

ROFFES, Eric. Transgressão e o corpo localizado: gênero, sexo e o professor homossexual. In: TALBURG, Susan; STEINBERG, Shirley R (Org.). *Pensar queer: sexualidade, cultura e educação*. Mangualde: Edições Pedagogo, 2007. (1ª edição: Peter Lang Publishing: New York, 2000).

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

