

CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE

**Anderson Ferrari
Cláudia Maria Ribeiro
Roney Polato de Castro
Vanderlei Barbosa**

CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE



LAVRAS - MG

2014

É proibida a reprodução total ou parcial deste livro, sejam quais forem os meios empregados: eletrônicos, mecânicos, fotográficos, gravação ou quaisquer outros, sem permissão por escrito dos editores.

APRESENTAÇÃO

Este livro é fruto de pesquisas e debates entre profissionais de várias áreas do conhecimento – pedagogos/as, sociólogos/as, filósofos/as, psicólogos/as entre outros/as – preocupados e preocupadas com o contexto cultural contemporâneo. Trata-se de um grupo de pesquisadores/as gabaritados/as e de aguçada sensibilidade para com as questões afetas ao ser humano, numa sociedade voltada ao fazer viver, à medicalização, à promoção da saúde, à juvenização, à beleza, à heteronormatividade; temas relacionados ao controle dos corpos e, nele, das relações de gênero e das sexualidades inseridos no cenário social. Não se pode desconsiderar que, hoje, as várias mídias têm ocupado lugar de destaque como veículo dos discursos “verdadeiros” – médicos, religiosos, psicológicos, jurídicos, educacionais, entre outros –, que, ao se correlacionarem em diversas instâncias sociais, integram os processos constitutivos das subjetividades e de controle dos corpos. Ao mesmo tempo, o fluxo de informações e de tecnologias que atravessa a vida contemporânea vem gerando deslocamentos nos modos de pensar, desestabilizando certezas e criando condições para outros arranjos e tipos de relações entre os sujeitos e consigo mesmo; alteram-se as formas de entender a geração/criação da vida, o cuidar de si e do outro, o viver/morrer, os prazeres dos corpos, os riscos/os medos... Desse modo, tornam-se necessárias análises e discussões críticas sobre as condições contemporâneas implicadas na fabricação dos corpos e dos modos de existência. Parece-nos oportuno socializar e colocar em discussão as experiências e pesquisas produzidas por profissionais que vêm desenvolvendo estudos que articulam teorizações dos campos dos Estudos Culturais e da Educação (agregando, ainda, as contribuições da História do Corpo, dos Estudos da Ciência, da Saúde, dos Estudos Gays e Lésbicos, Estudos Negros e Educação Ambiental). Foi em meio a essas problematizações e como forma de ampliá-las e colocá-las em circulação que nasceu a ideia de se organizar um seminário que congregasse a discussão em torno do Corpo, Gênero e Sexualidades.

Cabe destacar que a valiosa contribuição teórica que os estudos registrados nesta obra trazem é um processo de construção histórica. As duas primeiras edições do evento – 2003 e 2005 – foram realizadas na cidade de Rio Grande (RS) e contaram com a participação dos grupos de pesquisa da UFRGS na organização e realização das atividades. Houve mais de 200 participantes em cada edição, o que nos permite afirmar que discussões como essas são de interesse de profissionais de áreas distintas. A continuidade do evento ocorreu em 2007, em Porto Alegre (RS), com aproximadamente 500 participantes distribuídos/as entre estudantes, professores/as, pesquisadores/as e outros/as profissionais. A quarta edição foi realizada na FURG, em 2009, com a participação de mais de 600 inscritos.

Em 2011, o Seminário foi realizado na Universidade Federal do Rio Grande e passou a ser considerado um evento internacional, pela consolidação da participação de palestrantes, de pesquisadores/as e discentes, bem como pela apresentação de trabalhos de outros países, principalmente da região do Mercosul. Nesse mesmo ano, também realizou-se o I Encontro Gênero e Diversidade na Escola – GDE, com o objetivo de reunir profissionais que atuam/atue no curso Gênero e Diversidade na Escola no Brasil, a fim de debaterem a respeito de suas experiências, produção de materiais, projetos de intervenção, entre outros aspectos. O GDE visa à formação de profissionais de educação da rede pública e aborda as temáticas de gênero, sexualidade e igualdade étnico-racial e tem como objetivo ampliar conhecimentos acerca da promoção, respeito e valorização da diversidade étnico-racial, de orientação sexual e identidade de gênero, colaborando para o enfrentamento da violência sexista, étnico-racial e homofóbica no âmbito das escolas.

O evento realizado em 2011 buscou trazer para o cenário de debates as práticas em funcionamento em diversas instâncias sociais, implicadas na produção de políticas direcionadas ao controle do corpo e à regulamentação da vida. Nesse sentido, no V Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade procurou-se discutir e problematizar o papel das práticas sociais na constituição dos corpos contemporâneos, enfatizando as práticas escolares e suas relações com a saúde, a beleza, a socialização e o trabalho. O seminário foi direcionado para professores/as da rede pública e particular de ensino, profissionais da área da saúde, pesquisadoras/es, estudantes de graduação e pós-graduação e demais profissionais interessados/as.

Em 2014, pela primeira vez, os eventos ocorrerão num estado fora do sul do Brasil, reflexo do movimento que se iniciou em 2011, quando o seminário adquiriu caráter mais dinâmico e internacional. Esse fato justifica sua circulação por outras cidades, facilitando a participação de pesquisadores/as de outras regiões, mas com a preocupação da continuidade com as edições anteriores, de maneira que não se perca a identidade que vem sendo construída. Assim, a UFLA, que já havia participado como organizadora na edição anterior, permanece como organizadora desta edição de 2014, juntamente com a UFJF. Uma parceria que vem se concretizando há algum tempo entre os grupos de pesquisa coordenados pela professora Dra. Cláudia Maria Ribeiro e professor Dr. Anderson Ferrari, que agora se fortalecem no investimento por trazer para cidade de Juiz de Fora/MG esse evento internacional. Busca-se consolidar a internacionalização do evento com a participação de pesquisadores/as e palestrantes do exterior – da Europa e de outros países da América Latina – bem como da participação de pesquisadores/as, discentes e profissionais do Brasil e do exterior, interessados/as no debate sobre corpo, gênero e sexualidade.

A configuração da obra, ao apresentar o pensamento de treze significativos/as pesquisadores/as, representantes da Europa e América Latina, testemunha uma importante

referência no campo investigativo das temáticas corpo, gênero e sexualidade. Com efeito, trata-se de uma obra de referência no campo da formação humana e de suas mediações pedagógicas. Em cada eixo, composto de textos, o/a leitor/a encontrará instigantes provocações à reflexão de temas tão urgentes e polêmicos, a saber:

Corpos e Contemporaneidade: desejos, políticas, polêmicas. David Le Breton no artigo *Corps, genre, identité* apresentado no original e também traduzido por Gercélia B. de O. Mendes – tradutora juramentada de francês – fala da impossibilidade de pensar o corpo, o gênero, o sexo, a sexualidade fora da história e apresenta-nos, então as multiplicidades das histórias de gênero, contestando a polaridade do masculino e do feminino. Um “terceiro sexo” desafia a lei do gênero: as diferentes formas de homossexualidade que embaralham o dualismo masculino-feminino. Reporta-se, então, aos hermafroditas, os intersexuados, os transexuais que subvertem essa lógica. Discute, em seu artigo, a movência dos transgêneros dedicando-se a problematizar a subversão dos gêneros, dos sexos e a queerizá-los. Em um último subtítulo aborda que o sexo em si é uma construção social.

Corpo, Gênero, Sexualidade e Educação: implicações na prática escolar veicula quatro artigos. O primeiro de autoria de Marcio Caetano intitulado “Não se nasce mulher” ela é performatizada: sexo, política e movimentos curriculares. Com base nas narrativas de professoras transexuais e do filme *Transamérica*, embasado do referencial teórico dos Estudos Culturais, discute os movimentos curriculares e a produção das feminilidades. Conclui que, muito embora entende-se as identidades como temporárias e contraditórias, elas se configuram em diálogo com os instrumentos educacionais que nos ensinam formas de *ser*. Na investigação, percebeu, ainda, que o 'feminino' foi ampliado, trazendo outras possibilidades de vivê-lo, com repercussões nos currículos, mas que suas possibilidades ainda são mediadas pela tradição sexual sobre a 'mulher'.

O segundo artigo: Entremeando corpos, sexualidades, gêneros e educação escolar assinado por Elenita Pinheiro de Queiroz Silva. Inicia sua escrita apresentando o desassossego em que se encontrava para decidir o que escrever, pois desejava dizer “o que até hoje não [me] lhe foi possível”. Optou por apontar elementos que lhe permitiram pensar modos como as experiências dos corpos, de gênero e das sexualidades se implicam e estão implicadas com a escola e a educação escolar. Nesse percurso discorre considerando os subtítulos: Rastros do Outro, A incursão de outros corpos e sexualidades (experiências) nos documentos oficiais da educação escolar, Experiências de corpos, gêneros e sexualidades no jogo da escola, A colonização dos corpos e as sexualidades e Os corpos abjetos, corpos viáveis na educação escolar. O referido percurso termina com a afirmação de que, no campo dos estudos de gênero, corpo, sexualidade e educação, há várias apostas e que, uma delas é a escola. Mas, qual escola? A autora elabora outras perguntas a partir dessa e indica pistas.

O terceiro artigo de autoria de Graciela Alonso intitulado *Cuerpos, géneros y sexualidades de/en la Formación Docente: Institucionalización y militancia social*. La importancia de mantener la tensión-origina-se do projeto de pesquisa “Gêneros, sexualidades e corpos na formação docente” e afirma – ainda que provisoriamente – que as intervenções pedagógicas de docentes, nas instituições de formação de formadoras e formadores, na temática em tela, potenciada pelas vozes de discentes e pela militância social, juntamente com a criação de espaços curriculares específicos, estão possibilitando o aumento da institucionalização das temáticas de gênero e sexualidade. Os subtítulos que se seguem informam a potência do texto: Quem são os/as docentes que trabalham com essas temáticas? Sobre os processos de institucionalização e, antes de finalizar, abre um parêntesis para algumas problematizações.

O quarto artigo: *Corpo, gênero, sexualidades e educação* de autoria de Eliane Rose Maio e de Isaias Batista de Oliveira Junior problematiza o espaço da escola e sua relação com sujeitos Lésbicas, *Gays*, Bissexuais, Bigêneros, Travestis, Transexuais, Transgêneros, *Queer*, Questionadores, Intersexos, Indecisos, Assexuados e Aliados e assumem a sigla LGBTQIA afirmando que eles e elas vivem diferentemente situações de vulnerabilidade, negação, autoculpabilização e internalização da homofobia. Discutem também a participação ou omissão das famílias, das comunidades escolares, da sociedade civil e do Estado. Assim, no decorrer do texto assumem a expressão LGBTQIAfobia e apresentam extensa argumentação por assumirem a referida expressão.

Corpo-Arte, Corpo-Esporte, Corpo-Construção: o que podemos fazer com o corpo, no corpo, a partir do corpo, pelo corpo, entre corpos... Paula Ribeiro escreveu o artigo intitulado: *Os corpos no espaço escolar: (Re)configurações dos/as alunos/as anormais em tempos pós-modernos* que se propõe a provocar algumas discussões sobre como a escola, através de práticas e estratégias de normalização e controle social, vem atuando sobre aqueles sujeitos que não correspondem às normas estabelecidas, ou seja, aqueles que não estão no centro de uma referência ‘padrão’. Para tanto, apresenta e discute algumas narrativas de professoras sobre seus/suas alunos/as, nas quais as suas histórias são contadas e procedimentos e condutas são prescritas para a normalização desses sujeitos. Diz a autora que, nas narrativas, foi possível ver que, no espaço escolar, a sexualidade integrou e fez funcionar diversas estratégias que ressignificaram, (re)produziram e regularam as identidades de gênero e sexuais dos/as alunos/as.

Priscila Gomes Domingues Dornelles apresenta-nos o artigo intitulado: *Corpo, gênero e práticas corporais esportivas: diálogos iniciais a partir da teoria queer*. Para invocar a dizibilidade dos sujeitos que transitam pelas margens sociais problematiza algumas situações de práticas corporais e esportivas, relacionadas ao futebol. Assume o referencial teórico-político que navega pelo movimento de des-naturalizar, des-confiar, des-neutralizar para, no campo do esporte, focar

o olhar na constituição dos corpos na interseccionalidade entre gênero, raça e sexualidade. Os subtítulos que compõem o texto são provocadores: “Há, nos olhos meus, ironias e cansaços”; Uma posição *queer* e a ficção do sujeito: gênero e heteronormatividade “entram em campo”; As normas de gênero e as práticas corporais esportivas – um ensaio sobre o futebol profissional; Cena 1: a arbitragem feminina no futebol profissional brasileiro; Cena 2: as manifestações de homofobia por torcidas brasileiras – escritas que evidenciam a operacionalização da heteronormatividade nas práticas corporais e esportivas.

Corpos, Resistências, Sexualidades contemplam três artigos. O primeiro deles, de autoria de Maria Rita de Assis César, intitula-se (Des)fazendo gêneros e *queerizando* a vida: a (des)educação de corpos. Inicia a discussão com a provocação: Uma certa crítica feminista em que problematiza a constituição paradoxal e falaciosa do sistema sexo-corpo-gênero considerando o conceito de performatividade que coloca em xeque o sistema heteronormativo. Seguindo na linha das provocações: As (in)evitáveis capturas... aborda os debates e as reivindicações dos movimentos sociais nas questões de gênero e sexualidade. Um último espaço para questionamentos: Por uma estética da existência ou uma *queerização* da vida... em que a autora elenca um acervo de perguntas que incitam a pensar nas experiências de não captura e contra-conduta em relação ao corpo, ao desejo e às práticas sexuais e sociais.

O segundo artigo foi escrito por Fernando Pocahy: O Corpo como heterotopia (?): Problematizações na cama do gênero, da sexualidade e do envelhecimento – considerando o corpo como resistência, como experiência, como obra de arte. O autor explicita sua inquietação, de anos a fio, informando sua trajetória investigativa pensando o teso das idades e as regulações de gênero e sexualidade na vida social. Normatizações mas também experiências dissidentes num corpo heterotópico e que suscitam ao autor e reverberam em nós, várias perguntas, entre elas: o que ocorre aos regimes normativos no instante em que alguém faz de seu corpo a possibilidade de ser outro? O que faz com que um corpo senil se torne outra coisa que não a superfície de desqualificação e desprezo? Uma transgressão estética poderia desestabilizar o gênero e a sexualidade? Sem a pretensão de respondê-las o autor convida-nos a pensar os espaços outros.

O terceiro artigo desse eixo é de autoria de Constantina Xavier Filha intitulado: E agora, Bernardo?! Corpos infantis, sexualidades e violência contra crianças. Essa é uma temática de anos nas pesquisas da autora e, nesse texto, questiona a possibilidade de as próprias crianças encontrarem estratégias e condições de se autocuidar e se autoproteger. Elenca, então, várias perguntas: o que cabe às crianças fazer em situações de violência? É possível pensar em estratégias de resistência com/para as crianças? Elas encontram espaços para essa discussão na família e na escola? Que vulnerabilidades pode-se enumerar? Problematisa, então, o material empírico decorrente de pesquisas aprovadas no CNPq desde 2008, de projetos de extensão e na

formação inicial discente na universidade que atua. Estratégias de resistência foram produzidas coletivamente com as crianças e são apresentadas na última parte do artigo. Mas antes, cada subtítulo apresenta a densidade teórico-metodológica do texto, a saber: E agora, Bernardo? Violência contra crianças; Ouvir as vozes das crianças: o que meninas e meninos têm a nos dizer sobre violências, corpo e autocuidado; O que as crianças têm a dizer sobre violência? Como cuidam e protegem seus corpos? Crianças têm direitos? Livros para a infância: resistências em ação.

Desafios e Potencialidades da Relação Corpo, Gênero e Sexualidades. Esse último eixo apresenta dois textos. O primeiro deles é de autoria de Dagmar Elizabeth Estermann Meyer: Uma promessa de fala em forma de texto assumindo os desafios e potencialidades ditas no título do referido eixo. A autora fala, então, do enredar-se em teias e lançar-se no “olho de um furacão” e elenca várias perguntas sobre sua agenda de pesquisa dos últimos 10 anos – que privilegia o exame de políticas públicas englobando as áreas da Educação, da Saúde e do Desenvolvimento Social – e delineia três conjuntos de questões, a saber: 1) a noção de família que é privilegiada nos documentos normativos das políticas investigadas; 2) como da incorporação de gênero nas políticas pesquisadas e, 3) que corpos importam nos processos de operacionalização da “inclusão social” que se busca com essas políticas.

O segundo texto é de autoria de Sergio Carrara intitulado: Reflexões sobre as tramas da constituição de um campo. Apresentar os subtítulos que compõem o artigo anunciam seu conteúdo: Política sexual no Brasil: um rápido panorama; Movimento LGBT no Brasil e a implosão do corpo homossexual; Uma pesquisa e vários problemas. O autor aponta para os inúmeros desafios em refletir sobre as relações entre corpo, gênero e sexualidade no trânsito em quatro campos distintos: o religioso, o jurídico-político, o científico e o societário. Ressalta a tensão entre esses campos, especialmente no que concerne às relações entre ativismo e reflexão acadêmica – desarticulando-se e rearticulando-se – nas singularidades. O autor mostra, no decorrer do texto, como diferentes estilos de militância e de pensamento seguem em constante interlocução.

Nós, organizadores e organizadora, desejamos a continuidade das pesquisas, das interlocuções e crescente ebulição desse campo investigação.

Anderson Ferrari

Cláudia Maria Ribeiro

Roney Polato de Castro

Vanderlei Barbosa

Agosto de 2014

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

CORPOS E CONTEMPORANEIDADE: DESEJOS, POLÍTICAS, POLÊMICAS

Corps, Genre, Identité 1
David Le Breton

Corpo, Gênero, Identidade 17
Tradução: Gercélia B. de O. Mendes
David Le Breton

CAPÍTULO 2

CORPO, GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO: IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA ESCOLAR

“Não se nasce mulher” – ela é performatizada: sexo, política e movimentos curriculares 37
Márcio Caetano

Entremeando corpos, sexualidades, gêneros e educação escolar 59
Elenita Pinheiro de Queiroz Silva

Cuerpos, géneros y sexualidades de/en la Formación Docente: Institucionalización y militancia social. La importancia de mantener la tensión 79
Graciela Alonso

Corpo, gênero, sexualidades e educação 97
Eliane Rose Maio
Isaias Batista de Oliveira Junior

CAPÍTULO 3

CORPO-ARTE, CORPO-ESPORTE, CORPO-CONSTRUÇÃO: O QUE PODEMOS FAZER COM O CORPO, NO CORPO, A PARTIR DO CORPO, PELO CORPO, ENTRE CORPOS...

Os corpos no espaço escolar: (Re)configurações dos/as alunos/as anormais em tempos pós-modernos 121
Paula Regina Costa Ribeiro

Corpo, gênero e práticas corporais esportivas: diálogos iniciais a partir da teoria *queer* 139
Priscila Gomes Domingues Dornelles

CAPÍTULO 4

CORPOS, RESISTÊNCIAS, SEXUALIDADES

(Des)fazendo gêneros e *queerizando* a vida: a (des)educação de corpos ----- 159
Maria Rita de Assis César

O Corpo como heterotopia (?): Problematizações na cama do gênero, da sexualidade e do envelhecimento ----- 175
Fernando Pocahy

E agora, Bernardo?! Corpos infantis, sexualidades e violência contra crianças ----- 185
Constantina Xavier Filha

CAPÍTULO 5

DESAFIOS E POTENCIALIDADES DA RELAÇÃO CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADES

Uma promessa de fala em forma de texto ----- 209
Dagmar Elizabeth Estermann Meyer

Reflexões sobre as tramas da constituição de um campo ----- 217
Sérgio Carrara

AUTORES E AUTORAS ----- 239

**CORPOS E CONTEMPORANEIDADE:
DESEJOS, POLÍTICAS, POLÊMICAS**

CORPS, GENRE, IDENTITÉ

DAVID LE BRETON

UNIVERSIDADE DE ESTRASBURGO, FRANÇA

CORPS, GENRE, IDENTITÉ

David Le Breton

Histoires de genre

On ne peut penser le corps (mais tout autant le genre, le sexe, la sexualité) hors de l'histoire, et de valeurs et de représentations propres à une condition sociale et culturelle à un moment donné, même si l'individu en fait son affaire et se les approprie à sa manière. Aucune extériorité rassurante n'autorise à formuler un jugement de vérité à ce propos. Parler de masculin ou de féminin, implique de quelque façon un jugement de valeur, la référence à un contexte social et culturel. L'anthropologie du XXe siècle et le féminisme des années soixante-dix dénoncent l'éternel féminin ou l'éternel masculin. M. Mead surtout, dès les années vingt, montre que « homme » et « femme » sont des constructions sociales, des « genres » dont les attributs et les rôles sont infiniment variables, transmis par la socialisation, et en aucun cas des essences (Mead, 1963). S. de Beauvoir condense en une formule exemplaire cette malléabilité du genre en écrivant : « On ne naît pas femme, on le devient ». De la même façon, on devient un « homme ».

Les notions d' « homme » ou de « femme » ne sont pas des essences, elles se dissolvent sous les fictions plus ou moins partagées qui les mettent en scène dans le lien social. Ces attentes collectives propres aux rôles de genre sont antérieures au sexe et elles le conditionnent. L'individu construit l'évidence de ses comportements comme homme ou femme, sans en avoir toujours conscience car il en a acquis le principe au cours de son enfance par la socialisation et leur confirmation relève du jeu ordinaire de l'existence. « C'est une pratique d'improvisation qui se déploie à l'intérieur d'une scène de contrainte » (Butler, 2006, 13). Le sexe dit « biologique » n'exerce aucune obligation sur l'identité sexuelle, c'est-à-dire les comportements de genre et la sexualité. Le genre construit l'intelligibilité du corps et des comportements dans l'espace public. Le masculin ou le féminin n'existent qu'à travers les répétitions comme normes de comportement et non comme absolus. Le genre n'est pas emprisonné dans le sexe, et de surcroît le sexe est plus compliqué qu'une simple polarité masculin-féminin. La notion de sexe est même déduite de la notion de genre.

Même si elles demeurent largement dominantes à travers le monde et dans nos propres sociétés, les conventions du genre (masculin et féminin), étayées sur un enracinement biologique, confirmées par les ritualités sociales et les représentations culturelles, contrôlées par l'état civil,

et donc par l'Etat, sont aujourd'hui ébranlées. Le masculin et le féminin incarnaient deux essences immuables, dissymétriques au regard de la domination masculine, au fondement de la famille et du lien social, mais aujourd'hui leur solidité s'effondre. Si les différences de genres sont restées longtemps tranchées dans nos sociétés, elles connaissent bien des mutations majeures. Nombre d'hommes ou de femmes ont des comportements qui étaient traditionnellement associés à l'« autre » sexe. La féminité est multiple comme l'est la masculinité, l'une et l'autre se déclinent en maints styles parfois contradictoires (Le Breton, 2012). Les conceptions traditionnelles du genre volent en éclat. Cette ouverture dérange ceux dont le sentiment d'identité est profondément enraciné sur une vision ancienne des genres, elle libère les autres qui se reconnaissent mal dans la nécessité de trouver leur place dans la dualité, mais elle n'affecte guère une majorité de nos contemporains pour lesquels ces jeux de différence relèvent surtout de la libération de l'individu. Le genre devient le fait d'une décision propre et d'une représentation sur la scène sociale appuyée sur une cosmétique adaptée pour produire une identité d'homme ou de femme, ou autre, indépendamment de son sexe « biologique » d'origine, ce dernier n'est qu'un pré-texte. L'identité de genre, immergée dans le sentiment d'identité de l'individu, est malléable, mouvante, multiple, simple proposition éventuellement révocable. Tout individu, avec son style propre met théâtralement en scène, en toute évidence et en toute sincérité, au long du jour et du temps, les modes de présence et de comportements propres au sens commun de son genre. A l'exception de ceux qui s'efforcent justement de les apprivoiser car ce sont des transfuges en quête de crédibilité pour eux-mêmes, venus de l'autre sexe ou des individus mal dans leur peau et leur genre. L'identité performative de genre n'est pas seulement la répétition d'un modèle déjà donné, mais une improvisation théâtrale à travers un canevas que chaque acteur s'approprie à sa guise en le déplaçant selon son style propre. Le genre n'est qu'une ressource, une boîte à outils à disposition des individus. Elle n'est pas une contrainte, mais une proposition à la manière d'un rôle tenu par un comédien sur une scène de théâtre (Berger, 2013).

Mauvais genre

Principe fondamental d'organisation du lien social (Héritier, 2008), la polarité du masculin et du féminin est aujourd'hui contestée. Sans doute universelle, au-delà de ses multiples définitions sociales, elle est cependant traversée de nuances ou d'exceptions. Un « troisième sexe » (Murat (2006, 11) vient parfois défier la loi du genre : les différentes formes d'homosexualités brouillent le dualisme masculin-féminin. Plus encore les hermaphrodites ou les intersexués la subvertissent radicalement car ils possèdent les attributs des deux sexes avec des organes trop mélangés pour attester d'une assignation précise. Ni homme ni femme, et cependant l'un et

l'autre. A leur corps défendant, ils subvertissent par leur anatomie les catégories socialement en usage.

Le transsexualisme est une autre objection à la naturalité du sexe¹. Chez les transsexuels une contradiction tragique oppose leur anatomie et leur sentiment d'identité. Leur corps féminin ou masculin contredit l'homme ou la femme qu'ils sont convaincus d'être, et leur corps leur apparaît comme une prison. Un homme se sent femme, une femme se sent homme, et leur aspiration est de transformer leur apparence anatomique pour se conformer au sexe qu'ils pensent être, surtout pour échapper à la souffrance de ne pas se sentir soi. Leur sexe « biologique » ne coïncide pas avec leur désir social de genre. Ils s'identifient comme homme (FtM) ou femme (MtF). Ils vivent une contrainte à la métamorphose » (Sironi, 2011, 25) et se sentent souvent en porte à faux avec le parcours médical qui s'impose à eux pour avoir le droit de « changer de sexe ». « On nous dit que nous sommes des malades mais que nous pouvons être guéris. En conséquence de la médicalisation de notre condition de transsexuels, nous devons voir des thérapeutes pour être autorisés à recevoir les traitements médicaux propres à la réassignation » (Bornstein, 1994, 62). Leur malaise rappelle que la polarité masculin-féminin fondée sur le sexe est d'abord une convention sociale et culturelle. Même si par ailleurs nombre d'entre eux tiennent au binarisme des sexes.

Pour échapper au désarroi de se sentir enfermés dans un corps inapproprié et rejoindre leur désir, conformer leur sentiment d'identité à leur corps, ils prennent le risque de franchir le pas, ils recourent à des outils de transformation de soi : la réassignation hormonale qui consiste en un arrêt pharmacologique de la production d'hormones propres au sexe de naissance et à l'inverse à la prise d'hormones dans un souci de remodelage de la forme du corps². La prise clandestine d'hormones est courante, ou bien elle accompagne un processus médical de réassignation. Les hormones sont la matière d'un jeu, d'une transformation du corps et de l'humeur qui est une forme d'expérimentation de soi. Ces prises visent à éliminer les traits saillants d'une identité de genre que les individus veulent éliminer au profit de celle qu'ils ont choisi. Epreuve de vérité qui confirme ou annule la décision de poursuivre le processus car ses effets sont toujours réversibles. Nettement plus radicale, la chirurgie implique d'avoir longuement muri sa décision car elle est sans appel, et certains transsexuels y renoncent. Elle transforme leur apparence en ôtant ou en recréant les organes qui leur posent problème. Chez les FtM, elle procède à une ablation de

¹ A l'image des personnes intersexes ou hermaphrodites, les transsexuels se sont battus contre les instances médicales ou psychanalytiques qui pathologisaient leur état, et revendiquaient d'édicter une vérité du sexe et du genre, ils se sont arrachés à leur invisibilité dans les mouvances gay ou lesbiennes (Foerster, 2012, 175 sq.) M. Foerster rappelle la violence qui s'est longtemps exercée contre eux « familiale, policière, juridique, politique, psychiatrique, psychanalytique, linguistique et bien sûr, physique » (Foerster, 2012, 207).

² Rappelons que nombre de biologistes récusent la qualification de « sexuelle » à propos de ces hormones car elles remplissent de nombreux rôles dans l'organisme. A. Fausto-Sterling (2012) suggère de les nommer hormones stéroïdes ou hormones de croissance pour éviter l'ambiguïté de la métaphore sexuelle.

l'utérus, des ovaires et des seins, et éventuellement une transformation du vagin pour ceux qui souhaitent un néo-pénis. Chez les MtF, elle enlève la pomme d'Adam, le pénis et les testicules pour plus tard créer un néo-vagin, un clitoris, une vulve, un nouvel appareil urinaire. Une autre séquence consiste en une intervention chirurgicale pour modifier les cordes vocales et en une rééducation de la voix pour l'ajuster au nouveau genre. Et à une épilation radicale pour les MtF ou à l'inverse la jubilation de voir les poils qui poussent pour les FtH. De la réussite ou de l'échec de ce processus dépend la qualité d'existence de l'individu. Matière première à éventuellement agencer autrement, un certain nombre d'attributs corporels ayant une connotation forte de genre se transforment en signes du masculin ou du féminin et redistribuent les frontières et les identités.

Le changement d'état civil vient couronner la dimension sociale du passage d'un genre à un autre ou d'un sexe à l'autre. « Bénéficier de la chirurgie m'a permis d'aspirer à ce qui va de soi pour les habitants du Minnesota : une vie normale. Je n'ai plus tenté de me suicider », écrit M. D. O'Hartigan (in Califia, 2003, 359). Elle récusé la qualification de transgenre à son propos car, dit-elle, elle n'a pas changé de genre mais de sexe : « Comme les hijras d'Inde et les gallae de Rome, j'ai fait usage d'une arme blanche contre moi-même et j'ai démontré que l'anatomie ce n'est pas le destin. Comme le shaman sibérien tchouktche, je suis morte, on m'a démontée et réassemblée. J'ai changé de sexe et je suis revenue avec de nouveaux pouvoirs » (in Califia, 2003, 358). Beaucoup de transsexuels vivent leur mastectomie (ablation des seins chez les personnes FtM) ou leur pénectomie (ablation du pénis chez les MtF) comme une renaissance. Ou du moins comme un premier pas éminemment symbolique. Enfin, elles vivent à la hauteur de leur désir d'appartenir à l'autre sexe, ou de voyager dans leur corps selon leur désir.

Ce passage d'un monde social de genre à un autre à travers la métamorphose du corps, Garfinkel l'observe en sociologue en 1958, à la clinique de l'UCCLA (Université de Los Angeles) où il enseigne. Il rencontre une jeune femme de 19 ans : Agnès, qui se présente comme secrétaire : visage agréable, maquillage discret, taille fine, voix douce, elle témoigne d'une féminité épanouie. En fait son corps est anatomiquement masculin, mais le pénis dont elle est dotée est à ses yeux une anomalie. Depuis toujours elle se sent femme et vit comme une injustice ce membre qui l'empêche de rejoindre pleinement son essence. Agnès partage le sens commun de la division des sexes entre hommes et femmes, mais elle se considère comme une exception à cause d'une erreur biologique. Elle se défend de la moindre ambiguïté dans son attitude, elle n'est ni homosexuelle, ni travestie, ni transsexuelle, mais femme à part entière, hormis le "détail" de son sexe. Ses seins bien développés et son absence de pilosité, sa manière de se vêtir, ne la distinguent en rien d'une autre jeune femme de son âge et de sa condition sociale. Rien n'est exagéré dans ses attitudes, elle présente les signes d'une féminité qui s'impose avec aisance à ses interlocuteurs. Elle s'éprouve

comme une femme enfermée dans un corps d'homme. Son éducation et son apparence pour les autres furent pourtant celles d'un garçon jusqu'à l'âge de 17 ans. A cette époque elle suit un régime alimentaire pour maigrir, modifie le style de son apparence et franchit le pas de se présenter en public comme la femme qu'elle pense être depuis sa naissance. Elle part dans une autre ville où nul ne la connaît pour vivre pleinement sa nouvelle existence. Elle y trouve un travail de secrétaire.

Garfinkel passe de longues heures avec elle pour comprendre son histoire, ses motivations, il s'intéresse surtout à la manière dont elle produit sa féminité au fil des circonstances malgré son passé masculin. A tout instant Agnès réalise en effet l'accomplissement pratique de sa féminité en se conformant aux attitudes "naturelles" d'une femme qui parle, marche, mange, se maquille, etc. Si son apparence ou le style de ses gestes donnent l'impression d'une routine, ils sont le fruit d'un effort d'observation et d'ajustement qui n'en finit jamais. Les allants de soi d'une telle attitude imposent un travail minutieux de mise en scène de soi. Agnès se crée femme par son récit (*accountability*), ses manières d'être et ses actes. Elle est une "apprentie secrète" (*secret apprentice*) de ce qu'il en est, selon elle, d'être femme. Pour entrer davantage dans son rôle, elle profite des autres qui sont mieux au fait des "ethnométhodes" de la féminité et elle les utilise à leur insu comme personnes ressources. Chaque situation nouvelle se mue en éventuelle leçon pour la débutante qu'elle est. Le regard des autres lui donne en permanence un jugement sur ses lignes de conduite, il est une sorte de boussole pour ajuster ses comportements. Il lui importe non seulement d'être une femme « normale », mais surtout de le paraître à leurs yeux.

Les organes sexuels légitimement possédés confèrent à la personne le droit à être ce qu'elle est. Si la "nature", au sens des allants de soi biologiques est une source plus propice à l'habilitation, les chirurgiens peuvent se faire les agents d'un rétablissement de "ce qui aurait dû être" à l'origine, ce vagin-là, recréé pour pallier les défauts de la nature, devenant justement la réalité (Garfinkel, 2007, 217). Après son opération, privée de son pénis et dotée d'un vagin, Agnès demeure sur ses gardes, de crainte d'une bévue susceptible d'induire le soupçon sur le caractère naturel de sa féminité. Il lui incombe de construire l'évidence de son personnage de femme pour l'arborer sans dommage devant autrui, une performance sans cesse à reprendre.

Chez les trans qui s'inscrivent dans une logique de « passage d'un sexe à l'autre » (Foerster, 2012, 189), les transformations cosmétiques s'accompagnent d'une série d'apprentissages ou de comportements en lien avec le sexe d'élection. Par exemple, uriner assis malgré un pénis ou debout malgré un vagin, signe élémentaire d'identification qui se prolonge à travers la recherche d'un style de présence aux autres qui calque les usages du genre désiré dans les manières de s'habiller, de se coiffer, de soigner son apparence, de marcher, de parler, d'interagir avec les autres, etc. Parfois cet apprentissage s'est effectué très tôt dans l'existence sur un mode secret

(dans sa chambre en revêtant les vêtements de l'autre genre et en s'imaginant les porter dans des scènes fictives de la vie courante) ou public (mais non sans raillerie ou sans susciter le mépris). La tâche est d'effacer les attributs physiques et les manières de se comporter susceptibles de prêter à malentendu pour paraître conforme au genre désiré.

Souvent le passage s'effectue à petits pas, en apprenant à mieux se connaître et à oser affronter le regard des autres. Ainsi de Camille Cabral, médecin venue du Brésil, interrogée par A. Fleming Câmara Vale, qui raconte son cheminement progressif vers son sexe et son genre d'élection : « Pouco a pouco, eu comecei a me impor socialmente como mulher. Eu usava um jeans feminino, um pulôver mais ou menos, meio lá e meio cá e fui fazendo minha transformação, meu processo de feminilização, tomando hormônios com a posologia exata e vendo um endocrinologista (...) eu já sabia que minha feminilidade era completamente diferente, por exemplo, da feminilidade de um gay efeminado (...) E claro que havia uma feminilidade no corpo, no andar, na fala, etc., mas isso não é essa feminilidade que você vê hoje (...) Antes de tomar hormônios, eu tenho impressão de que minha feminilidade era mais adaptada para essa feminilidade um pouco afetada, talvez, que alguns gays têm » (Vale, 2012, 86). Il ne s'agit pas de reproduire, de mimer, mais de devenir soi à travers une représentation intime de ce qu'est une femme. Germana, autre trans, explique comment elle aussi effectue le passage en se voyant à travers le regard des hommes et en s'éloignant de la féminité portée par les gays : « Você se hormoniza, se feminiliza, você faz outra leitura desse olhar. Você agora faz a leitura daquele olhar com desejo, com vontade de confundir-se com uma fêmea e isso traria uma certa premiação no sentir, muito mais do que as rabiscadas, os despeitos que causou em tanta gente » (Vale, 2012, 146). La condition sociale, la capacité intime de se déprendre de soi pour ne jamais se laisser intimider par le discours ambiant, la compréhension ou l'hostilité des personnes qui comptent à ses yeux, favorisent ou non la décision du passage et sa qualité ultérieure. Mais chaque transsexuel construit son chemin vers l'autre genre à son rythme, avec les technologies qu'il entend mettre en œuvre pour l'aider dans sa démarche.

Transgenre : la subversion des genres et des sexes

La mouvance transgenre traduit à l'inverse le refus des binarismes, notamment homosexuel/hétérosexuel, homme-femme, masculin-féminin et affiche la volonté de problématiser les différences, de les multiplier plutôt que de les ranger dans des catégories stables et préétablies. Elle naît d'une volonté d'aller au-delà du travestissement et du transsexualisme dans une sorte de récusation de la dualité des sexes en jouant sur la frontière et en devenant impossible à cataloguer, voire même en inventant d'autres manières d'être, d'autres

formes corporelles. Certains nomades de leur corps entendent devenir *genderqueer* ou FtN (féminin à neutre) ou MtN (masculin à neutre).

Jamais la matérialité du corps n'est une donnée naturelle ni fixe, de même la différence sexuelle qu'il convient d'ailleurs mieux de nommer au pluriel : les différences sexuelles pour rompre avec la polarité du féminin et du masculin, même si celle-ci demeure socialement très puissante. Il s'agit toujours d'une entreprise de matérialisation de sens à travers des contraintes normatives que l'individu s'approprie selon son histoire. Aujourd'hui une réflexivité intense amène à intervenir directement sur la définition visible de soi. Le corps est une forme symbolique, un univers de significations et de valeurs toujours rejoué, toujours en mouvement (Le Breton, 2012 ; 2013).

Certes, le transgenre n'échappe pas à l'histoire de sa société, à sa condition sociale, aux valeurs ambiantes, aux représentations qui l'entourent, même s'il se les approprie à la première personne, mais s'agissant de son corps et de sa sexualité, il est dans la position d'un artiste qui joue de son existence et s'approprie un langage déjà donné pour y imprimer sa marque. « Démêler la signification précise de ce que peut être l'autonomie est cependant une tâche difficile puisque choisir son corps implique toujours de naviguer entre des normes posées à l'avance, des normes antérieures au choix de la personne et articulées de concert avec d'autres puissances d'agir minoritaires (*minority agencies*). En fait, écrit J. Butler, les individus s'appuient sur des institutions et des réseaux de solidarité afin d'exercer leur pouvoir d'autodétermination relativement au corps et au genre qu'ils souhaitent avoir et maintenir, de sorte que l'autodétermination ne prend sens que dans le contexte d'un monde social qui soutient et rend possible l'exercice de la puissance d'agir » (Butler, 2006, 19).

Le transgenre entend revêtir une apparence sexuelle conforme à un sentiment personnel durable ou provisoire. Son sexe d'élection est le fait de sa décision propre, à un moment donné, et non un destin anatomique, il vit à travers une volonté délibérée de provocation ou de jeu, et de subversion des modèles contraignants à ses yeux. Il se façonne au quotidien un corps toujours inachevé, remaniable, toujours à conquérir grâce aux hormones, aux chirurgies, aux cosmétiques, aux vêtements et au style de sa présence aux autres. Le genre devient un vaste champ d'expérimentation non plus une polarité mais un continent à explorer. Volonté de conjurer la séparation, de ne plus faire du sexe (du latin *secare* : couper) ni un corps ni une biologie, mais de s'en affranchir pour s'inventer et se mettre soi-même au monde.

La médecine qui a longtemps fonctionné comme une police du genre et de la sexualité, en conformité avec les modèles régulateurs de nos sociétés, devient désormais une boîte à outil pour se défaire de la pesanteur de tout ancrage de genre et de sexe. Le corps devient un fait personnel

(Le Breton, 2012 ; 2013). Certes, toute invention de soi est mesurée socialement par les propositions offertes sur le marché de la cosmétique en général, et des pressions sociales, et par la manière dont l'individu essaie de tirer son épingle du jeu, mais il n'est pas seul dans son corps, une « foule » l'accompagne comme disait Artaud. En outre, le passage d'un sexe à un autre, ou la volonté d'inventer un corps singulier, implique une redéfinition radicale de soi et notamment des relations antérieures avec l'ensemble des acteurs qui constituaient son public coutumier dans le tissu social ou professionnel. Si le franchissement est une épreuve morale pour l'individu lui-même, il connaît aussi celle de la confrontation directe avec les autrui significatifs, les personnes qui comptent à ses yeux : ses parents, son compagnon ou sa compagne, ses enfants, ses ami(e)s, etc. La personne trans doit affronter une multitude de demandes d'explications relatives à sa nouvelle apparence et à son changement d'état civil.

Queeriser le genre

Les transgenres revendiquent le droit de choisir leur genre et/ou leur sexe, mais sans nécessairement s'y installer. Ils inventent l'indifférenciation des sexes et des genres dans le jeu entre les deux sexes ou au-delà. Ils subvertissent la différence. Ce sont des passeurs de corps, des « passeurs de monde » (Sironi, 2011, 18), qui refusent l'enfermement dans un genre, même si certains prennent des hormones pour se rapprocher de l'un ou de l'autre, ils ne recourent pas nécessairement à la chirurgie pour une réassignation. Ils demeurent dans le passage, l'entre-deux ou plutôt l'entre-tout la liminalité, ils sont multiples, changeants, nomades de leur corps et de leur désir. Voyageur de leur propre corps, ils changent à leur guise de forme et de genre, poussant à son terme le statut d'objet de circonstance d'un corps modulable, devenu une pure proposition à reprendre (Le Breton, 2012 ; 2013). Si l'être humain naît homme ou femme, il n'est pas tenu de le rester, il peut instaurer son propre genre, les multiplier en refusant toute contrainte d'identité à ce propos. La revendication *genderqueer* libère de tout ancrage biologique, de toute convention sociale et invente un individu sans frontières de genre, faisant imploser les pratiques sexuelles.

Apparue aux Etats-Unis au début des années quatre-vingt-dix, elle entend retourner le stigmatisme attaché à toute sexualité non hétéronormative et elle revendique une multitude de positionnements possibles en matière de genre, de sexe et de sexualité. Elle vise à « troubler le genre », à disloquer le système traditionnel genre-sexe. Au sexe ne correspond plus nécessairement un genre. Les « technologies de genre » (de Lauretis, 2007) socialement mises en œuvre ne sont plus que des pré-textes que la personne peut s'approprier à sa guise en les subvertissant. La théorie *queer* traduit l'individualisation du sens et du corps (Le Breton, 2013) dans nos sociétés, l'émergence d'un individu pour qui les données sociales et culturelles

ambiantes ne sont que des ressources, jamais des intimidations. Elle poursuit en la radicalisant l'entreprise de dénaturalisation du genre et du sexe. Un dispositif symbolique, à la fois technique, visuel, stylistique, produit l'évidence d'être homme ou femme ou en bouleverse les catégories en inventant d'autres manières d'être. Le genre n'est plus posé en dualité mais comme une accumulation de possibilités dépendantes des comportements et du discours que l'individu tient sur lui-même. Il n'est qu'une ressource à reprendre créativement par un individu qui n'est plus astreint à répéter des normes mais à inventer des manières d'être qui lui soient propres. La polarité masculin-féminin est subvertie, non seulement en multipliant les modalités possibles, mais aussi en inventant d'autres manières d'être (Boursier, 2011, 219). Il n'existe plus pour les *genderqueers* de genre masculin ou féminin bien défini mais une zone d'indétermination, un refus d'assignation à résidence dans un corps.

Masculin et féminin n'incarnent plus une vérité ontologique fondée sur une anatomie intangible, ni même une polarité nécessaire, là où la fabrique corporelle de soi ne cesse d'élargir son champ d'intervention possible à travers l'arbitraire personnel de sa forme corporelle et de ses manières de se mettre en scène. Ils sont une différence parmi d'autres, proposition initiale à rectifier selon une volonté propre. Des transgenres appellent à un troisième genre, d'autres soutiennent la possibilité d'une multitude de genres. L'assignation à un genre devient surtout une histoire que l'on se raconte et que l'on accrédite aux autres à travers une stylisation de son rapport au monde. Certains *trans* se revendiquent *gender queer* ou *gender outlaw* et refusent toute assignation en termes de masculin ou féminin. Ils entendent s'affranchir de ces catégories obsolètes à leurs yeux. Pour K. Bornstein, il y a surtout des hommes et des femmes, mais elle ne se reconnaît pas dans ces catégories, et les autres, inclassables, dans lesquels elle se compte. Elle écrit à ce propos : « Après trente-sept ans à essayer d'être un homme et plus de huit ans à essayer d'être une femme, j'en suis arrivé à la conclusion qu'aucune de ces deux positions ne vaut la peine », même si elle dit sortir dans la rue en se donnant les allures d'une femme « afin de ne pas être agressée » et « éviter de passer pour une sorte de monstre » (Bornstein, 1994, 234-125). Pour elle c'est le « système de genre lui-même – l'idée même du genre – qui doit être abandonné. Les différences tomberont d'elles-mêmes » (114). Ainsi, par exemple, Norrie (48 ans), citée par F. Sironi, se définit comme androgyne : « Ces concepts, homme et femme, ne me vont tout simplement pas, et s'ils me sont appliqués, ils relèvent de la fiction » (Sironi, 2011, 69).

Ces *trans* revendiquent une échappée belle hors des catégories préétablies socialement pour se définir justement dans le *trans*, le passage, une transition qui n'en finit plus, ils subvertissent les limites des genres. T. Beatty, transsexuel américain FtM a mis une fille au monde en 2008. Dans son processus de réassignation, il prenait de la testostérone et avait réalisé une mammectomie. Il conservait cependant son utérus et ses ovaires. Ces personnes s'accommodent

de rester dans l'entre-deux, inassignables, par réticence devant les prises d'hormones ou les chirurgies radicales, elles vivent alors en homme ou femme *trans*, avec des traits de l'autre sexe tout en préservant certains caractères de leur sexe d'origine. Elles donnent le change à travers la manière dont elles se mettent en scène dans leur vie personnelle selon leur public du moment. Elles sont en quête d'un mythe personnel du genre à atteindre. Ce mythe se fonde sur un bricolage avec les multiples récits qui traversent la scène *queer* et les débats publics à ce propos mais il est aussi héritier des fantasmes de l'enfance et de l'adolescence. Dans la mesure où il n'existe pas de modèles préétablis, chaque *trans* s'invente un personnage qui n'appartient qu'à lui, même s'il est nécessairement en lien avec la sensibilité d'un moment.

« Pourquoi notre société ne permet-elle que deux genres maintenus polarisés ? Pourquoi n'avons-nous pas de rôle social pour les hermaphrodites ? Les berdaches ? Pourquoi les transsexuels doivent-ils devenir de « vraies femmes » ou de « vrais hommes » au lieu d'être seulement des transsexuels ? Après tout, n'y a-t-il pas des avantages à être un homme avec un vagin ou une femme avec un pénis, ne serait-ce que pour la perspective unique que cela ouvrirait ? Pourquoi les gens ne peuvent-ils pas aller et venir comme ils le désirent » (Califia, 2003, 356). Pat Califia se demande si finalement le genre est si important, et elle imagine un monde où il glisserait dans l'insignifiance ou deviendrait provisoire : « A quoi cela ressemblerait-il de vivre dans une société où on pourrait prendre des vacances de son genre ? Ou (encore plus important) du genre des autres ? Imaginez la création de *Gender Free Zones* » (Califia, 2003, 382). G. Rubin écrit elle-aussi : « Mon sentiment personnel est que le mouvement féministe doit rêver à bien plus encore qu'à l'élimination de l'oppression des femmes. Il doit rêver à l'élimination des sexualités obligatoires et des rôles de sexe. Le rêve qui me semble le plus attachant est celui d'une société androgyne et sans genre (mais pas sans sexe) où l'anatomie sexuelle n'aurait rien à voir avec qui l'on est, ce que l'ont fait, ni avec qui ont fait l'amour » (Rubin, 1998, 62-3). Dans la mesure où le genre se personnalise, il se multiplie à l'infini et devient une notion indécidable quand il ne relève plus directement du féminin ou du masculin, d'autant plus si l'individu n'y occupe que des positions provisoires.

La mouvance *genderqueer* se décline en archipel avec ceux qui chevauchent deux genres sans être assignables à l'un d'entre eux : ceux qui affichent deux, trois ou davantage de genres ; ceux qui récusent le genre. Et ceux qui inventent d'autres genres, même si la tâche n'est pas aisée. Ce sont des personnes (des personnages à la Goffman) qui demeurent dans l'intelligibilité sociale malgré le jeu des différences car ils répètent sans doute à leur insu certaines conventions de genre en les subvertissant par moment, ils restent socialement lisibles dans leur comportement et leur apparence, en ce qu'ils ne rompent pas radicalement les rites d'interaction, le rapport au langage ou les manières d'apparaître aux yeux des autres. Ils inventent une myriade de comportements

qui induisent sans doute l'ironie, l'amorce d'un autre monde, mais toujours dans la sphère de la communication sociale. « Il semble que l'humain doive devenir étranger à lui-même, monstrueux même, pour réinstaurer l'humain sur un autre plan, écrit J. Butler. Cet humain ne sera pas un, en effet, il n'aura pas de forme définitive, mais il négociera constamment la différence sexuelle de façon à ce qu'elle n'ait pas de conséquences naturelles ou nécessaires sur l'organisation sociale de la sexualité. Si j'insiste pour dire que ce sera là une question persistante et ouverte, c'est pour suggérer de ne pas définir la différence sexuelle mais de laisser cette question troublante ouverte et non résolue » (Butler, 2006, 219).

Longtemps stigmatisés, les *trans* sont aujourd'hui des analyseurs des conventions de nos sociétés autour de la « naturalité » du masculin et du féminin qui justifiait l'hétérosexualité et l'assignation à un corps destin pour toute l'existence. Avec le soutien des technologies, la production des corps, même si elle ne remet nullement en cause le binarisme largement dominant du masculin et du féminin, en a cependant desserré le principe, et ouvert au-delà. Le corps se construit à partir d'une anatomie furtive et d'un nomadisme aujourd'hui encore insolite. Il relève d'une autogénération, d'une mise au monde par soi-même (ou plutôt pensée comme telle). La démarche est profondément politique et traduit l'individualisation du sens propre à nos sociétés contemporaines.

Le sexe lui-même est une construction sociale

L'analyse scientifique est toujours une interprétation sous contrôle d'une communauté, elle s'appuie sur un paradigme (une vision du monde) que le temps peu à peu invalide ou déplace. Elle n'est jamais exempte de jugements de valeurs et de controverses, même si elle est discutée et validée par d'autres chercheurs. Pour nos sociétés, Thomas Laqueur montre que la différence des sexes n'est pas une loi de la nature, mais bien davantage une construction sociale et culturelle fondée sur le genre. Si le monde occidental a toujours posé une différence entre homme et femme à travers des socialisations spécifiques, le sexe, lui, ne traduisait aucune distinction anatomique, aucune différence d'organe, sinon leur inversion : la femme porte à l'intérieur ce que l'homme porte à l'extérieur, du fait, selon Galien, d'un « défaut de chaleur vital –de perfection (...) Le vagin est imaginé comme un pénis intérieur, les lèvres sont l'équivalent du prépuce, l'utérus du scrotum, et les ovaires des testicules » (Laqueur, 1992, 17). Le genre définissait le sexe et non l'inverse. Les auteurs classiques, la tradition religieuse ou les chroniques historiques consignent des événements insolites : des hommes allaitants, des femmes viriles, ou se virilisant dans certaines circonstances, des hommes efféminés ou s'efféminisant dans certaines situations. Ambroise Paré ou Montaigne, entre autres, décrivent des femmes arborant soudain un sexe masculin ou l'inverse. Des exercices physiques, la copulation ou la puberté, peuvent amener les

organes cachés à surgir soudain. Il n'y a pas frontières entre homme et femme mais passages, fluctuations d'un même sexe qui réunit aussi bien le « guerrier le plus fort au courtisan le plus efféminé, de la plus agressive des mégères à la plus douce des pucelles » (Laqueur, 1992, 142).

Le corps était finalement unisexe, une simple différence de degré distinguait l'homme de la femme. Au XVIII^e siècle émerge le modèle anatomique des deux sexes, une différence d'espèce en quelque sorte, et dès lors le sexe engage le genre. Les anatomistes mettent en évidence que la différence homme-femme n'est pas seulement le fait des organes reproducteurs, mais touchent maints aspects du corps. Une certaine tradition d'un corps cosmologique hérité de l'antiquité, et notamment de Galien, cède la place à un corps bouclé sur lui-même, coupé du monde, devenu organisme, et lieu fondamental de l'incarnation individuelle. La menstruation et la lactation, par exemple, sont identifiées à des processus physiologiques propres au féminin et non plus à « une commune économie des fluides » (Laqueur, 1992, 11), mais la quête des différences « biologiques » devient obsessionnelle au XIX^e siècle. L'idée de la continuité des corps est révoquée par celle d'une radicale incompatibilité entre les sexes.

Dans sa préface à l'édition américaine des mémoires d'Herculine Barbin, M. Foucault (1994) rappelle que longtemps nos sociétés ne se sont guère souciées de l'attribution d'un « vrai sexe » aux individus. Au Moyen Âge par exemple, face à la naissance d'un enfant hermaphrodite, le père ou le parrain décident du sexe retenu en fonction de ce qu'intuitivement ils ressentent du devenir du nouveau-né. Plus tard, au moment de se marier, l'individu décide de son propre chef s'il conserve ou non ce sexe pour l'état-civil. Mais dès lors il ne peut plus en changer. Plus tard, à partir du XVIII^e siècle, le libre choix disparaît, un « vrai sexe » est assigné par les médecins à la naissance de l'enfant en dégageant une « vérité anatomique » derrière la confusion du corps. Au fil du temps, nos sociétés finissent par accepter, non sans réticence, que certaines personnes qui se sentent en désaccord avec le sexe attribué socialement puissent en changer pour entrer enfin dans le « bon sexe », même parfois au-delà des apparences.

La matérialité du corps n'est pas une biologie où viendrait s'incarner la vérité d'un sexe, elle n'est qu'un test projectif à travers lequel les individus tiennent un discours et accomplissent les performances qui les amènent à être rangés dans des catégories existantes ou à en inventer d'autres. Elle est une cristallisation à la fois provisoire et durable de significations et de valeurs pour l'individu d'une part, et pour la trame sociale de l'autre. Un écart existe souvent entre certaines perceptions individuelles et certaines perceptions sociales. Les catégories biologiques sur lesquelles s'appuient les distinctions de sexe dans nos sociétés sont objets de débats : sexe anatomique, physiologique, hormonal, chromosomique, génétique. Plusieurs sexes deviennent pensables, aucune évidence naturelle ne s'impose mais un palimpseste à déchiffrer. Le même individu est parfois male, sous certains aspects biologiques, et femelle pour d'autres. Le vagin ou

le pénis ne suffisent pas à attester d'un sexe précis, ils sont des éléments parmi d'autres même s'ils viennent alimenter au premier chef les catégories du sens commun. Le monde sportif est régulièrement confronté à cette impossibilité de trancher sur l'attribution d'un sexe biologique. « Etant donné les discordances souvent notées entre le sexe anatomique, le sexe hormonal ou le sexe génique, comment décider dans ces conditions à partir de quelle proportion et de quel mélange de traits biologiques une personne devrait être considérée comme une femme ou comme un homme ? » (Gardey, Löwy, 2000, 26). Le sexe n'est pas une catégorie physique ou biologique, mais une attribution symbolique plus ou moins consensuelle. « La bicatégorisation du sexe ne tient pas plus que le sexe lui-même la route du naturel » (Rouch, 2011, 108). J. Butler rappelle combien le concept de « sexe » « est un terrain troublé, puisqu'il s'est formé à travers une série de controverses quant aux critères décisifs permettant de distinguer les deux sexes » (Butler, 2009, 19). Les données biologiques, en ce qu'elles sont elles-mêmes socialement construites, ne suffisent pas à établir une différence « naturelle » des sexes, elles ne sont que ce que les individus en font. La biologiste A. Fausto-Sterling écrit « qu'apposer sur quelqu'un l'étiquette « homme » ou « femme » est une décision sociale. Le savoir scientifique peut nous aider à prendre cette décision, mais seules nos croyances sur le genre –et non la science– définissent le sexe (...) Nos corps sont trop complexes pour offrir des réponses claires et nettes sur la différence sexuelle ». Elle se demande d'ailleurs s'il « doit n'y avoir que deux sexes » (Fausto-Sterling, 2012, 19-21-101). La science ne décrit pas les phénomènes, elle les constitue.

Les données biologiques propres aux représentations du corps sont déjà connotées d'une dimension de genre. Elles sont ressaisies au cœur du lien social en termes de masculin ou de féminin. Des métaphores induisent de retrouver en amont des catégories que l'on a mises en aval en toute bonne foi dans un raisonnement circulaire (Keller, 2000). A. Fausto-Sterling en résume le principe : « Au cours du siècle les scientifiques n'ont cessé d'intégrer plus profondément les signes du genre dans notre corps : des organes génitaux à la chimie corporelle en passant par l'anatomie des gonades et des cerveaux. Dans le cas de la chimie corporelle, ils ont accompli cet exploit en définissant comme des hormones sexuelles des régulateurs chimiques multisites de la croissance, rendant ainsi quasiment invisible leur rôle non sexuel dans le développement masculin et féminin (...) Malgré cette absence d'intention manifeste, le travail de recherche sur la biologie des hormones est profondément lié à la politique du genre » (Fausto-Sterling, 2012, 170-1). L'anatomie, la physiologie sont d'abord des surfaces de projection du sens, elles s'inscrivent dans un paradigme fortement marqué par la dualité des sexes, et dans un système d'interprétation qui ne peut que retrouver des catégories genrées dans le sexe puisqu'il les y a déjà mises. Certains, comme M. H. Bourcier en viennent à se demander si la différence sexe-genre est vraiment utile : « Tout est genre, y compris le sexe dont les prétentions naturalisantes, biologisantes et binaires seront réduites » (Bourcier, 2011, 223).

Comme l'observe A. Camara Fleming Vale, on peut percevoir dans la liminalité de la mouvance transgenre « a perspectiva de um horizonte privilegiado, de um « entre », de uma condição positiva presente e de uma condição futura ignota, enxergando na experiência transgênero uma zona de inteligibilidade privilegiada para pensar as experiências do corporal e do sexual, na sociedade contemporânea » (Vale, 2013, 307). Cependant le statut de la connaissance et le privilège des zones troubles pour venir déconstruire les routines de pensée diffèrent de l'existence concrète des individus eux-mêmes qui vivent au quotidien dans l'ambivalence propre à la liminalité. En changeant de sexe ou en brouillant toutes frontières de genre, le transsexuel ou le transgenre bouleversent les catégories de pensées, ils sont dans les limbes, dépouillés de leurs anciens attributs sans entrer tout à fait, du moins pendant un moment, dans le cercle du lien social où les choses sont définies avec plus ou moins de clarté.

Aujourd'hui comme autrefois, la biologie est un chapitre du politique. Le sexe, comme le corps, est une cristallisation de significations sociales, même dans sa description qui ne saurait échapper à des catégories de sens et de valeurs. Le corps ne détermine plus l'identité, il est à son service. Le transsexuel ou le transgenre sont des individus postmodernes en ce qu'ils entendent se mettre au monde par eux-mêmes, rectifier leur origine en décidant de leur renaissance sous une apparence n'appartenant qu'à eux. Leur corps est un artefact technologique, une construction chirurgicale et hormonale, un façonnement plastique et technologique. Ils assument une identité fluide, nomade, toujours prête à se renouveler. Ils expérimentent des possibles encore peu communs. Le corps n'est que l'habitable provisoire d'une identité qui refuse toute fixation et choisit une forme de nomadisme de sa présence au monde. Il est l'outil pour se créer des personnages et les décliner socialement pour assumer la multiplicité de soi. Corps ne peut plus s'écrire aujourd'hui qu'au pluriel (Le Breton, 2012 ; 2013). Mais nombre de langues échouent dès lors à traduire cette pluralité car elles ne disposent que du « il » ou du « elle » pour désigner un individu qui prétend échapper à ces catégories.

Références des ouvrages cités

BERGER, A. E., *Le grand théâtre du genre. Identités, sexualités et féminisme en « Amérique »*. Paris, Berlim: 2013.

BORNSTEIN, K. *Gender outlaw, on men, women and the rest of us*. Nova York, Vintage: 1995.

BOURCIER, M.-H. *Queer zones 3. Identités, cultures, politiques*. Paris, Editions Amsterdam: 2011.

BUTLER, J. *Défaire le genre*. Paris, Editions Amsterdam: 2006.

_____. *Trouble dans le genre. Pour un féminisme de subversion*. Paris, La Découverte: 2005.

- _____. *Ces corps qui comptent. De la matérialité et des limites discursives du « sexe »*. Paris, Amsterdam: 2013.
- CALIFIA, P. *Le mouvement transgenre. Changer de sexe*. Paris, Epel: 2003.
- CAMARA VALE, A. F. *O voo da beleza. Experiência trans e migração*. Fortaleza, RDS Editora: 2013.
- DE LAURETIS, T. *Théorie queer et cultures populaires. De Foucault à Cronenberg*. Paris, La Dispute: 2007.
- DORLIN, E. *Sexe, genre et sexualités*. Paris, PUF: 2008.
- FAUSTO-STERLING, A. *Corps en tous genres. La dualité des sexes à l'épreuve de la Science*. Paris, La Découverte: 2012.
- FOERSTER, M. *Elle ou lui? Une histoire des transsexuels en France*. Paris, La Musardine: 2012.
- FOUCAULT M. *Dits et écrits (1980-1988)*. Paris, Gallimard: 1994.
- FOX KELLER, E. "Histoire d'une trajectoire de recherche", in: Gardey, Löwy: 2000.
- GARDEY, D; LÖWY, I. (org.). *L'invention du naturel. Les sciences et la fabrication du féminin et du masculin*. Paris, Editions des Archives Contemporaines: 2000.
- GARFINKEL, H. " 'Passer' ou l'accomplissement du statut sexuel chez une personne intersexuée". In: *Recherches en ethnométhodologie*. Paris, PUF: 2007.
- GOFFMAN. *L'arrangement des sexes*. Paris, la Dispute: 2002.
- KRAUS, C. "La bicatégorisation à l'épreuve de la Science", in: Gardey, Löwy, 2000.
- LE BRETON, D. *Anthropologie du corps et modernité*. Paris, PUF: 2013.
- _____, D. *L'adieu au corps*. Paris, Métailié: 2012.
- MATHIEU, N.-C. *L'anatomie politique. Catégorisations et idéologies du sexe*. Paris, Côté-Femmes: 1991.
- MEAD, M. *Moeurs et sexualité en Océani*. Paris, Plon: 1963.
- MEYEROWITZ, J. *How sex changed. A history of transsexuality in the United States*. Cambridge, Harvard University Press: 2002.
- MURAT, L. *La loi du genre. Une histoire culturelle du « troisième sexe »*. Paris, Fayard: 2006.
- OAKLEY, A. *Sex, gender and society*. Londres, Aschgate Publishing Limited: 1972.

ROUCH, H. *Les corps, ces objets encombrants. Contribution à une critique féministe des sciences*. Paris, Editions iXe: 2011.

RUBIN, G. “L'économie politique du sexe. Transactions sur les femmes et systèmes de sexe/genre”. *In: Cahiers du Cedref*, nº7, 1998 (Paris).

SIRONI, F.. *Psychologie(s) des transsexuels et des transgenres*. Paris, Odile Jacob: 2011

CORPO, GÊNERO, IDENTIDADE

TRADUÇÃO: GERCÉLIA B. DE O. MENDES

DAVID LE BRETON

UNIVERSIDADE DE ESTRASBURGO, FRANÇA

CORPO, GÊNERO, IDENTIDADE

David Le Breton

Histórias de gênero

Não é possível pensar o corpo (mas, do mesmo modo, o gênero, o sexo, a sexualidade) fora da história e de valores de representações próprios a uma condição social e cultural em dado momento, ainda que o indivíduo faça deles um assunto seu e se aproprie deles ao seu modo. Nenhuma exterioridade tranquilizadora autoriza a formular um julgamento de verdade a esse respeito. Falar de masculino ou de feminino implica, de algum modo, num julgamento de valor, na referência a um contexto social e cultural. A antropologia do século XX e o feminismo dos anos 70 denunciam o eterno feminino o eterno masculino. M. Mead, principalmente, a partir dos anos 20, mostra que “homem” e “mulher” são construções sociais, “gêneros”, cujos atributos e papéis são infinitamente variáveis, transmitidos pela socialização e, em nenhum caso, essências (MEAD, 1963). S. de Beauvoir condensa numa fórmula exemplar essa maleabilidade do gênero, escrevendo: “Não se nasce mulher, torna-se mulher”. Do mesmo modo a pessoa se torna um “homem”. As noções de “homem” e “mulher” não são essências, elas se dissolvem sob as ficções mais ou menos compartilhadas que as colocam em cena no liame social. Essas expectativas coletivas próprias aos papéis de gênero são anteriores ao sexo e o condicionam. O indivíduo constrói a evidência de seus comportamentos como homem ou mulher, sem ter sempre a consciência disso, pois adquiriu o princípio desses comportamentos ao longo de sua infância, através da socialização, e sua confirmação depende do jogo comum da existência. “É uma prática de improvisação que se desenvolve no interior de uma cena de coerção” (BUTLER, 2006, 13). O sexo dito “biológico” não exerce nenhuma coerção sobre a identidade sexual, ou seja, sobre os comportamentos de gênero e a sexualidade. O gênero constrói a inteligibilidade do corpo e dos comportamentos no espaço público. O masculino e o feminino não existem senão através das repetições, como normas de comportamento e não como absolutos. O gênero não está aprisionado no sexo e, além disso, o sexo é mais complicado do que uma simples polaridade masculino-feminino. A noção de sexo é até mesmo deduzida a partir da noção de gênero.

Ainda que elas continuem sendo amplamente dominantes mundo afora e em nossas próprias sociedades, as convenções do gênero (masculino e feminino), amparadas num enraizamento biológico, confirmadas pelas ritualidades sociais e pelas representações culturais, controladas pelo registro civil e, portanto, pelo Estado, estão sofrendo um abalo. O masculino e o feminino

encarnavam duas essências imutáveis, dissimétricas, aos olhos da dominação masculina, do fundamento da família e do liame social, mas, hoje, sua solidez está desabando. Se as diferenças de gênero permaneceram decididas durante muito tempo em nossas sociedades, hoje, elas estão conhecendo mutações importantes. Muitos homens e mulheres têm comportamentos que eram tradicionalmente associados ao “outro” sexo. A feminilidade é múltipla, assim como o é a masculinidade, uma e outra se declinam em vários estilos, algumas vezes, contraditórios (LE BRETON, 2012). As concepções tradicionais de gênero estão voando aos cacos. Essa abertura incomoda aqueles cujo sentimento de identidade está profundamente enraizado numa visão antiga dos gêneros, libera outros, que têm dificuldade de se reconhecer na necessidade de encontrar seu lugar na dualidade, e praticamente não afeta a maioria de nossos contemporâneos, para os quais esses jogos de diferença têm a ver, principalmente com a liberação do indivíduo. O gênero torna-se resultado de uma decisão própria e de uma representação sobre a cena social baseada numa cosmética adaptada para produzir uma identidade de homem ou de mulher ou de outra coisa, independentemente de seu sexo “biológico” de origem; este é apenas um pré-texto. A identidade de gênero, imersa no sentimento de identidade do indivíduo, é maleável, movediça, múltipla, simples proposta eventualmente revogável. Todo indivíduo, com seu estilo próprio, coloca teatralmente em cena, de modo muito evidente e sincero, ao longo do dia e do tempo, os modos de presença e comportamentos próprios ao senso comum de seu gênero. Com exceção daqueles que se esforçam, justamente, em aprisioná-los, porque estes são desertores em busca de credibilidade para si mesmos, vindos do outro sexo, ou indivíduos que não se sentem à vontade em sua pele e em seu gênero. A identidade performativa de gênero não é apenas a repetição de um modelo já dado, mas uma improvisação teatral realizada através de um plano e encenação, do qual cada ator apropria-se de acordo com sua vontade, deslocando-o segundo seu próprio estilo. O gênero é apenas um recurso, uma caixa de ferramentas à disposição dos indivíduos. Ele não é uma coerção, mas uma proposta, semelhante a um papel desempenhado por um ator num palco de teatro (BERGER, 2013).

Gênero incorreto

Princípio fundamental da organização do liame social (HÉRITIER, 2008), a polaridade do masculino e do feminino é contestada hoje. Quiçá universal, para além de suas múltiplas definições sociais, ela é transpassada, contudo, por nuances ou exceções. Algumas vezes, um “terceiro sexo” (MURAT 2006, 11) vem desafiar a lei do gênero: as diferentes formas de homossexualidade embaralham o dualismo masculino-feminino. Mais ainda: os hermafroditas e os intersexuados subvertem-na radicalmente, pois possuem os atributos dos dois sexos, com órgãos misturados demais para garantir uma atribuição precisa. Nem homem nem mulher, e, no entanto,

um e outro. Involuntariamente, eles subvertem, por sua anatomia, as categorias socialmente em uso.

O transexualismo é outra objeção à naturalidade do sexo³. Entre os transexuais, uma contradição trágica opõe sua anatomia a seu sentimento de identidade. Seu corpo feminino ou masculino contradiz o homem ou a mulher que eles estão convencidos de ser, e seu corpo aparece-lhes como uma prisão. Um homem sente-se mulher, uma mulher sente-se homem, e sua aspiração é transformar sua aparência anatômica, para que ela se conforme ao que eles pensam ser, sobretudo, para escapar ao sofrimento de não se sentir como si mesmo. Seu sexo “biológico” não coincide com seu desejo social de gênero. Eles se identificam como homem (FtM) ou mulher (MtF). Vivem uma “coerção à metamorfose” (SIRONI, 2011, 25) e se sentem, frequentemente, numa situação embaraçadora perante o percurso médico que lhes é imposto para que tenham o direito de “mudar de sexo”. “Dizem-nos que somos doentes, mas não podemos ser curados. Em consequência da medicalização de nossa condição de transexuais, precisamos consultar terapeutas para sermos autorizados a receber os tratamentos médicos próprios à reatribuição” (BORNSTEIN, 1994, 62). Seu mal-estar lembra que a polaridade masculino-feminino fundada no sexo é, antes de tudo, uma convenção social e cultural. Ainda que, por outro lado, muitos deles se atenham ao binarismo dos sexos.

Para escapar à perturbação de se sentirem presos num corpo inapropriado e encontrar seu desejo, para conformar seu sentimento de identidade a seu corpo, eles assumem o risco de tomar a decisão e recorrem a ferramentas de autotransformação: a reatribuição hormonal, que consiste numa interrupção farmacológica da produção de hormônios próprios ao sexo de nascimento e, inversamente, o uso de hormônios com a preocupação de remodelagem do corpo⁴. O uso clandestino de hormônios é comum; mas ele também pode acompanhar um processo médico de reatribuição. Os hormônios são o material de um jogo, de uma transformação do corpo e do humor, que é uma forma de autoexperimentação. O uso de hormônios visa a eliminar os traços aparentes de uma identidade de gênero que os indivíduos querem suprimir em proveito daquela que escolheram. É o teste decisivo, que confirma ou anula a decisão de dar continuidade ao processo, uma vez que seus efeitos são sempre reversíveis. Nitidamente mais radical, a cirurgia implica numa decisão longamente amadurecida, pois é irrevogável, e alguns transexuais preferem não fazê-la. Ela transforma sua aparência, retirando ou recriando os órgãos que lhes causam

³ Assim como as pessoas intersexuais ou hermafroditas, os transexuais lutaram contra as instâncias médicas e psicanalíticas que patologizavam seu estado, e reivindicavam editar uma verdade do sexo e do gênero; eles saíram de sua invisibilidade nas movências gays ou lésbicas (FOERSTER, 2012, p. 175 e s.). M. Foerster lembra a violência exercida durante muito tempo contra eles, [violência] “familiar, policial, jurídica, política, psiquiátrica, psicanalítica, linguística e, claro, física” (FOERSTER 2012, p. 207).

⁴ Lembre-se que muitos biólogos rejeitam a qualificação de “sexual” para esses hormônios, porque eles desempenham vários papéis no organismo. A. Fausto-Sterling (2012) sugere chamá-los de hormônios esteroides ou hormônios de crescimento, para evitar a ambiguidade da metáfora sexual.

problemas. Entre os FtM, a cirurgia consiste na ablação do útero, dos ovários e das mamas e, eventualmente, na transformação da vagina, para aqueles que desejam um neopênis. Entre os MtF, a cirurgia retira o pomo de Adão, o pênis e os testículos, para que se construa, posteriormente, uma neovagina, um clitóris, uma vulva, um novo aparelho urinário. Outra possibilidade consiste numa intervenção cirúrgica para modificar as cordas vocais e na reeducação da voz para ajustá-la ao novo gênero. Segue-se uma depilação radical para os MtF ou, inversamente, para os FtH, o júbilo de ver os pelos crescerem. Do êxito ou do fracasso desse processo depende a qualidade da existência do indivíduo. Matéria-prima a ser agenciada, eventualmente, de outro modo, certo número de atributos corporais com forte conotação de gênero transformam-se em sinais do masculino ou feminino e redistribuem as fronteiras e as identidades.

A alteração do registro civil vem coroar a dimensão social da passagem de um gênero a outro ou de um sexo a outro. “Ter-me beneficiado da cirurgia permitiu-me aspirar àquilo que é natural para os moradores de Minnesota: uma vida normal. Não voltei a tentar o suicídio”, escreve M. D. O'Hartigan (*in*: CALIFIA, 2003, p. 359), que rejeita a qualificação de transgênero a seu respeito, pois, segundo ela, ela não mudou de gênero, mas sim de sexo: “Como os *hijras* da Índia e os *gallae* de Roma, usei uma arma branca contra mim mesmo e provei que a anatomia não é o destino. Como o xamã siberiano chukchi, eu morri, desmontaram-me e remontaram-me. Eu mudei de sexo e voltei com novos poderes” (*in*: CALIFIA, 2003., p. 358). Muitos transexuais vivem sua mastectomia (ablação das mamas em FtM) ou sua penectomia (ablação do pênis em MtF) como um renascimento, ou, pelo menos, como um primeiro passo eminentemente simbólico. Enfim, eles vivem à altura de seu desejo de pertencer ao outro sexo, ou de viajar em seu corpo do modo como desejam.

Essa passagem de um mundo social de gênero ao outro através da metamorfose do corpo foi observada por Garfinkel, na qualidade de sociólogo, em 1958, na clínica da UCCLA (Universidade de Los Angeles), onde é professor. Ali, ele conheceu uma jovem de 19 anos, Agnès, que se apresentou como secretária: rosto agradável, maquiagem discreta, cintura fina, voz suave, ela tem uma feminilidade desabrochada. Na verdade, seu corpo é anatomicamente masculino, mas o pênis de que ela é dotada é, aos seus olhos, uma anomalia. Ela se sente mulher desde sempre e considera uma injustiça esse membro que a impede de encontrar plenamente sua essência. Agnès compartilha o senso comum da divisão dos sexos entre homens e mulheres, mas se considera uma exceção, por causa de um erro biológico. Ela se defende de qualquer ambiguidade em sua atitude, ela não é nem homossexual, nem travesti, nem transexual, mas uma mulher completa, salvo pelo “detalhe” de seu sexo. Seus seios bem desenvolvidos, sua ausência de pelos e seu modo de se vestir não a distinguem em nada de outras moças de sua idade e condição social. Nada é exagerado em

suas atitudes, ela apresenta os sinais de uma feminilidade que se impõe com desembaraço a seus interlocutores. Ela se sente como mulher fechada num corpo de homem. No entanto, sua educação e sua aparência para os outros foram a de um menino até a idade de 17 anos. Foi quando ela seguiu uma dieta alimentar para emagrecer, modificou o estilo de sua aparência e tomou a decisão de se apresentar em público como a mulher que ela pensa ser desde seu nascimento. Ela se mudou para outra cidade onde ninguém a conhecia, para viver plenamente sua nova existência e encontrou um trabalho de secretária.

Garfinkel passa longas horas com ela para compreender sua história, suas motivações, interessando-se, sobretudo, pelo modo como ela produz sua feminilidade de acordo com as circunstâncias, não obstante seu passado masculino. De fato, Agnès realiza o tempo todo a conclusão prática de sua feminilidade, conformando-se às atitudes “naturais” de uma mulher que fala, caminha, come, maquia-se etc. Se sua aparência e o estilo de seus gestos dão a impressão de uma rotina, eles são fruto de um esforço de observação e reajuste que nunca termina. A naturalidade de tal atitude impõe um trabalho minucioso de autoencenação. Agnès cria-se mulher por sua narrativa (*accountability*), seus modos de ser e seus atos. Ela é uma “aprendiz secreta” (*secret apprentice*) daquilo que, segundo ela, é ser mulher. Para melhor assumir seu papel, ela se serve de outras pessoas mais conhecedoras dos “etnométodos” da feminilidade e usa-as, sem que elas saibam, como pessoas-fonte. Cada situação nova transforma-se em eventual lição para a iniciante que ela é. O olhar dos outros passa-lhe, permanentemente, um julgamento sobre suas linhas de conduta, é uma espécie de bússola para que ela ajuste seus comportamentos. Ele lhe impõe não apenas que ela seja uma mulher “normal”, mas também que ela pareça “normal” para eles.

Os órgãos sexuais legitimamente possuídos conferem à pessoa o direito de ser o que ela é. Se a “natureza”, no sentido das naturalidades biológicas, é uma fonte mais propícia à habilitação, os cirurgiões podem se tornar agentes de um restabelecimento “daquilo que deveria ter sido” na origem, aquela vagina, que é recriada para paliar os defeitos da natureza, tornando-se, justamente, a realidade (GARFINKEL, 2007, p. 217). Depois de sua operação, privada de seu pênis e dotada de uma vagina, Agnès permaneceu vigilante, temendo cometer uma gafe que pudesse induzir à suspeita sobre o caráter natural de sua feminilidade. A ela incumbe construir a evidência de sua personagem de mulher, para ostentar perante os outros, sem prejuízo, uma performance que deve ser incessantemente retomada.

Entre os transexuais que se inscrevem numa lógica de “passagem de um sexo a outro” (FOERSTER, 2012, 189), as transformações cosméticas vêm acompanhadas por uma série de aprendizados ou comportamentos relacionados com o sexo escolhido. Por exemplo, urinar sentado, apesar do pênis, ou de pé, apesar da vagina, sinal elementar de identificação, que se

prolonga através da busca por um estilo de presença perante os outros, que calca os usos do gênero desejado nos modos de se vestir, pentear, cuidar da aparência, caminhar, falar, interagir com os outros etc. Algumas vezes, esse aprendizado foi feito muito cedo na existência, de um modo secreto (no quarto, revestindo-se das roupas do outro gênero e se imaginando com elas nas cenas fictícias do cotidiano) ou público (mas não sem deboche ou sem suscitar desprezo). A tarefa consiste em apagar os atributos físicos e modos de se comportar que possam gerar mal-entendido, para parecer conforme ao gênero desejado.

Muitas vezes, a passagem é feita aos poucos, aprendendo a se conhecer melhor e a ousar enfrentar o olhar dos outros. Assim foi com Camille Cabral, médica brasileira, entrevistada por A. Fleming Câmara Vale, que conta seu encaminhamento progressivo em direção ao seu sexo e ao seu gênero de eleição: “Pouco a pouco, eu comecei a me impor socialmente como mulher. Eu usava um jeans feminino, um pulôver mais ou menos, meio lá e meio cá, e fui fazendo minha transformação, meu processo de feminilização, tomando hormônios com a posologia exata e vendo um endocrinologista (...) eu já sabia que minha feminilidade era completamente diferente, por exemplo, da feminilidade de um gay efeminado (...). É claro que havia uma feminilidade no corpo, no andar, na fala etc., mas isso não é essa feminilidade que você vê hoje (...). Antes de tomar hormônios, eu tenho a impressão de que minha feminilidade era mais adaptada para essa feminilidade um pouco afetada, talvez, que alguns gays têm” (VALE, 2012, p. 146). Não se trata de reproduzir, de imitar, mas de o indivíduo tornar-se ele mesmo através de uma representação íntima do que é uma mulher. Germana, outro transexual, explica como ela também efetuou a passagem, vendo-se através do olhar dos homens e se distanciando da feminilidade usada pelos gays: “Você se hormoniza, se feminiliza, você faz outra leitura desse olhar. Você agora faz a leitura daquele olhar com desejo, com vontade de se confundir com uma fêmea e isso traria uma certa premiação no sentir, muito mais do que as rabiscadas, o despeito que causou em tanta gente” (VALE, 2012, p. 146). A condição social, a capacidade íntima de se desprender de si mesmo, para nunca se deixar intimidar pelo discurso do ambiente, pela compreensão ou pela hostilidade das pessoas que contam para o indivíduo, favorecem ou não a decisão sobre a passagem e a qualidade ulterior dessa decisão. Mas cada transexual constrói seu caminho em direção a outro gênero em seu ritmo, com as tecnologias que ele pretende empregar para o ajudar em seu processo.

Transgênero: a subversão dos gêneros e dos sexos

A movência transgênero traduz, inversamente, a recusa dos binarismos, em especial, homossexual/heterossexual, homem-mulher, masculino-feminino, e anuncia a vontade de problematizar as diferenças, de multiplicá-las ao invés de organizá-las em categorias instáveis e

preestabelecidas. Ela nasce de uma vontade de ir além do travestismo e do transexualismo, numa espécie de recusa da dualidade dos sexos, jogando na fronteira e se tornando incatalogável, e até mesmo inventando outros modos de ser, outras formas corporais. Alguns nômades de seu corpo pretendem se tornar *genderqueer* ou FtN (feminino a neutro) ou MtN (masculino a neutro).

A materialidade do corpo nunca é um dado natural ou fixo, nem tampouco a diferença sexual, que, de resto, convém melhor ser nomeada no plural: as diferenças sexuais, para romper com a polaridade do feminino e do masculino, ainda que esta continue sendo muito poderosa na sociedade. Trata-se sempre de uma empreitada de materialização de sentido através das coerções normativas, das quais o indivíduo apropria-se segundo sua história. Hoje, uma reflexividade intensa leva a uma intervenção direta na definição visível de si. O corpo é uma forma simbólica, um universo de significados e valores constantemente reencenados, constantemente em movimento (LE BRETON, 2012; 2013).

Certamente, o transgênero não escapa à história de sua sociedade, à sua condição social, aos valores do ambiente, às representações que o cercam, ainda que ele se aproprie deles na primeira pessoa. Mas, em se tratando de seu corpo e de sua sexualidade, ele está na posição de um artista que encena sua existência e se apropria de uma linguagem já dada para imprimir nela a sua marca. “Deslindar o significado preciso do que pode ser a autonomia é, contudo, uma tarefa difícil, já que escolher o próprio corpo implica sempre em navegar entre normas estabelecidas de antemão, normas anteriores à escolha da pessoa e articuladas em harmonia com outros poderes de agir minoritários (*minority agencies*). Na verdade, escreve J. Butler, os indivíduos apoiam-se em instituições e redes de solidariedade para exercer seu poder de autodeterminação sobre o corpo e o gênero que desejam ter e manter, de modo que a autodeterminação apenas adquire sentido no contexto de um mundo social que sustenta e torna possível o exercício do poder de agir” (BUTLER, 2006, p. 19).

O transgênero pretende se revestir de uma aparência sexual em harmonia com um sentimento pessoal duradouro ou provisório. Seu sexo de eleição é resultado de sua própria decisão, em dado momento, e não um destino anatômico. Ele vive através de uma vontade deliberada de provocação ou de jogo e de subversão dos modelos que considera coercitivos. Ele modela para si, no cotidiano, um corpo sempre inacabado, remanejável, que deve ser permanentemente conquistado, graças a hormônios, cirurgias, cosméticos, roupas e ao estilo de sua presença perante os outros. O gênero torna-se um vasto campo de experimento, não mais uma polaridade, mas um continente a ser explorado. Vontade de conjurar a separação, de não mais fazer do sexo (do latim *secare*: cortar) um corpo ou uma biologia, mas de se libertar dele para se inventar e para pôr a si mesmo no mundo.

A medicina, que durante muito tempo funcionou como uma polícia do gênero e da sexualidade, em conformidade com os modelos reguladores de nossas sociedades, torna-se, a partir de agora, uma caixa de ferramentas para se livrar do peso de toda e qualquer ancoragem de gênero e de sexo. O corpo torna-se um uma realidade pessoal (LE BRETON, 2012; 2013). Certamente, toda invenção de si é medida socialmente pelas ofertas existentes no mercado da cosmética em geral, por pressões sociais e pelo modo como o indivíduo tenta tirar partido da situação. Mas ele não está sozinho em seu corpo, uma “multidão” acompanha-o, como dizia Artaud. Ademais, a passagem de um sexo a outro, ou a vontade de inventar um corpo singular, implica numa redefinição radical de si e, principalmente, das relações anteriores com o conjunto dos atores que constituíam o público costumeiro do indivíduo no tecido social ou profissional. Se a transposição é uma provação moral para o próprio indivíduo, ele também sofre a provação do confronto direto com os outros, com as pessoas que são importantes para ele: pais, companheiro ou companheira, filhos, amigos etc. O transexual tem que enfrentar uma multiplicidade de pedidos de explicação sobre sua nova aparência e sobre a alteração de seu registro civil.

“Queerizar” o gênero

Os transgêneros reivindicam o direito de escolher seu gênero e/ou seu sexo, mas sem necessariamente se instalar nele. Eles inventam a indiferenciação dos sexos e dos gêneros no jogo entre os dois sexos ou para além dele. Eles subvertem a diferença. São “passadores de mundo” (SIRONI, 2011, 18) que rejeitam o fechamento num gênero. Ainda que alguns usem hormônios para se aproximar de um ou de outro, eles não recorrem necessariamente à cirurgia para obter uma reatribuição. Eles permanecem na passagem, no “entre-dois”, ou melhor, no “entre-tudo”, na liminalidade, são múltiplos, cambiáveis, nômades de seu corpo e de seu desejo. Viajantes de seu próprio corpo, eles mudam, de acordo com sua vontade, de forma e de gênero, levando ao limite o *status* de objeto de circunstância de um corpo modulável, que se tornou uma mera proposta a ser retomada (LE BRETON, 2012; 2013). Se o ser humano nasceu homem ou mulher, ele não é obrigado a continuar sendo o que é, ele pode instaurar seu próprio gênero, multiplicá-lo, rejeitando toda e qualquer coerção de identidade a esse respeito. A reivindicação *genderqueer* liberta de toda e qualquer ancoragem biológica ou convenção social e inventa um indivíduo sem fronteiras de gênero, que faz implodir as práticas sexuais.

Surgida nos Estados Unidos, no início dos anos 90, ela pretende revirar o estigma ligado a toda sexualidade não heteronormativa e reivindica uma multiplicidade de posicionamentos possíveis em matéria de gênero, sexo e sexualidade. Ela visa a “perturbar o gênero”, a deslocar o sistema tradicional gênero-sexo. Ao sexo não corresponde mais necessariamente um gênero. As “tecnologias de gênero” (DE LAURENTIS, 2007) socialmente empregadas passam a ser pré-

textos dos quais a pessoa pode se apropriar de acordo com sua vontade, subvertendo-os. A teoria “*queer*” traduz a individualização do sentido e do corpo (LE BRETON, 2013) em nossas sociedades, a emergência de um indivíduo para o qual os dados sociais e culturais do ambiente são apenas recursos, nunca intimidações. Ela persegue, radicalizando-o, a empreitada de desnaturalização do gênero e do sexo. Um dispositivo simbólico, ao mesmo tempo técnico, visual e estilístico, produz a evidência de ser homem ou mulher, ou confunde as categorias, inventando outros modos de ser. O gênero não é mais colocado em dualidade, mas como um acúmulo de possibilidades dependentes dos comportamentos e do discurso que o indivíduo faz sobre si mesmo. Ele é apenas um recurso a ser usado de modo criativo por um indivíduo que não é mais obrigado a repetir normas, mas pode inventar modos de ser que lhe são próprios. A polaridade masculino-feminino é subvertida, não apenas através da multiplicação das modalidades, mas também da invenção de outros modos de ser (BOURSIER, 2011, p. 219). Para os *genderqueers*, não existe mais gênero masculino e feminino bem definido, mas uma zona de indeterminação, uma recusa de atribuição à residência num corpo.

Masculino e feminino não mais encarnam uma verdade ontológica fundada numa anatomia intangível, nem tampouco uma polaridade necessária, quando a fábrica corporal de si mesmo não para de ampliar seu campo de intervenção possível através do arbitrário pessoal de sua forma corporal e de seus modos de se encenar. Eles são uma diferença entre outras, proposta inicial a ser retificada de acordo com uma vontade própria. Alguns transgêneros apelam para um terceiro gênero, outros sustentam a possibilidade de uma multiplicidade de gêneros. A atribuição a um gênero torna-se, sobretudo, uma história que é contada e cujo crédito é dado aos outros, através de uma estilização da relação que se tem com o mundo. Alguns *trans* reivindicam para si [*a condição de*] *gender queer* ou *gender outlaw* e rejeitam toda e qualquer atribuição em termos de masculino ou feminino. Eles pretendem se libertar dessas categorias que consideram obsoletas. Para K. Bornstein, existem, sobretudo, homens e mulheres - mas ela não se reconhece nessas categorias - e os outros, os inclassificáveis, dos quais ela diz fazer parte. A esse respeito, ela escreve: “Depois de 37 anos tentando ser um homem e de mais de oito anos tentando ser uma mulher, cheguei à conclusão de que nenhuma dessas duas posições vale a pena”, ainda que ela afirme sair à rua dando-se a aparência de uma mulher, “para não ser agredida” e “evitar passar por uma espécie de monstro” (BORNSTEIN, 1994, pp. 234-125). Para ela, é o “sistema de gênero em si - a própria ideia do gênero - que deve ser abandonado. As diferenças cairão por si mesmas” (p. 114). Assim, por exemplo, Norrie (48 anos), citada por F. Sironi, define-se como andrógina: “Esses conceitos, homem e mulher, simplesmente não me convêm, e, se me são aplicados, trata-se de ficção” (SIRONI, 2011, p. 69).

Esses *trans* reivindicam uma escapadela para fora das categorias preestabelecidas socialmente para se definirem, justamente, no *trans*, na passagem, numa transição que nunca termina, eles subvertem os limites dos gêneros. T. Beatty, transexual americano FtM teve uma filha em 2008. Em seu processo de reatribuição, ele usou testosterona e passou por uma mastectomia, conservando, porém, o útero e os ovários. Essas pessoas acomodam-se em ficar no “entre-dois”, inatribuíveis. Por serem reticentes ao uso de hormônios ou a cirurgias radicais, elas vivem, então, como homem ou mulher *trans*, com traços do outro sexo, preservando, ao mesmo tempo, certas características de seu sexo de origem. Elas simulam através do modo como se colocam em cena na vida pessoal, conforme o público do momento. Estão em busca de um mito pessoal do gênero a ser atingido. Esse mito funda-se num arranjo feito com as múltiplas narrativas que permeiam a cena *queer* e os debates públicos a esse respeito, mas também é herdeiro das fantasias da infância e da adolescência. Na medida em que não existem modelos preestabelecidos, cada *trans* inventa para si um personagem que pertence só a ele, ainda que esteja necessariamente relacionado com a sensibilidade de um momento.

“Por que nossa sociedade só permite dois gêneros que são mantidos polarizados? Por que não temos papel social para os hermafroditas? Para os berdaches? Por que os transexuais precisam se tornar ‘verdadeiras mulheres’ ou ‘verdadeiros homens’ ao invés de serem apenas transexuais? Afinal, não existem vantagens em ser um homem com uma vagina ou uma mulher com um pênis, nem que seja pela perspectiva única que isso pode oferecer? Por que as pessoas não podem ir e vir como desejam?” (CALIFIA, 2003, p. 356). Pat Califia pergunta-se, afinal, se o gênero é tão importante e imagina um mundo onde ele cairia na insignificância ou tornar-se-ia provisório: “Como seria viver numa sociedade onde a pessoa poderia tirar férias de seu gênero? Ou (mais importante ainda) do gênero dos outros? Imaginem a criação de *Gender Free Zones*” (CALIFIA, 2003, p. 382). G. Rubin também escreve: “Meu sentimento pessoal é que o movimento feminista deve sonhar com muito mais do que a eliminação da opressão das mulheres. Ele deve sonhar com a eliminação da sexualidade obrigatória e dos papéis de sexo. O sonho que me parece mais cativante é o de uma sociedade andrógina e sem gênero (mas não sem sexo), onde a anatomia sexual não teria nada a ver com quem se é, com o que se faz, nem com quem se faz amor” (RUBIN, 1998, p. 62-3). Na medida em que o gênero personaliza-se, ele se multiplica ao infinito e se torna uma noção indefinida, quando deixa de ter relação direta com o feminino ou masculino, tanto mais quando o indivíduo só ocupa posições provisórias nessas categorias.

A movência *genderqueer* declina-se em arquipélago com aqueles que se sobrepõem a dois gêneros, sem poderem ser atribuídos a um deles: aqueles que exibem dois, três ou mais gêneros; aqueles que recusam o gênero. E com aqueles que inventam outros gêneros, ainda que a tarefa não seja fácil. São pessoas (personagens *à la* Goffman) que permanecem na inteligibilidade social,

apesar do jogo das diferenças, uma vez que repetem, quiçá involuntariamente, certas convenções de gênero, subvertendo-as temporariamente. Eles continuam socialmente legíveis em seu comportamento e aparência, pois não rompem radicalmente os ritos de interação, a relação com a linguagem e as maneiras de aparecer aos olhos dos outros. Eles inventam uma miríade de comportamentos que, talvez, levem à ironia, ao esboço de outro mundo, mas sempre na esfera da comunicação social. “Parece que o humano deve se tornar estranho a si mesmo, monstruoso, para restaurar o humano em outro plano, escreve J. Butler. Esse humano não será um humano, de fato, ele não terá forma definitiva, mas negociará constantemente a diferença sexual, de modo que ela não tenha consequências naturais ou necessárias sobre a organização social da sexualidade. Se insisto em dizer que essa será uma questão persistente e aberta, é para sugerir que não se defina a diferença sexual, mas que se deixe essa questão perturbadora aberta e não solucionada” (BUTLER, 2006, p. 219).

Estigmatizados durante muito tempo, os trans são, hoje, analisadores das convenções de nossas sociedades sobre a “naturalidade” do masculino e do feminino que justificavam a heterossexualidade e a atribuição a um corpo-destino para toda a existência. Com o apoio das tecnologias, a produção dos corpos, ainda que não venha ameaçar o binarismo amplamente dominante do masculino e do feminino, afrouxou o princípio desse binarismo, abrindo-o mais amplamente. O corpo constrói-se a partir de uma anatomia furtiva e de um nomadismo ainda insólito hoje. Ele tem relação com uma autogeração, com uma colocação no mundo por si mesmo (ou melhor, pensada como tal). O processo é profundamente político e traduz a individualização do sentido próprio às nossas sociedades contemporâneas.

O sexo em si é uma construção social

A análise científica é sempre uma interpretação controlada por uma comunidade, ela se apoia num paradigma (uma visão do mundo) que o tempo invalida ou desloca pouco a pouco. Ela nunca é isenta de julgamentos de valor e de controvérsias, ainda que seja discutida e validada por outros pesquisadores. Para as nossas sociedades, Thomas Laqueur mostra que a diferença dos sexos não é uma lei da natureza, mas muito mais uma construção social e cultural fundada sobre o gênero. Se o mundo ocidental sempre estabeleceu uma diferença entre homem e mulher através de socializações específicas, o sexo, por sua vez, não produzia nenhuma distinção anatômica, nenhuma diferença de órgãos, senão sua inversão: a mulher tem do lado de dentro o que o homem carrega do lado de fora, em razão, segundo Galiano, de uma “falta de calor vital - de perfeição (...) A vagina é imaginada como um pênis interno, os lábios são o equivalente do prepúcio, o útero, do escroto e os ovários, dos testículos” (LAQUEUR, 1992, p. 17). O gênero definia o sexo, e não o contrário. Os autores clássicos, a tradição religiosa e as crônicas históricas consignam eventos

insólitos: homens amamentando, mulheres viris ou que se virilizam em certas circunstâncias, homens afeminados ou que se afeminam em certas situações. Ambroise Paré e Montaigne, entre outros, descrevem mulheres que, repentinamente, exibem um sexo masculino ou vice-versa. Exercícios físicos, a cópula ou a puberdade podiam fazer com que os órgãos escondidos surgissem repentinamente. Não havia fronteiras entre homem e mulher, mas passagens, flutuações de um mesmo sexo, que reúne o “guerreiro mais forte ao cortesão mais afeminado, a mais agressiva das megeras à mais doce das donzelas” (LAQUEUR, 1992, 142).

Afinal, o corpo era unissex, uma simples diferença de grau distinguia o homem da mulher. No século XVIII, emergiu o modelo anatômico dos dois sexos, uma diferença de espécie, por assim dizer, e, desde então, o sexo impõe o gênero. Os anatomistas evidenciaram que a diferença homem-mulher não resultava apenas dos órgãos reprodutores, mas dizia respeito a vários aspectos do corpo. Uma certa tradição de um corpo cosmológico herdado da Antiguidade e, principalmente, de Galiano, cedeu lugar a um corpo fechado em si mesmo, cortado do mundo, que se tornou organismo e lugar fundamental da encarnação individual. A menstruação e a lactação, por exemplo, eram identificadas com processos fisiológicos próprios ao feminino e não mais com “uma comum economia dos fluidos” (LAQUEUR, 1992, 11). Mas, no século XIX, a busca das diferenças “biológicas” tornou-se obsessiva. A ideia da continuidade dos corpos foi, então, revogada pela ideia de uma incompatibilidade radical entre os sexos.

Em seu prefácio à edição americana das memórias de Herculine Barbin, M. Foucault (1994) lembra que, durante muito tempo, nossas sociedades praticamente não se preocuparam com a atribuição de um “verdadeiro sexo” aos indivíduos. Na Idade Média, por exemplo, diante do nascimento de uma criança hermafrodita, o pai ou o padrinho decidiam sobre o sexo a ser fixado em função daquilo que sentiam intuitivamente sobre o futuro do recém-nascido. Mais tarde, no momento de se casar, o indivíduo decidia, por sua própria iniciativa, se iria conservar ou não o sexo no registro civil. Mas, a partir daí, ele não podia mais mudar. Posteriormente, a partir do século XVIII, a livre escolha desapareceu, e um “verdadeiro sexo” era atribuído pelos médicos no momento do nascimento da criança, revelando uma “verdade anatômica” por trás da confusão do corpo. Ao longo do tempo, nossas sociedades acabaram aceitando, não sem reticência, que certas pessoas que se sentem em desacordo com o sexo atribuído socialmente possam mudá-lo, para assumir, enfim, o “sexo correto”, algumas vezes, até mesmo além das aparências.

A materialidade do corpo não é uma biologia onde viria se encarnar a verdade de um sexo, ela é apenas um teste projetivo através do qual os indivíduos mantêm um discurso e realizam as performances que os levam a ser organizados nessas categorias existentes ou a inventar outras. Ela é uma cristalização, ao mesmo tempo provisória e duradoura, de significados e valores, por um lado, para o indivíduo, e, por outro, para a trama social. Muitas vezes, existe uma variação

entre certas percepções individuais e certas percepções sociais. As categorias biológicas sobre as quais se apoiam as distinções de sexo em nossas sociedades são objeto de debate: sexo anatômico, fisiológico, hormonal, cromossômico, genético. Vários sexos tornam-se pensáveis, nenhuma evidência natural impõe-se, mas sim um palimpsesto a ser decifrado. Algumas vezes, o mesmo indivíduo é macho, sob certos aspectos biológicos, e fêmea, sob outros. A vagina ou o pênis não bastam para certificar um sexo preciso, eles são elementos entre outros, ainda que venham alimentar, em primeiro plano, as categorias do senso comum. O mundo esportivo é regularmente confrontado com essa impossibilidade de decidir sobre a atribuição de um sexo biológico. “Considerando-se as discordâncias frequentemente observadas entre sexo anatômico, sexo hormonal e sexo gênico, como decidir, nessas condições, a partir de qual proporção e de qual mistura de traços biológicos uma pessoa deve ser considerada uma mulher ou um homem?” (GARDEY, LÖWY, 2000, p. 26). O sexo não é uma categoria física ou biológica, mas uma atribuição simbólica mais ou menos consensual. “A bicategorização do sexo não é mais natural do que o sexo em si” (ROUCH, 2011, p. 108). J. Butler lembra o quanto o conceito de “sexo é um terreno nebuloso, uma vez que se formou através de uma série de controvérsias sobre os critérios decisivos que permitem distinguir os dois sexos” (BUTLER, 2009, p. 19). Os dados biológicos, por serem eles mesmos socialmente construídos, não bastam para estabelecer uma diferença “natural” entre os sexos, eles não são senão aquilo que os indivíduos fazem deles. A bióloga A. Fausto-Sterling escreve “que colocar em alguém a etiqueta ‘homem’ ou ‘mulher’ é uma decisão social. O saber científico pode nos ajudar a tomar essa decisão, mas somente nossas crenças sobre o gênero - e não a ciência - definem o sexo (...). Nossos corpos são complexos demais para oferecer respostas claras e límpidas sobre a diferença sexual”. Aliás, ela se pergunta se “devem existir apenas dois sexos” (FAUSTO-STERLING, 2012, pp. 19-21-101). A ciência não descreve os fenômenos, ela os constitui.

Os dados biológicos próprios às representações do corpo já são conotados por uma dimensão de gênero. Eles são coletados em termos de masculino ou feminino no seio do liame social. Metáforas levam a encontrar a montante categoria que, com toda a boa-fé, foram colocadas a jusante, num raciocínio circular (KELLER, 2000). A. Fausto-Sterling resume o princípio disso: “Ao longo dos séculos, os cientistas não deixaram de integrar em nosso corpo de modo mais profundo os sinais do gênero: dos órgãos genitais à química corporal, passando pela anatomia das gônadas e do cérebro. No caso da química corporal, eles realizaram essa façanha definindo como hormônios sexuais os reguladores químicos multissítio do crescimento, tornando praticamente invisível seu papel não sexual no desenvolvimento masculino e feminino (...) Apesar dessa ausência de intenção manifesta, o trabalho de pesquisa sobre a biologia dos hormônios está profundamente ligado à política do gênero” (FAUSTO-STERLING, 2012, p. 170-1). A anatomia, a fisiologia, são, antes de tudo, superfícies de projeção do sentido, elas se inscrevem no paradigma

fortemente marcado pela dualidade dos sexos e num sistema de interpretação que só consegue encontrar categorias de gênero no sexo, porque ele mesmo já as situou ali. Alguns, como M. H. Bourcier, chegam a se perguntar se a diferença sexo-gênero é realmente útil: “Tudo é gênero, inclusive o sexo, cujas pretensões naturalizantes, biologizantes e binárias serão reduzidas” (BOURCUER, 2011, p. 223).

Como observa A. Camara Fleming Vale, pode-se perceber na liminalidade da movência transgênero “a perspectiva de um horizonte privilegiado, de um ‘entre’, de uma condição positiva presente e de uma condição futura ignota, enxergando na experiência transgênero uma zona de inteligibilidade privilegiada para pensar as experiências do corporal e do sexual na sociedade contemporânea” (VALE, 2013, p. 307). Contudo, o *status* do conhecimento e o privilégio das zonas nebulosas para desconstruir as rotinas de pensamento diferem da existência concreta dos próprios indivíduos, que vivem cotidianamente na ambivalência própria à liminalidade. Mudando de sexo ou embaralhando todas as fronteiras de gênero, o transexual e o transgênero perturbam as categorias de pensamento, ficam no limbo, despojados de seus antigos atributos, sem entrar completamente, ao menos por um átimo, no círculo do liame social, onde as coisas são definidas com maior ou menor clareza.

Hoje, como outrora, a biologia é um capítulo do político. O sexo, assim como o corpo, é uma cristalização de significados sociais, inclusive em sua descrição, que não seria capaz de escapar a categorias de sentido e de valores. O corpo não determina mais a identidade, ele está a serviço dela. O transexual e o transgênero são indivíduos pós-modernos, na medida em que pretendem se colocar no mundo por si mesmos, retificar sua origem, decidindo sobre seu renascimento sob uma aparência que só pertence a eles. Seu corpo é um artefato tecnológico, uma construção cirúrgica e hormonal, uma modelagem plástica e tecnológica. Eles assumem uma identidade fluida, nômade, sempre pronta a se renovar. Eles experimentam possíveis ainda pouco comuns. O corpo é apenas o habitáculo provisório de uma identidade que recusa toda e qualquer fixação e escolhe uma forma de nomadismo de sua presença no mundo. Ele é a ferramenta para criar para si personagens e decliná-los socialmente, de modo a assumir a multiplicidade de si. Hoje, corpo somente pode ser escrito no plural (LE BRETON, 2012; 2013). Mas muitas línguas fracassam em traduzir essa pluralidade, porque dispõem apenas do “ele” ou do “ela” para designar um indivíduo que pretende escapar a essas categorias.

Referências

BERGER, A. E., *Le grand théâtre du genre. Identités, sexualités et féminisme en « Amérique »*. Paris, Berlim: 2013.

- BORNSTEIN, K. *Gender outlaw, on men, women and the rest of us*. Nova York, Vintage: 1995.
- BOURCIER, M.-H. *Queer zones 3. Identités, cultures, politiques*. Paris, Editions Amsterdam: 2011.
- BUTLER, J. *Défaire le genre*. Paris, Editions Amsterdam: 2006.
- _____. *Trouble dans le genre. Pour un féminisme de subversion*. Paris, La Découverte: 2005.
- _____. *Ces corps qui comptent. De la matérialité et des limites discursives du « sexe »*. Paris, Amsterdam: 2013.
- CALIFIA, P. *Le mouvement transgenre. Changer de sexe*. Paris, Epel: 2003.
- CAMARA VALE, A. F. *O voo da beleza. Experiência trans e migração*. Fortaleza, RDS Editora: 2013.
- DE LAURETIS, T. *Théorie queer et cultures populaires. De Foucault à Cronenberg*. Paris, La Dispute: 2007.
- DORLIN, E. *Sexe, genre et sexualités*. Paris, PUF: 2008.
- FAUSTO-STERLING, A. *Corps en tous genres. La dualité des sexes à l'épreuve de la Science*. Paris, La Découverte: 2012.
- FOERSTER, M. *Elle ou lui? Une histoire des transsexuels en France*. Paris, La Musardine: 2012.
- FOUCAULT M. *Dits et écrits (1980-1988)*. Paris, Gallimard: 1994.
- FOX KELLER, E. "Histoire d'une trajectoire de recherche", in: Gardey, Löwy: 2000.
- GARDEY, D; LÖWY, I. (org.). *L'invention du naturel. Les sciences et la fabrication du féminin et du masculin*. Paris, Editions des Archives Contemporaines: 2000.
- GARFINKEL, H. " 'Passer' ou l'accomplissement du statut sexuel chez une personne intersexuée". In: *Recherches en ethnométhodologie*. Paris, PUF: 2007.
- GOFFMAN. *L'arrangement des sexes*. Paris, la Dispute: 2002.
- KRAUS, C. "La bicatégorisation à l'épreuve de la Science", in: Gardey, Löwy, 2000.
- LE BRETON, D. *Anthropologie du corps et modernité*. Paris, PUF: 2013.
- _____, D. *L'adieu au corps*. Paris, Métailié: 2012.
- MATHIEU, N.-C. *L'anatomie politique. Catégorisations et idéologies du sexe*. Paris, Côté-Femmes: 1991.

MEAD, M. *Mœurs et sexualité en Océani*. Paris, Plon: 1963.

MEYEROWITZ, J. *How sex changed. A history of transsexuality in the United States*. Cambridge, Harvard University Press: 2002.

MURAT, L. *La loi du genre. Une histoire culturelle du « troisième sexe »*. Paris, Fayard: 2006.

OAKLEY, A. *Sex, gender and society*. Londres, Aschgate Publishing Limited: 1972.

ROUCH, H. *Les corps, ces objets encombrants. Contribution à une critique féministe des sciences*. Paris, Editions iXe: 2011.

RUBIN, G. “L'économie politique du sexe. Transactions sur les femmes et systèmes de sexe/genre”. In: Cahiers du Cedref, n°7, 1998 (Paris).

SIRONI, F.. *Psychologie(s) des transsexuels et des transgenres*. Paris, Odile Jacob: 2011.

**CORPO, GÊNERO, SEXUALIDADE E
EDUCAÇÃO:
IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA ESCOLAR**

**“NÃO SE NASCE MULHER” – ELA É
PERFORMATIZADA:
SEXO, POLÍTICA E MOVIMENTOS
CURRICULARES**

MÁRCIO CAETANO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG

“NÃO SE NASCE MULHER” – ELA É PERFORMATIZADA⁵: SEXO, POLÍTICA E MOVIMENTOS CURRICULARES⁶

Márcio Caetano

A invenção de si: possibilidades teórico-metodológicas e narrativas
cinematográficas

...Hoje eu vou mudar
Sair de dentro de mim
Não usar somente o coração
Parar de contar os fracassos
Soltar os laços
E prender as amarras da razão
Voar livre
Com todos os meus defeitos
Pra que eu possa libertar os meus direitos
E não cobrar dessa vida
Nem rumos e nem decisões...
Mudanças, Vanusa

As obras cinematográficas podem ser entendidas como pedagogias culturais que trabalham linguagens e biografias a partir das quais sentidos sociais são (re) produzidos e (re) significados no cinema e, por sua vez, pelos/as expectadores/as do filme. Entendendo-as como *representação*, como artefato cultural que tem múltiplas implicações na realidade, destaco no filme *Transamérica*, do diretor Duncan Tucker, algumas questões que nos ajudarão a refletir teórico-metodologicamente a trajetória das personagens centrais construídas para este artigo: as professoras Tiresia e Nu.

⁵ O título propõe-se a parafrasear um trecho do livro “O segundo sexo”, de Simone de Beauvoir, publicado pela primeira vez em 1949. O livro mostra, a partir da perspectiva moral existencialista, como estão constituídas as marcas que excluem as mulheres do acesso à individualidade e, portanto, à liberdade. Assim, ser mulher não era uma eleição, na perspectiva de Beauvoir, mas uma determinação. A essa marca, em princípio, biológica, acumulam-se outras e a figura final, “a mulher”, está construída com um molde que a nenhuma lhe permite rechaçar e, portanto, tampouco eleger. Ser mulher tem sido e é uma aprendizagem que, como consequência, limita seu poder sobre o universo e sobre sua vida.

⁶ Pesquisa financiada pelo CNPq e FAPERGS.

Como já dito anteriormente, busco com a narrativa do filme os elementos metodológicos e as inspirações teóricas para refletir sobre os embates vividos pelas personagens centrais deste artigo, as professoras Tiresia e Nu - as quais lhes apresentarei mais adiante. As experiências da personagem central do filme, seus acordos e lutas me inspiram a pensar a sexualidade como uma potência que desestabiliza a norma das identidades, zomba dos limites dos “sexos anatômicos”⁷ e reelabora as expectativas de gênero.

Ainda que os discursos sobre o gênero busquem dicotomicamente “tatuá” os corpos e significar as verdades sobre os sexos, a criatividade dos sujeitos acaba por “borrar” seus fazeres e redimensioná-los (BRITZMAN, 2005). Essa reflexão foi reiterada pelas personagens deste texto. Elas nos provocaram a considerar que, no interior da própria ordem, por dentro da própria lógica de regulação (sexual), existem resistências e acordos que subvertem a lógica instituída e possibilitam novos arranjos sociais e afetivos⁸.

Diante da complexidade do eixo sexo-gênero-sexualidade, norteio essa investigação pelos princípios teóricos dos Estudos Culturais, em sua perspectiva feminista. A eleição foi orientada pelo tema definido para a realização deste artigo: *os movimentos curriculares que orientam a produção de feminilidades entre professoras transexuais*. Neste artigo, busco discutir, inspirados no filme *Transamérica*, os modos com que duas professoras transexuais, das cidades do Rio de Janeiro e Porto Alegre, constroem suas feminilidades e como essas foram vividas na escola. As professoras foram acessadas em encontros individuais e suas narrativas, com livre consentimento, foram obtidas por meio de entrevistas em profundidade orientadas pelos ciclos de vida (infância, adolescência, juventude e fase adulta⁹). Neste artigo, irei privilegiar as narrativas de experiências profissionais, sobretudo aquelas que regularam formas de “ser” mulher e, por sua vez, interpelaram o “ser” professora. Tal decisão foi motivada pela ideia de que o corpo narrado, marcado e significado com/pela cultura pode ser tomado como um documento, constituído de marcas e subjetividades. Diante desse entendimento, as biografias das professoras Nu e Tiresia, nomes fictícios com os quais as chamo, serão capazes de nos oferecer pistas das verdades que produziram efeitos em suas atuações profissionais.

⁷ Ao utilizarmos essa expressão, não queremos, com isso, calcar este texto no pensamento binomial, que vê, de um lado, a matéria – o corpo, e, de outro, a cultura – os gêneros. Destacamos que, conforme aponta Judith Butler (2003), o biológico também é atravessado pelo cultural, quer dizer, se há uma matéria que anteceda o discurso, esta não pode ser recuperada, se não por meio do próprio discurso.

⁸ São esses acordos/“negociações” que, conforme argumenta Hommi Bhabha (1998), promovem o que em outro momento denominamos “derrisão da heterossexualidade compulsória” (LUCAS LIMA, 2012). A protagonista de *Transamérica*, Bree, por meio de sua performance nitidamente feminina, tal qual as protagonistas deste artigo, provoca fissuras no gênero, que se queria inviolável.

⁹ Não nos interessavam conceitos *a priori* à experiência que envolvessem esses ciclos, mas o que as entrevistadas compreendiam como comportamentos próprios a eles.

Nos desafios impostos com a pesquisa, o filme de Duncan Tucker inspirou metodologicamente os caminhos da pesquisa e, sobretudo, a análise das entrevistas. As biografias das professoras, semelhantemente à narrativa cinematográfica, constituíram-se como fragmentos de apresentação da vida, dando pistas das redes sociais e das tramas vividas. Entretanto, o entendimento do outro mediante a leitura de suas narrativas não foi um simples desencadeamento de empatia ou altruísmo. Isso significa dizer que jamais poderei afirmar, mesmo com todo rigor, que partilho com as entrevistadas o conjunto de seus signos, pois isso seria supor uma identidade ou uma equivalência inverificável e arrogantemente definida por mim. Concordo com Christine Delory-Momberger:

A figura do outro que eu construo é uma figura fictícia, o que não quer dizer uma figura “falsa” nem uma figura desprovida de realidade [...] Na narrativa do outro, eu me aproprio dos signos, isto é, torno próprio, faço meus os signos que ajustam e que ajusto à minha construção biográfica. [...] O objeto que construo está estreitamente ligado ao sistema de interpretação construído por minha *bioteca* pessoal e pela rede de *biografemas* que se encontram à minha disposição (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 61).

Diante do já dito, estruturo o artigo da seguinte maneira: no primeiro momento, refletirei sobre a regulação e a produção de discursos sobre o sexo; no segundo, a partir das biografias das personagens Bree e Tody, do filme *Transamérica*, analisarei a invenção de si e suas implicações nos modos de viver a sexualidade e as normas inscritas nas expectativas de gênero. Diante da inspiração teórico-metodológica possibilitada pelo filme, apresentarei na terceira seção algumas discussões que vivenciamos no campo investigativo com as professoras.

Ultrapassando as fronteiras curriculares da regulação sexo-gênero

Estou ciente de que no campo de estudos de currículo não existe um consenso, ainda que sobre ele exista uma ampla produção. No geral, sua elaboração obedece a uma complexa construção cultural, histórica e social que são desenhadas a partir de duas noções básicas: 'conhecimento escolar' e 'experiência de aprendizagem'.

No enfoque *conhecimento escolar*, o entendimento de currículo que tem predominado é que nele o conhecimento deve ser tratado pedagógica e didaticamente pela escola e, por sua vez, deve ser ele aprendido e aplicado pelo/a estudante. Nesse caminho, surgem questões sobre *o que* o currículo deve eleger e *como* ele deve estruturar os conteúdos. Já na perspectiva da *experiência de aprendizagem*, o currículo passa a significar o conjunto de experiências a serem vividas pelos estudantes sob a orientação pedagógica da escola (MOREIRA, 1997).

Independentemente do entendimento que se tenha sobre currículo, é sobre o corpo que ele incide. Ou seja, seu interesse refere-se aos tipos de sujeitos que devem estar presentes no modelo

de sociedade pretendida. Portanto, se estamos entendendo o corpo como *locus* central e inicial de produção e expressão da cultura – é nele que as identidades são elaboradas e significadas; os currículos ganham importância por serem um dos instrumentos pelos quais as escolas executam a formação de seus sujeitos, e, portanto, incidem sobre a construção das identidades sexuais, por exemplo.

Reconhecendo as inúmeras instâncias socioeducativas por onde passam os sujeitos que integram a educação e, por sua vez, os interesses implicados nos seus fazeres pedagógicos, não limito as redes de poder que incidem sobre o currículo à escola. Assim, amplio seu alcance, chamando-o de movimentos curriculares, entendendo-os como tecnologias pedagógicas (arquitetura, organização da cidade, livros didáticos, vestimentas, políticas públicas, discursos médicos e científicos, mídia, etc.), que, construídas socioculturalmente, projetam significados sobre as identidades (raciais, gendéricas, de classes, etc.). Essas tecnologias pedagógicas ensinam e regulam corporalidades, produzindo modos de subjetividades e arquitetando formas e configurações de estar e viver na sociedade e, mais especificamente, na escola. Com isso, estou entendendo que as identidades não são dadas, mas resultantes de uma construção que, embora realizada pelo sujeito, esse lança mão dos “tijolos” e “argamassa” disponibilizados, isto é, dos elementos culturalmente disponíveis/ensinados e aprendidos por ele para a construção do efeito pretendido.

Com o dito, concordo com Delory-Momberger quando a autora sinaliza que a humanidade é constituída por

[...] seres fundamentalmente projetados, no duplo sentido de, ao mesmo tempo serem planejados e arremessados para adiante. Toda atividade humana, tanto a mais rotineira, como a mais excepcional, implica um horizonte de possibilidade, um espaço à frente dela mesma que a lança na existência e lhe dá sua finalidade e sua justificativa [...] esse projeto, em si primordial, não deve ser compreendido como uma construção consciente, visando imediatamente a realizações concretas, mas como um impulso para frente, uma orientação para o futuro (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 63).

Os movimentos curriculares que se realizam no cotidiano são um dos mais eficientes instrumentos das intervenções produtivas de escritas normativas, verdadeiras 'incisões' na carne (sujeito sem as normas coletivas, a materialidade). E por meio deles que construímos visões, muitas vezes binárias, sobre o ser masculino e feminino¹⁰, os gêneros. Esse conceito corresponde a um complexo processo de construção no qual a sociedade fabrica as ideias do que devem fazer os homens e as mulheres, logicamente, o que deve ser 'próprio' de cada sexo. A oposição binária

¹⁰ Será a interpelação feita pela cultura, as mediações sociais operadas no cerne das idiossincrasias dos grupos o que conferirá legibilidade aos corpos, processo esse capaz de tornar 'viáveis' – ou 'inviáveis', caso da personagem Bree, ou das protagonistas deste artigo, Tiresia e Nu – os sujeitos. Esses procedimentos são tão poderosos que, algumas vezes, o próprio estatuto de “corpo” é questionado, o que ocasiona a produção de seres abjetos ou ininteligíveis.

entre o homem e a mulher contribui à essencialidade do gênero e nos estrutura psiquicamente. O gênero não só marca os sexos, mas também marca a percepção de todo o restante: o social, o político, o religioso, o cotidiano (LAMAS, 1994).

O gênero e suas expectativas constituídas a partir e com o sexo anatômico é, já de início, parte da primeira lição que nos é ensinada sobre as dicotomias. Se olharmos atentamente as sociedades ocidentais, e Michel Foucault (1987), em *História da Sexualidade*, nos ajuda a constatar que o sexo foi uma atividade cultural que regulou e foi regulada amplamente pela sociedade. Nesse artefato é que foram ancorados os discursos religiosos e, durante muito tempo, científicos sobre a materialidade e organização da sociedade; basta verificar os discursos sobre o incesto, a ordenação política e social, a exogamia, os acordos políticos e, posteriormente, o contrato social instituído pelo casamento. Fato curioso é que ainda depois do ciclo religioso de explicação da sociedade e sua consequente “substituição” pela ciência, a religião, mais uma vez, se apresente como meio a partir do qual as dinâmicas sexuais podem ser lidas nas definições das políticas públicas.

Entendo o 'sexo' em suas múltiplas possibilidades e usos sociais como um feito marcado pelo significado cultural, ampliando seu sentido biológico/fisiológico e confundindo-o com gênero. Mais uma vez, é preciso dizer que a interpretação da materialidade do corpo é realizada pela leitura que o mesmo corpo – já lido e interpretado pela/na cultura – faz dessa matéria que já vem, de antemão, marcada por um olhar que, de modo nenhum, é neutro.

Pesquisar e/ou narrar o sexo, seja ele entendido como naturalmente concebido e/ou culturalmente construído, é produzir discursos sobre os modos de controle e as práticas pedagógicas sobre/da sexualidade. Sobre essa situação, descreve Maria Luiza Heilborn:

Cumpre agora identificar os processos pelos quais a identidade sexual constitui-se na cultura ocidental em uma das dimensões centrais da identidade social das pessoas. Essa afirmação filia-se à perspectiva construtivista, que sustenta que a sexualidade não possui uma essência a ser desvelada, mas é, antes de tudo, um produto de aprendizado de significados disponíveis para o exercício dessa atividade humana (HEILBORN, 1996, p. 138).

A partir dos ensinamentos de Heilborn, a sexualidade passa a ser entendida não como algo determinado por imperativos biológicos, mas condicionado às contingências sociais, culturais, históricas, econômicas e geográficas. Assim, ela não se ajusta ou é simplesmente ajustada a um modelo ou entendimento unívoco e essencialista.

Sabemos que para cada estrutura social existe um conjunto de conhecimentos sexuais hegemônicos e outros que são subalternizados, com os quais dialogamos e construímos nossas leituras e formas de estar no mundo. Enquanto alguns conhecimentos são massificados e acabam

por se configurar como hegemônicos e realizam o duplo papel de assegurar a ordem social e legitimá-los, outros, subalternizados, questionam aqueles que são os hegemônicos e, em ocasiões, generalizam propostas alternativas, tornando-se, por vezes, opções legitimadas. Nesse caminho, pode ser apreendida tanto a construção de formas legítimas de ser homossexual quanto a experimentação do modo de vida gay ou lésbico. Ambas são derivações da heterossexualidade e maneiras por intermédio das quais uma sexualidade marginal – e seus saberes – encontra significação na sociedade e, por sua vez, nos movimentos curriculares. Entendo impossível a legitimação de saberes tornados subalternos na sociedade ocidental sem a mediação do capital, motor da História e principal negociador das diferenças culturais, sociais, 'gendéricas' e sexuais. Mesmo que, em momentos, sexualidades e desejos não hegemônicos logrem reconhecimento, legitimação, não se deve perder de vista que tal movimento cobra, sempre, seu preço: a instituição de normas, quase que fixas, que possibilitam sua existência e sua leitura na dinâmica do social. No caso da institucionalização de saberes homoeróticos, por exemplo, alguns autores, a exemplo de Halbertam (2005), nomeiam tal procedimento como *homonormatividade*, que nada mais é que a fixação, no âmago do rol dos saberes legítimos, de estilos e modos de vida gay ou lésbico, notadamente aqueles vinculados a uma cultura de consumo oriunda dos países centrais, sobretudo os Estados Unidos.

O entendimento de sexo e de sexualidade, aliado à busca pelo conhecimento, é a engrenagem essencial do movimento que conduz as personagens deste texto à superação dos obstáculos que as separam da legibilidade social e cultural. Stuart Hall chama a atenção para que tomemos o corpo, conforme antes aponto, como “tela de representação” (HALL, 2006), na condição de materialidade performática que, a partir da experiência, ensaia novas possibilidades existenciais, alternativas que, sem o impulso da criatividade, não seriam viáveis.

Narrativas de acolá e inspirações teórico-metodológicas

Bree, personagem central do filme *Transamérica*, vive em Los Angeles – EUA – em meio a acessórios – 'tecnologias' – e comportamentos que lhe dão o estatuto de mulher. Participando do processo de transgenitalização, com acompanhamento médico e psicológico, Bree espera o diagnóstico de que ela esteja apta à cirurgia. Tudo caminhava bem até que ela recebe uma ligação telefônica de Nova Iorque que a faz voltar/viajar às lembranças de um determinado passado. O dispositivo acionador que a levou à digressão e a se reencontrar com suas memórias foi a chamada telefônica do reformatório onde estava preso seu filho.

Foi com a chamada telefônica que Bree tomou conhecimento de que ela tinha um filho nascido de um 'relacionamento lésbico', conforme ela mesma diz, no período da faculdade. A

existência do filho de Bree não somente a questiona sobre o método utilizado para concebê-lo, como também denuncia que tal método foi por meio de relação sexual com uma mulher. Assumir que seu filho era originário de uma 'relação lésbica' foi, portanto, a forma encontrada por Bree para negar que um dia, no passado, ela fora homem.

O fato é que dias antes da cirurgia de transgenitalização, Bree Osbourne descobre que tem um filho de 17 anos e tenta ignorá-lo. Entretanto, sua psicóloga impõe como prerrogativa de sua cirurgia o acerto de contas com o seu passado. Era obrigação de Bree reencontrar com todos aqueles que a conheceram como homem e com eles acertar suas dívidas. Diante dessas exigências, Bree viaja à Nova Iorque com a intenção de se livrar de Tody, seu filho, que deseja ser ator de cinema pornô.

Ao encontrar o filho, Tody, no reformatório, Bree, temendo dizer a ele sobre sua transexualidade, embarca em uma viagem de segredos, revelações, encontros e desencontros. A caminho de Los Angeles, ela encontra sua família, vivencia o desejo sexual por um índio *cowboy*, descobre-se aberração no olhar de uma criança, observa que duas transexuais podem ser lésbicas, revela-se pai a uma policial quando se vê responsável por aquele que rejeitou como filho e revive o pesadelo de não existir como mulher em um mundo onde foi constituída como corpo masculino.

Transamérica é um filme cuja centralidade é a fluidez de suas personagens. A forma como Bree contorna seu corpo (feminino) e se depara com sua história (masculina) reforça essa obsessão pela ideia de configuração corporal e pela invenção e edição da biografia. As ambiguidades e dualidades presentes nos discursos sobre a transexualidade no filme descrevem cenários em que o controle minucioso sobre os pormenores do corpo é a confirmação dos investimentos femininos entendidos e ensinados na família, na escola, na religião, na ciência, nas políticas públicas, pelos discursos da saúde, neste caso, à Bree.

Com a angústia de Bree, é possível observar o cruzamento de temáticas, tais como: identidade, sexualidade e gênero. A capa do DVD do filme no Brasil evidencia que a narrativa cinematográfica seguirá as dualidades sociais apresentadas a ela. A fotografia que estampa a capa do DVD apresenta a protagonista do filme hesitando em relação a uma atitude simples: usar o sanitário masculino ou feminino. Esse cenário descreve a dualidade que esse corpo vivencia quando se depara com as suas memórias.

A estrada (discursiva) nos parece ser a melhor metáfora sobre a vida da personagem. Os caminhos entre o passado e a invenção de si enunciam a trajetória de Bree. No processo de fazer-se mulher, várias de suas vivências foram editadas para aqueles que possuíam o estatuto de

governar sua vida, decidir sobre sua veracidade feminina e, com ela, autorizar a transgenitalização: a psicóloga e o psiquiatra.

As opiniões alheias eram para Bree o termômetro de sua feminilidade. A forma de sua individualidade, na condição de mulher estava cotidianamente sujeita à avaliação dos outros, da vizinhança, da clínica médica e da família. Quando ela desempenhava seu papel de mulher, implicitamente solicitava ao observador que lhe levasse a sério e que lhe reconhecesse como uma legítima mulher, aquela que nunca foi outra coisa senão mulher. As ações do seu 'eu' estavam condicionadas às necessidades que ela possuía em estabelecer um corpo legível aos 'espectadores'. Através de seu comportamento, buscava, na cultura, o veredito daquilo que ela afirmava como sendo acessórios de uma mulher. Suas ações buscavam distanciá-la de qualquer evidência sobre 'anormalidade', a exemplo do diálogo que estabelece com sua irmã antes do jantar familiar: “não sou uma travesti, sou uma transexual”.

A travestilidade era para Bree, tal como para a professora Tiresia, estranha ou um projeto mal sucedido de 'mulher'. Cabe dizer que tal noção acerca da travestilidade indica a persistência da ideia de encenação e/ou falsidade dessa identidade, ao passo que imprime à transexualidade um estatuto de 'verdade', uma vez que as transexuais seriam 'verdadeiras mulheres', à semelhança de suas congêneres com vaginas 'originais'. Contudo, o comportamento de Bree, ao insistir que sua *performance* feminina seja levada a sério por seus/suas interlocutores/as, aponta para a precariedade de todas as identidades, demonstrando que, em consonância com os postulados do pós-estruturalismo, a sexualidade foge aos fundamentos estáticos e essencialistas próprios de uma visão dualista do mundo.

No início do filme, a descrição de Bree parece ser a tônica dada ao seu corpo, exceto na utilização da forte maquiagem. Com ela, Bree esconde as possíveis marcas de sua masculinidade no rosto. A eficácia da ação era auxiliada pela ocultação do volume do pênis e com a utilização de hormônios femininos. Seus passos são curtos, a cabeça em alguns momentos coberta com chapéu, o lenço esconde o pescoço, os cabelos quase sempre penteados, a boca desenhada com batom e o corpo modelado, em curvas, com as vestimentas. Todos os arranjos confirmam uma 'perfeita' mulher. A própria entrevista de Bree com o psiquiatra nos desenha a engenharia de seu corpo feminino, como se pode verificar no trecho:

- Psiquiatra: Alguma tendência suicida? Já sentiu como se estivesse sendo seguida? Algum histórico de doença mental na família?
- Bree: Não.
- Psiquiatra: Procedimentos médicos até agora?
- Bree: Eletrólise normal, três anos de terapia hormonal, cirurgia de feminilização facial, redução de testa, reconstrução de queixo e cirurgia traqueal.

- Psiquatra: Você parece bem autêntica.
- Bree: Eu tento harmonizar. Evitar chamar a atenção. Acredito naquela terminologia "a vida é um segredo".

Tudo na narrativa da personagem central leva a uma determinada feminilidade e a um estatuto de mulher, exceto quando Bree, ao visitar a casa de Tody, observa sua versão masculina, o estudante *Stanley Schupack*, em uma fotografia com sua ex-namorada, mãe de seu filho. Diante dessa situação, as memórias de Bree foram disparadas com o retrato. Seu corpo, por um instante, desobedece ao condicionamento de uma feminilidade ensaiada para as encenações públicas. Ao ver "sua" foto como homem, ela senta com as pernas abertas, que são limitadas pela abertura do seu vestido rosa. Por ora, a fotografia denuncia a história de determinadas experiências indesejadas: seu período como homem e sua relação sexual com uma mulher.

Esquecer a lembrança indesejada parece ser a tônica de Bree (a quem Tody buscava como pai) e Tody (filho), pois ambos, por motivos particulares, procuraram construir outra narrativa que não evocasse a violência sexual do padrasto, no caso de Tody, ou a rejeição familiar vivida por Bree. O passado foi depositado no "arquivo morto" de suas memórias. Essa passagem recorda-nos Jorge Larrosa (1996) quando argumenta que o sentido daquilo que somos depende das histórias que contamos aos/às outros/as e a nós mesmos/as, em suma, das narrativas. Ao narrar, construímos o passado e as interpretações que lhe damos. Quer dizer, é na própria narração do passado que ele é por nós construído e ressignificado.

Em *Transamérica* os aparatos culturais femininos atuam de forma reguladora, limitadora, legitimadora e sancionadora sobre o corpo e a sexualidade de Bree. Eles estabelecem se a atuação dela vem sendo satisfatória, ou seja, se ela é, de fato, uma 'perfeita mulher'. Nesse sentido, seus desejos sexuais são limitados por sua interpretação sobre ser mulher. A própria mutabilidade das performances dos vários corpos que se desvelam no filme através do 'homem' que deseja ser 'mulher' (Bree) e do 'menino' que deseja ser reconhecido como 'homem' (Tody) toma como significado uma cadeia relevante de práticas e discursos sobre sexualidade e sobre gênero.

Em *Transamérica*, a personagem central pode ser considerada mulher, pois assume uma identificação nominal feminina (Sabrina Claire Osbourne, de apelido Bree), condizente com a maneira como ela se relaciona com seu desejo sexual, mas em 'oposição' às construções socioculturais delegadas ao seu sexo anatômico. Nesse sentido, Bree é uma espécie de híbrido que perturba e desestrutura o pensamento binário e, com isso, enseja uma reflexão sobre a arbitrariedade da constituição da 'normalidade'¹¹. Bree está à margem, encontra-se no limiar de

¹¹ Tal como assevera Ferdinand Saussure (1970) sobre a arbitrariedade dos signos, que os mesmos são resultado de um procedimento que atende a uma vontade alheia aos objetos, aos próprios signos antes de sua nomeação, entendemos como parcial e, portanto, arbitrária, a imposição, por parte de uma episteme regida pela

uma fronteira que é tão cultural quanto científica – e é justamente a sua diferença que delimita o contorno de sua 'normalidade'.

Chamamos a atenção, ainda, para outra 'fronteira' que orienta a 'normalidade' de Bree: a religião. Em certo momento, a protagonista se assume missionária da 'Igreja do Deus Onipotente'. Ao dialogar com os discursos judaico-cristãos, *Transamérica* inquire sobre a legitimidade que tal discurso tem para decretar a normalidade de uns/umas e a anormalidade de outros/as, minando a confortável posição que a religião ocupa nas sociedades humanas.

Ao desejar a transformação em sua jurisdição corporal, Bree passa a ser designada como um sujeito ignóbil, ou seja, aquele que deseja expelir do corpo o excremento que o torna diferente, que o faz aberração e que o leva ao lugar literal do masculino: o pênis. A cirurgia parece ser a expulsão de elementos estranhos. Entretanto, a biografia/memória é justamente onde esse estranho se estabelece. Em uma das cenas finais, no momento do banho, Bree toca sua genitália para confirmar a existência de uma vagina, que a faz mulher, ou o corpo estranho (pênis), que denuncia um passado 'incoerente'.

A construção de um 'eu' ignóbil estabelece as fronteiras do corpo de Bree. Toda a narrativa do filme é sobre o caminho que ela percorre para obter a coerência entre a sexualidade, o sexo/gênero e a identidade sexual. Com o filme *Transamérica*, podemos perceber que o corpo representa a materialização da sexualidade. É sobre ele que se estabelecem o limite e as projeções desejáveis. Nesse aspecto, o corpo funciona como uma base significativa de condensação das subjetividades, servindo como ponto de reconhecimento de si e de outros – tudo feito a partir da diferença.

As afirmações realizadas por Stuart Hall (2003) nos ajudam a compreender a configuração vivida por Bree e Tody. As identidades são diferentes em distintos momentos dos sujeitos. Ainda que pareçam unificadas em torno de um 'eu', em nós existem versões contraditórias atuando em diferentes posições.

Identidades sexuais e de gênero não são características descritivas nem prescritivas e, tampouco, possuem uma estabilidade natural e cultural. Então, tanto em *Transamérica* quanto nos cotidianos das professoras Nu e Tiresia, não há identidade de gênero ou sexualidades anteriores às performances, quer dizer, são elas que possibilitarão as emergências das identidades. E serão, portanto, as relações arbitrárias entre as performances de gênero que viabilizarão a transgressão operada pelas personagens deste texto.

compulsoriedade heterossexual, de regras que determinam o que vem a ser e o que não vem a ser, por exemplo, uma mulher.

Foi em direção a Los Angeles que Bree, em um determinado momento, se vê sem o carro, sem os hormônios femininos, sem a maquiagem, sem o chapéu e o lenço no pescoço, ou seja, sem suas 'tecnologias' de mulher, que a personagem vivencia novamente a dupla transgressão à feminilidade e à transexualidade. Bree, uma das múltiplas possibilidades de alteridades, nos obriga a repensar a cultura heteronormativa e sobre como ela marca nossos corpos.

É com os sujeitos 'incoerentes' que repensamos a identificação (essa vinculada à 'fantasia sobre a identidade'), como forma de não aprisionar os corpos a uma identidade unificada ou unitária. Essa variabilidade performativa (em que os desejos ou as fantasias sobre uma determinada identidade realizam performances de identificação, ou seja, leituras sobre a identidade) pressupõe o exercício de liberdade. E esse é precisamente o motivo pelo qual a identificação de Bree desestabiliza e incomoda.

Transamérica é uma celebração à metamorfose da identidade. Sua narrativa operou para além dos deslocamentos identitários de Bree e Tody, preocupando-se com as condições de possibilidade de suas práticas, mas não deixando de observar como o entendimento de determinado discurso operou como verdade, provocando alterações em seus corpos. Bree, parodicamente, celebra que a identidade é incompleta. Com esse entendimento, é que trazemos as narrativas das professoras Nu e Tiresia a este artigo.

Corpos em trânsito: os impactos na escola

Como Bree, na busca de se constituírem mulheres e, posteriormente, professoras, nossas personagens (Tiresia e Nu) levavam em seus corpos os acessórios e produziam com eles as performances entendidas e reconhecidas por elas como próprias ao seu gênero e à sua profissão. Elas buscaram o desencadeamento 'lógico' entre sexo, gênero e sexualidade (vagina-feminino-heterossexualidade). Eram com as performances que seus corpos buscaram a confirmação, através do olhar do outro e com o outro, aquilo que elas desejavam como verdade sobre o feminino. A transformação do 'outro' em um absoluto e essencializado é parte dessa estratégia socialmente construída e reiteradamente performatizada de divisão binária e dicotômica entre os sexos e que serve, no fundo, à constituição e universalização do sujeito ocidental.

As verdades que orientavam as performances de Nu e Tiresia interpelaram suas práticas pedagógicas e foram reafirmadas com os seus formatos corporais. Elas atuaram como mecanismos de controle e disciplinamento e, por meio delas, as várias instituições escolares por onde elas passaram interpelaram e as auxiliaram na invenção, organização e policiamento de feminilidades. Segundo as professoras, tudo estava planejado em seus comportamentos para que os outros

pudessem constatar as imagens e as práticas reconhecidas como de boas professoras e legítimas mulheres. Inclusive o próprio magistério fez parte dessa estratégia de constituição da feminilidade. O magistério foi entendido como uma posição profissional que permitiria, por suas histórias e expectativas, aproximá-las das representações sobre a mulher, uma possibilidade de reiterar o feminino.

Se para Tiresia sua iniciação profissional na rede pública foi marcada pela reprovação, o mesmo não ocorreu com a professora Nu. Entretanto, os tempos, as corporalidades, os espaços e as condições políticas foram bem distintos entre ambas. Tiresia inicia sua carreira no início da década 1990, quando ainda vivia no estado em que nasceu na Região Nordeste do Brasil. Nessa ocasião, ela ainda não havia cursado matemática e lecionava para as classes de alfabetização. A professora descreve que:

[...] Quando a diretora disse meu nome de batismo, as mães não aceitaram. Eu fui obrigada a entrar na sala e contar toda minha história. Eu pedi uma chance [Tiresia se emociona]. Naquele momento todo mundo começou a chorar, inclusive as mães [...]. Eu sei que o medo dos pais era a [...] pedofilia, [...] esse é o grande medo.

Já com a professora Nu, a resposta da escola foi totalmente distinta e o fato ocorreu não somente porque se tratava de espaços e tempos diferentes. Ao contrario de Tiresia, Nu inicia sua trajetória na escola quando ainda adotava vestimentas e nome masculinos. Foi após participar das ações de formação continuada de professoras/es desenvolvidas pela ONG gaúcha de Direitos Humanos “Somos”, com financiamento pelo Ministério da Educação, que Nu foi reconhecida como travesti e, posteriormente, se autorreconheceu transexual. Para a professora, sua relação com a escola regulava sua projeção. Sobre isso, ela nos conta:

Aos 32 anos, eu assumo que sou Nu. Eu não sabia que eu queria. Eu me via, mas ao mesmo tempo tinha medo de me transformar. Eu tinha medo do que poderia acontecer. O medo não com a minha transformação. Mas, o que poderia acarretar isso na minha vida profissional [...] Quanto eles foram à escola [A ONG que ofereceu o curso de formação continuada] conheceram o Roberto. Mais à frente, a Sônia [a responsável pela ONG] me contou que quando chegou na escola, identificou que eu era um travesti. Talvez porque eu era meio andrógina. A escola não havia se dado conta de que tinha uma travesti dentro dela e nem eu [risos]. Foi uma fase antes da minha operação. Eu fui primeiro para a Europa, na casa de uma amiga [...] que eu comecei a construir essa outra identidade. Foi lá que surgiu o nome Nu. Nós entramos num consenso para escolher o nome.

Quando no diálogo com a professora Tiresia pergunto sobre seus entendimentos sobre mulher, magistério e, sobretudo, sobre suas cirurgias, ela me respondeu:

[As cirurgias] era a necessidade de adequar a minha mente ao meu corpo. A minha mente é feminina. Mas, o que adianta não ter meus seios e não ter um bumbum? Somente botar roupa feminina, é ficar caricata. Minha mente tinha que ser condizente com o meu corpo. Eu não queria ficar caricata, porque eu sou uma mulher.

Questionada sobre seu entendimento de mulher, ela se reitera como símbolo da feminilidade. Sua postura sintetiza a afirmação:

[...] Vou fazer a diferenciação de travesti para transexual. O travesti, ele é meio espalhafatoso. Ele gosta de chamar atenção do corpo em si. Ele não tem comportamento. Ele fala assim [nesse momento ela fala com uma voz meio nasalada]. Fala de uma forma não feminina. Apesar de aparentar ser feminina. Ele não tem cuidado com a postura de ser mulher. Ele pode ser ativo ou passivo numa relação sexual. E já a mulher é calma, recatada e comportada. Não sai se atirando. Não é promíscua e vulgar [...] Eu usava roupa feminina na escola. Mas, não com decote como esse aqui. Eu me vestia com roupas femininas. Mas, tapava todo o meu corpo, pois se fosse dar aula desse jeito, os alunos não iam prestar atenção. Os meninos já me assediavam, imagina se eu fosse dar aula com decote. Então, era todo meu busto coberto. Usava tailleur, roupa clássica. Cabelinho sempre preso, maquiada.

Ainda que Tiresia e Nu, com o uso de técnicas protéticas e investimentos corporais, tenham celebrado certa feminilidade, a exemplo daquele realizado por Bree, seus corpos permaneceram com a marca que, segundo elas, não lhes permitiria o encontro com a sua integralidade feminina: o pênis. Seus corpos, tanto para elas quanto para os demais em seus espaços de sociabilidades, transitam na ilegibilidade social e jurídica de gênero, o que as tolhe de exercer a prática cotidiana da docência e de suas ocupações nos espaços públicos. Entretanto, paradoxalmente, é a inserção profissional no serviço público que garante à Tiresia e à Nu a possibilidade de negociar nos espaços políticos das escolas e, mais amplamente, na sociedade. Tiresia descreve que anda com seu contracheque porque ao ser abordada pela polícia pode contra-argumentar a necessidade do policial tocar em seu corpo. Para ela, o contracheque é uma forma de se defender:

[...] muitas pessoas pensam que nós fazemos programa. [...] Eu sempre mostro quando a polícia me aborda e quer me fazer a revista. Os policiais, com a desculpa de procurar droga, ficam apalpando meus seios e apalpam meu bumbum. Eu não deixo. [...] Eu pego meu contracheque e pego minha identidade e mostro. Sou funcionária pública e está aqui meu documento. Eles já veem que eu não sou travesti de pista.

As narrativas de Tiresia e Nu se encontram porque ambas carregam em si a ambiguidade: elas são o território sem propriedade e o espaço de todos/as, a imiscuindo privado com o público. Suas condições permitem o fetiche, a expressão do assédio e a política de monitoramento escolar. Esse quadro é completado, ainda, pela ideia de que seus comportamentos são a materialização da blasfêmia à 'sagrada' masculinidade, eixo estabilizador e orientador das sociedades burguesas e judaico-cristãs.

Os convites sexuais são os preços pagos pelas professoras por usarem vestimentas femininas e se emascularem, conforme veremos na narrativa que segue da professora Nu:

Os alunos brincam e tentam. Eles tentam me seduzir. Mas, eu sempre separei muito bem essa coisa do profissional e do pessoal. Eu tenho a visão de que temos que afastar o aluno. Falo isso porque senão começa a misturar as ideias e daqui a pouquinho vão surgir outros problemas. Não podemos esquecer que estamos lidando com professores e com menores de idade. A lei é muito clara com relação a isso. Hoje em dia, as pessoas querem ganhar dinheiro à custa de qualquer coisa, e pai e mãe não são palhaços. Quando vou para a escola, geralmente o meu peito está mais coberto. Não uso roupa muito decotada pra não deixar espaço para os comentários. No início, a diretora me disse que ia me dar umas batinhas mais fechadinhas pra usar. Quando as minhas colegas começaram a aparecer com roupa decotada, eu disse: por que elas podem e eu não? Isso é discriminação e preconceito. Geralmente eu uso um padrão, calça jeans ou um vestido comprido.

O quadro resulta no pessimismo de Tiresia, levando-a a crer que:

Eu acho que nunca vou ser aceita, as pessoas não estão preparadas para a gente. Nunca vai acabar o preconceito. Às vezes, as pessoas gostam de você pela frente e pelas costas estão te apunhalando. Os homossexuais não aceitam as transexuais, as travestis não aceitam as transexuais. As pessoas não me aceitam. É tão triste ser isolada, é tão triste não ter um companheiro. Não poder sair na rua com teu companheiro. Não sair na rua de mãos dadas. Eu vivo em um “big brother”. Já ouvi várias vezes: “vai encarar? Tá olhando para o meu pau?”. É muita cantada sexual. “Paga um boquete, aí?” É horrível isso. Eu me sinto mal. Eu me sinto podre. Eu não saio de casa, prefiro. Odeio ficar me sentindo olhada e perceber que falam de mim.

Com as professoras Nu e Tiresia, a exemplo de Bree, verifico que na pós-modernidade o corpo se configurou como efeito/produto mediado pela sexualidade. A ideia inicial de que os sexos/gêneros dariam conta de localizar e nomear os sujeitos foi desestabilizada pelas performances. A sexualidade estimulou a invenção de si e os corpos emergiram como projetos performativos.

A forma como os corpos de Tiresia e Nu se confrontam nas escolas ou como buscam o reconhecimento de seus discursos reafirmam a compreensão de que o sexo é normativo. Sua tatuagem no corpo é um processo mediante o qual as normas reguladoras materializam o sexo e esse, por sua vez, desenvolve sua materialidade por meio da reiteração da norma, como pontua Judith Butler (2003).

Portanto, os corpos são construídos como projetos pedagógicos, e as marcações que se executam sobre eles são cotidianas nas escolas e mais amplamente nos artefatos utilizados pelas pedagogias culturais. O sexo supõe investimento e intervenção. Uma sociedade normalizada é o efeito histórico de inúmeros investimentos normatizadores centradas na vida. Essas normas ou códigos são aplicados de forma sutil, de modo que tornam aceitáveis os poderes normatizadores. Ressalta-se que, através da ideologia e da hegemonia, da compulsoriedade heterossexual e/ou heteronormativa, são disseminados os discursos que determinam o que é normal/anormal, certo/errado, saudável/doentio e são esses mesmos discursos, por sua vez, que interpelam as mais íntimas configurações dos sujeitos, obrigando-os, assim como vemos em Bree, Tiresia e Nu, à coerência entre a sexualidade, o sexo e o gênero.

Compreendo que a escola faz parte da cadeia de instituições que regula e produz significados sobre os corpos. Seus currículos são instrumentos que visualizam os corpos como superfícies em que são inscritos ou impressos os valores culturais. Talvez, nesse entendimento de currículo, se esconda a velha e conhecida metáfora jesuíta de que as mentes das crianças são como 'tábulas rasas', que placidamente aguardam seu preenchimento com os ensinamentos do/a mestre.

O que se destaca nas narrativas de Nu e Tiresia é a ideia de que as relações de formação e coerção não privilegiam ou são elaboradas e executadas por um sujeito. Elas são engenharias que envolvem todos os sujeitos da escola. Em outras palavras, vários/as assumem a tarefa de assegurar o controle sobre o outro, sobre os lugares ocupados e, logicamente, sobre as projeções de si na escola.

Nesse sentido, o retorno profissional da professora Nu foi possível com a (auto) vigilância e auxílio da legislação estadual. Ela descreve que:

A direção da escola ficou com medo. Mas, os alunos estavam curiosos pra ver o professor depois da cirurgia. Eu cheguei da Europa no início de março já com cabelinho comprido e brinquinho na orelha. Fui construindo aos pouquinhos. O salto alto, o vestido e a bolsa Louis Vitton vieram depois da cirurgia. Quando eu retornei à escola depois das primeiras cirurgias, em agosto, os alunos já sabiam das transformações. O coração estava a mil. Me perguntaram como eu estava e como era que eles deveriam me chamar. Não respondi, eles já sabiam que o nome era Nu. Eu não disse aos alunos que ia fazer cirurgia. O professor que ficou no meu lugar que falou. Ele trabalhou a questão do preconceito. Eles ficaram meio em estado de choque. Quando cheguei, falei com eles e coleí em todas as paredes da escola a lei estadual 11.832, que trata da discriminação. No estado temos essa lei. Então, a diretora disse: "faça-se cumprir a lei". Ela colou por toda a escola. A diretora ficou preocupada com a reação dos pais. Mas, se acontecesse algo, ela estava com a lei em cima da mesa.

Nas narrativas de Nu e Tiresia verifico que, para a fabricação de suas identidades, elas tomaram emprestado o ensinamento dos movimentos curriculares sobre o feminino aprendido, através de inúmeras tecnologias educativas, que as interpelaram. Sem que, com isso, tenham deixado de utilizar as 'verdades' produzidas sobre a transexualidade. Entretanto, diferentemente da professora Nu, a permanência de Tiresia no espaço da escola foi mediada pelo seu empenho profissional, sua capacidade de convencimento e de estabelecer com os/as estudantes laços de solidariedade.

[...] Eu quero mostrar que não se deve julgar as pessoas pela orientação que ela tenha e, sim, pela dignidade, ou seja, respeitar cada um na sua individualidade e não querer colocar coletividade em todos. Vamos ver, são todos os coletivos homogêneos e iguais? Não. Cada um tem uma heterogeneidade, uma diferença [...] Na minha sala de aula meus alunos são respeitados pela classe, pelo sexo, pela cor, pela sua diferença e opinião sobre o mundo. Eu sempre falo a eles que o limite de qualquer fala é a felicidade do outro. Na minha sala de aula eu sou o ponto de referência, se eles discriminarem um homossexual em sala de aula, estarão me discriminando. [...] No primeiro dia de aula eu explicava o que era ser uma transexual. Eu dizia e queria apenas que eles me respeitassem porque eu iria respeitar cada um deles. Quando a gente se formou na década de [19]80, o professor era colocado num pedestal. Nas escolas antigas, tinha aquele negócio alto em que o professor ficava em cima

e os alunos ficavam lá embaixo. Então, havia uma separação, o professor era superior e o aluno era inferior a ele. Eu tento mostrar que não. Mostrar que todos somos iguais. Eu sou professora. Mas, ainda estou aprendendo a cada dia.

Quando os limites foram desobedecidos, Tiresia foi sujeita às sanções, conforme podemos verificar em sua narrativa:

Eu era alvo de atenção em toda a escola, isso sempre me incomodou. Mas, eu não podia fazer nada. Eu me acostumei com o preconceito. [...] Pergunta para essas pessoas se elas querem conviver conosco. Eu nunca fui convidada para nenhuma festa de professor. Quer dizer, eu nunca tive contato social com heterossexuais. Eles não me aceitavam. E dizem que o preconceito hoje está menor. Não está! Com meus alunos eu nunca tive problema porque eu não sou caricata. Roupas femininas e cabelão, já chocam. Claro que têm alunos que falavam mal por trás. O que eu fazia nas minhas provas? Nunca ficava sozinha com o aluno, os três últimos ficavam comigo e saíam juntos. Era para evitar comentários. Eu não dava margem pra ter problemas. [...] Na verdade, o governo me aposentou porque depois de dois anos de licença médica, eles automaticamente me aposentaram. [...] Eu havia conseguido a readaptação ao trabalho, só que eu fiz uma cirurgia no glúteo e tomei duas anestésias, porque a prótese arrebentou na hora de colocar e o médico não tinha outro par de próteses.

Como nos ensinou Michel Foucault (2007), se entendemos os discursos como inscrição de coisas e as coisas como a materialidade de sentidos culturais, tal dinâmica de disciplinamento e controle do corpo/coisa/sentido, da projeção de desejo/identidade/sexualidade, em suas últimas instâncias, significa o governo e a vigilância sobre o que foi dito com o discurso e inscrito no corpo do sujeito. Assim sendo, o corpo é o principal espaço de produção e expressão da cultura, no qual a sexualidade e o gênero são significados. Nesse sentido, cito Guacira Lopes Louro, que diz:

Esse alinhamento (entre sexo-gênero-sexualidade) dá sustentação ao processo de heteronormatividade, ou seja, à produção e à reiteração compulsória da norma heterossexual. Supõe-se, segundo essa lógica, que todas as pessoas sejam (ou devam ser) heterossexuais – daí que os sistemas de saúde ou de educação, o jurídico ou o midiático sejam construídos à imagem e à semelhança desses sujeitos. São eles que estão plenamente qualificados para usufruir desses sistemas ou de seus serviços e para receber os benefícios do Estado (2009, p. 87).

Ainda que na pós-modernidade a sexualidade produza vários estilos de vida, essas mesmas configurações convivem com situações arcaicas que obrigam as professoras a experienciarem uma rede complexa de desejos e apresentações, aproximando-as de determinados modelos heterossexuais. Assim, as expectativas de gênero para Bree, Tiresia e Nu funcionam como uma prisão e um limite à criatividade corporal. Como sinalizou Weeks (1998), “Ao longo do século XX, as pessoas tem se definido, cada vez mais, através da definição de seu sexo. A pergunta que devemos nos fazer é o porquê da sexualidade ter se convertido tão importante à definição do eu e da normalidade (p. 39-40)¹²”.

¹² “...durante el siglo XX, la gente se ha definido cada vez más a través de la definición de su sexo. La pregunta que debemos hacernos es por qué la sexualidad se ha vuelto tan importante para nuestra definición del yo y de la normalidad (p. 39-40)”. (Tradução livre)

Tiresia e Nu descreveram que, para permanecerem na escola, o período que estiveram na docência, já que hoje ambas estão afastadas, foi preciso projetar imagens e discursos que reiterassem uma normalidade hegemônica sobre o ser ‘mulher’. Para Tiresia:

[...] As mulheres, hoje em dia, se vulgarizaram muito. Grande parte quer se igualar ao homem. Então, te pergunto: o que adianta lutar por direitos iguais? Eu não me considero assim. Eu não busco homem na rua. Não fico pensando em sexo. Eu nem tenho desejo. Na minha adolescência, eu tinha muito. Eu não tenho um desejo. Sou uma geladeira fria. Um homem que me canta é como se não tivesse me cantado. Às vezes, o cara é até bonito e eu penso... um partidão desse?! Não vai valer a pena, não. Não estou com desejo. Não estou com vontade. Mulher pra mim é ter a minha postura. Ser do jeito que eu sou [...].

A hostilidade vivida por Tiresia e Nu foi capaz de gerar inúmeras situações de violências e, algumas, não são apresentadas nas narrativas. Isso porque estão inscritas na mais profunda intimidade e, por isso, foram vivenciadas no silêncio. Silêncio carregado de sentidos, como nos lembra Eni Orlandi (1997). A própria descrição de Tiresia acerca do comportamento das mulheres no contexto atual, em nossa opinião clivada de certo conservadorismo, exemplifica a narrativa de uma pessoa que, interpelada pelos julgamentos e hostilidades emanados do pensamento heterocentrado, se vê obrigada a buscar, em um referencial amplamente midiaticado de mulher, as bases de sua performance de gênero.

A discriminação não somente demarca e busca naturalizar, com o uso da violência simbólica e até mesmo física, a diferença. Ela afirma tanto o 'direito' e a pretensa superioridade daquele que discrimina quanto a desvalorização e deslegitimação pública daquele que é discriminado. As identidades mediadas pelas expectativas de gênero e pelas sexualidades configuram-se nas hierarquizações e posições sociais e, portanto, refletem-se nos movimentos curriculares. Isso me leva a defender a ideia de problematizar os conhecimentos que são eleitos para serem ensinados nas escolas.

Considerações Finais

Nas experiências vividas pelas professoras ou naquelas protagonizadas pela personagem do filme *Transamerica*, que inspirou a reflexão teórico-metodológica deste texto: Bree – é possível observar os mecanismos que irão converter leis sociais em leis incorporadas. Essas leis se constroem e se reproduzem nos significados de gênero e em suas inter-relações com outras identificações (raciais, classistas, profissionais, religiosas, etc). Outro fator que me parece importante é que a vontade ou conhecimento desses mecanismos não são suficientes para suspendê-los. Eles estão inscritos no mais profundo dos corpos e essas estruturas criam disposições nos sujeitos. Estão inscritos nos seus inconscientes (inconsciente, no sentido de

perdido na história e na naturalidade da cultura e não no sentido psicanalítico de natureza biológica ou psicológica).

As narrativas das professoras me levam a crer que a liberação das estruturas heteronormativas possibilitadas com a tomada de consciência das práticas educativas que as fizeram mulheres e, conseqüentemente, levaram-nas a valorizar esses modelos, como afirmavam os movimentos de liberação sexual - não é o suficiente. A consciência dessas práticas é apenas uma primeira etapa; entretanto, não é definitiva e, tampouco, significa alterações nas práticas educativas em que são protagonistas com outros sujeitos.

Uma leitura crítica dessas estruturas heteronormativas pelos sujeitos não é suficiente, uma vez que, assim procedendo, eles seriam apenas facilmente levados a problematizar situações que envolvessem outros sujeitos, isentando-os de uma mirada crítica sobre suas práticas e também sobre novos comportamentos. Como nos chamou a atenção De La Marre (2010, p. 9-10):

O sujeito está, assim, sempre atravessado pelo poder [...], já que a dominação heterossexual não é uma simples visão mental, ela é exercida também por meio do corpo. Como revolucionar, então, o poder simbólico? Não basta apenas liberar as consciências, como diziam os movimentos feministas e gays dos anos 1970, mas sim é preciso modificar as "disposições" ("princípio intencional de determinação do comportamento) coadunadas com as estruturas de dominação. É, assim, necessário para revolucionar a violência simbólica da dominação heterossexual, modificar as estruturas sociais que condicionam as estruturas cognitivas, e não apenas essas, uma vez que elas são determinadas pelo poder. É preciso lutar contra essa determinação, contra esse condicionamento social visando a erradicar a dominação heterossexual, posto que é ela que permite a reprodução da ordem das coisas (A tradução é nossa)¹³

A leitura crítica sobre a heteronormatividade necessita ser problematizada a partir e com os sujeitos que realizam a leitura. Ela precisa interpelar, atravessar, 'cortar a carne e contaminar o sangue'. Quer dizer: ser consciente/ter conhecimento das disposições inconscientes que as práticas educativas e simbólicas heteronormativas exercem sobre os sujeitos e como tais sujeitos retroalimentam esse/essas sistema/disposições. Essa dupla análise sobre a ordem das coisas (sociais) e como elas operam sobre si (cognitivas) poderá nos dar conta da construção social dos sistemas educativos/cognitivos. Esses organizam os atos de construção do mundo e de seus poderes polimorfos, para mostrar que a construção do mundo do sujeito consciente e que se acredita livre porquanto consciente e que se crê emancipado porque, ao ter consciência desse

¹³ No original, em espanhol: "El sujeto está, pues, siempre atravesado por el poder [...], pues la dominación heterossexual no es una simple visión mental, se ejerce también a través del cuerpo. ¿Cómo revolucionar entonces el poder simbólico? No basta con liberar las conciencias como decían los movimientos feministas y gays de los años 1970, sino que hay que modificar las "disposiciones" ("principio intencional de determinación del comportamiento", es decir las estructuras sociales que condicionan el comportamiento) ajustadas a las estructuras de dominación. Es, pues, necesario, para revolucionar la violencia simbólica de la dominación heterossexual, modificar las estructuras sociales que condicionan las estructuras cognitivas, no sólo las estructuras cognitivas, pues éstas están determinadas por el poder. Hay que luchar contra esa determinación, contra ese acondicionamiento social para erradicar la dominación heterossexual, pues es el quien permite la reproducción del orden de las cosas".

sistema/disposição, denuncia a subalternidade, também é um efeito de poder. Muitas das vezes também subalternizador, ao falar/traduzir as necessidades do coletivo de sujeito, em vez de criar, com os coletivos de sujeitos, as condições para que eles falem por si e disputem no mundo da política, conforme nos sinalizou a feminista Gayatri Spivak (2010).

Referências

- BENTO, Berenice. Transexuais, corpos e próteses. **Revista Labrys – estudos feministas**. No. 4, ago/dez, 2003.
- BHABHA, Hommi. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.
- BRITZMAN, Deborah. Educación precoz. In. STEINBERG, S.; TALBURT, S (eds). **Pensando queer**: sexualidad, cultura educación. Barcelona: Graó, 2005.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Natal-RN: EDUFRRN, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1980. Vol. 1.
- _____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2002.
- _____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- HALBERSTAM, Judith. **In a queer time and place**: transgender bodies, subcultural lives. New York: New York University Press, 2005.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- _____. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2006.
- HEILBORN, Maria Luiza. Ser ou estar homossexual: dilemas de construção da identidade social. In: PARKER, Richard e BARBOSA, Regina. **Sexualidades Brasileiras**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1996.
- LAMAS, M. Cuerpo: diferencia sexual y género. **Debate feminista**. Vol. 10 (sept. 1994)
- LARROSA, Jorge. Narrativa, identidad y desidentificación. In: LARROSA, Jorge. **La experiencia de la lectura**. Barcelona: Laertes, 1996.

LOURO, Guacira Lopes. Heteronormatividade e Homofobia In. Junqueira, R. (Org). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: MEC/SECADI/UNESCO, 2009.

LUCAS LIMA, Carlos Henrique. “Leitura em contra-ponto: homossexual astucioso?”. In: COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS, 2ª edição, Maringá. Anais do 2º CIELLI. Maringá: Editora da UEM, 2012, p.1-14.

MARRE, Geoffroy Huard de la. **Prolegómenos para una historia crítica de la homosexualidad**. Madrid, 2010 (mimeo).

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 1997.

ORLANDI, Eni. **As formas do silêncio** – no movimento dos sentidos. Campinas: editora da UNICAMP, 1997.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1970.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** BH-MG: UFMG, 2010.

TUCKER, D. **Transamérica**. Estados Unidos: Estúdio/Distribuidora Focus Filmes, 2005.

WEEKS, Jeffrey. **Sexualidad**. Ciudad de México: UNAM/PUEG/Paidós género y sociedad, 1998.

**ENTREMEANDO CORPOS, SEXUALIDADES,
GÊNEROS E EDUCAÇÃO ESCOLAR**

ELENITA PINHEIRO DE QUEIROZ SILVA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - UFU

ENTREMEANDO CORPOS, SEXUALIDADES, GÊNEROS E EDUCAÇÃO ESCOLAR

Elenita Pinheiro de Queiroz Silva

A experiência da escrita e da leitura é a experiência de desenterrar as palavras que outros guardam, às vezes de forma proposital, em baús fechados com chaves. Escrevemos e lemos pois queremos dizer depois alguma coisa que não nos foi possível dizer até hoje. [...] E porque queremos pensar duas vezes, pelo menos, antes de tentar escrevermos a nossa primeira sílaba. (SKLIAR, 2004).

A escolha da epígrafe materializa o estado de desassossego que vi se instalando em mim para a escrita deste texto. Pensei em várias possibilidades para ele. Uma primeira dizia respeito a relatar o que tenho conseguido trabalhar, juntamente com o grupo de pesquisa ao qual me vinculo, acerca dos corpos e das sexualidades. Uma segunda possibilidade seria a de organizar e escrever a partir do que esse evento, o evento Fazendo Gênero e outras instâncias acadêmicas, como o GT-23- Gênero, Sexualidade e Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED têm veiculado sobre corpo, gênero e educação e suas implicações na prática escolar. E, desse modo, ideias e possibilidades foram sendo pensadas por mim.

Nenhuma delas me satisfazia, não por não considerá-las relevantes, mas porque não sentia em nenhum desses movimentos a potência em dizer o que “até hoje não me foi possível”. E exatamente o que queria dizer que não foi dito? E o que teria a dizer que ainda não disse? Pensei-me professora com quase 30 anos de exercício profissional. Alguém que tomou como interesse as dimensões das sexualidades, dos gêneros e dos corpos no espaço escolar ainda no final dos anos 1980, como professora da educação básica (atuando em diferentes cargos e funções), e, a seguir, professora do ensino superior e pesquisadora.

Depois de muito pensar sobre o que e como escrever, cheguei à conclusão de que desejava, pela escrita, tratar das coisas que nos conduzem a propor experiências como as dos corpos, das sexualidades e dos gêneros, em espaços de debates e produção acadêmica, na ou para a educação escolar.

Nesse sentido, o percurso que tomei na escrita foi o de, tendo sido levada aos textos de Silvio Gallo e Regina Maria de Souza (2004), Daniel Lins (2005), Edvaldo Couto (2009) e tantos outros, apontar elementos que me permitiram pensar modos como as experiências dos corpos, dos gêneros e das sexualidades se implicam e estão implicadas com a escola e a educação escolar. E foi nesse e com esse desejo que escrevi o texto.

Rastros do Outro

Na introdução do livro **Educação do preconceito: ensaios sobre poder e resistência**, Silvio Gallo e Regina Maria de Souza (2004) recorrem à letra da música “Estrangeiro”, de Caetano Veloso, para comporem a *peça* de apresentação dos autores/as dos capítulos que constituem o livro. Iniciam a introdução com a música, (de)compõem-na e, ao mesmo tempo, o conjunto dos demais textos, para além da introdução do livro. Aprisiona os/as leitores/as em suas teias. Ele e ela nos arremessam sobre a ideia do outro. As intencionalidades pelas quais Silvio e Regina nos lançam a tal ideia são imediatamente desenhadas quando, no diálogo com a letra da música de Caetano, nos falam:

O outro, o diferente, o não-mesmo: são distintos nomes para a mesma realidade que nos habita, nos desloca, nos incomoda mas ao mesmo tempo, apreendemos com paixões distintas e contraditórias [...] O outro é e não é ao mesmo tempo; o outro é o estranho, que desperta medo, mas também desperta curiosidade. Em sua diferença, o outro é aquele/aquilo que amamos e odiamos a um só tempo (GALLO; SOUZA, 2004, p. 11).

O outro é e não é. Desperta medo e curiosidade. Amamos e odiamos.

[...] Mas tanto amor quanto ódio, são, muitas vezes, atitudes sádicas de reduzir o outro ao mesmo. Fagocitar o outro, o diferente, incorporá-lo, fazê-lo parte de mim. Só assim posso me livrar dele. Nem sempre temos consciência de que se livrar do outro, tornando-o parte de mim, é também me livrar de mim mesmo, perder-me nesse jogo do mesmo (idem).

A redução do outro ao mesmo é mecanismo de incorporação para “fazê-lo parte de mim”. Tal mecanismo é explorado no texto. Gallo e Souza (2004, p. 11) apresentam “[...] algumas pistas para pensar as táticas de poder que, permeando a escola, impõem situações de racismo e também permitem desvelar esses mecanismos, produzindo estratégias de resistências”. A redução do outro ao mesmo pode ser pensada como uma das táticas de poder mencionadas por ele/a. Tal redução tem sido aplicada pelos dispositivos escolares e pedagógicos que atuam sobre os corpos de maneira a torná-los moldáveis e modeláveis a determinados modos de existências.

Reafirmam Gallo e Souza (idem), ao apresentarem o capítulo escrito por Milton José de Almeida¹⁴:

[...] buscamos no outro aquilo que desejamos. A diversidade do outro; a estranheza do outro; a ameaça do outro, mas tudo controlado, dentro das redomas de vidro de uma exposição monitorada. [...] Despojamos o outro de tudo aquilo que nele odiamos; preservamos no outro tudo aquilo que especularmente amamos. [...] Em suma, tornamos o outro no mesmo velho conhecido, o borramos e depois apagamos as suas diferenças” (ibidem, p.14).

No capítulo, Almeida (2004) trafega e conduz o/a leitor/a por imagens presentes em exposições de museus e zoológicos diversos, e destaca o uso da técnica da perspectiva utilizada por esses espaços para representar artefatos e seres humanos “parecidos com o que somos” (op. cit.). O exercício de Almeida é o da condução para a imaginação dos lugares e cenas que descreve como pistas. As pistas indicadas são o caminho utilizado na arquitetura do texto para dar a pensar no racismo. E ele descreve as cenas, as imagens e faz imaginar. Na descrição da cena, adentra e conduz o/a leitor/a na produção da exposição, conduz aos porões, apropriando-me da metáfora de Veiga-Neto (2012, p. 66) Lá, revela a perspectiva como estratégia de produção do binômio Sujeito-Objeto, de produção de verdade e como “arma visual com a qual podemos violentar o real, cientificamente, virtuosamente”. E assinala:

Ao representar em linhas, luzes, sombras, cores o real presenciado, a perspectiva faz com que a sua própria subjetividade adquira estatuto de objetividade, criando e atestando como verdade popular e científica a existência incontestável do binômio Sujeito-Objeto, sem o qual as ciências modernas tanto humanas quanto as outras não poderiam existir (ALMEIDA, 2004, p. 67).

Na citação acima, destaca-se o modo de produção do binômio Sujeito-Objeto. Binômio que marca a produção da ciência e marcará, também, a produção da educação escolar. Almeida tentou

[...] imaginar um inconsciente visual e interpretar no presente os vestígios persistentes de uma grande quantidade de momentos visuais em que pudemos “ver” onde se esconderam e apareceram os conceitos, as imagens verbais e as visuais que deram e dão forma científica, política e “popular” à ideia de outro, de estranho, de estrangeiro e seus movimentos de assimilação e discriminação corporal (idem).

A célula Sujeito-Objeto, conduzida pela perspectiva, “[...] infiltrou-se nos pares Civilização-Colonização, Civilizado-Selvagem, Nacional-Estrangeiro, O Semelhante-O Outro” (ibidem).

Se de um lado, Almeida (op. cit.) destaca os modos como esses pares ocuparam e ocupam lugar na produção e disseminação do racismo, de outro, é possível afirmar que também, e ao

¹⁴ O capítulo intitula-se Investigação visual a respeito do outro e é iniciado na p. 28 do livro GALLO, Sílvia; SOUZA, Regina Maria de. **Educação do preconceito: ensaios sobre poder e resistência**. São Paulo: Alínea, 2004.

mesmo tempo, esses pares marcaram os corpos e as sexualidades. Afinal, o racismo opera sobre eles.

Gallo e Souza (2004) recuperam a escola e a apresentam como uma das exposições descritas por Almeida. “A escola também é um espaço artificial, um mundo dos sonhos em que vemos o que desejamos”, dizem ele/a (p.14). É um dos espaços produzidos para tentar assegurar que o outro responda e apresente o que desejamos. Gallo e Souza (idem, p. 15) advertem-nos de que não poderia ser diferente. Nela vemos acontecer o apagamento do outro, o borramento da diferença, “por meio de suas políticas inclusivas, de suas práticas de tolerância, de sua afirmação do multiculturalismo”. É possível, também, ver na escola o controle, o despojamento, a preservação e a verdade do outro transformado em mesmo:

Sim, a escola pode ser parceira de um processo político e social mais amplo, o de deixar morrer, simbolicamente, esse outro em que, com tantos outros, não podemos nos mirar de modo especular. Esses outros que, enterrados em um mesmo espaço, acabam se embaralhando no fluxo dos movimentos dos corpos e mentes considerados normais. Assim confundidos, perdem a visibilidade de suas diferenças; e nossos olhares apaziguados não se incomodam mais com eles, a não ser nos vãos momentos em que podemos estranhá-los em meio a um conjunto de outros que falam a nossa língua, ouvem apenas com os ouvidos, andam com duas pernas (não sentados em cadeiras de rodas) e pensam submetidos à nossa lógica cartesiana. Atos de borrar as diferenças, mas sem apagá-las, para que continuemos seguindo tolerantes com esses outros anormais (GALLO; SOUZA, 2004, p.15).

Tais afirmações são apresentadas por Gallo e Souza ao caminharem, em sua Introdução, na direção do capítulo escrito por Carlos Skliar. O borramento da diferença, o embaralhamento e invisibilidade do outro no fluxo dos movimentos dos corpos normais (e normalizados) na e pela escola, a que se remetem o/a autor/a na citação, é realizado no ordenamento da tolerância. Tolerância tão bem marcada, como nos alerta Skliar (2004), pelas propostas educacionais, curriculares centradas no multiculturalismo. A despeito da noção de tolerância, Skliar, ao apropriar-se de um conjunto de autores/as, entre eles Foster, problematiza:

Foster (1999) tem suscitado da tolerância por considerar o seu tom em excesso eufemístico. A tolerância surge como uma palavra branda, frágil, leviana, que muitas vezes nos exime de assumirmos posições e de nos responsabilizarmos por elas. Mencionamos a palavra tolerância e já não tendemos a fazer mais nada. Como se a palavra dita ocupasse o lugar da ação, do movimento; de fato, quanto mais fragmentada se apresenta a vida social, mais ressoam o discurso da tolerância e mais se “toleram”, portanto, formas desumanas de vida (idem, p.80).

Skliar desvela sentidos da tolerância e, ao mesmo tempo, marca-nos, propondo que “a palavra tolerância é sempre palavras diferentes, radicalmente outras, babelicamente outras”. Ele ainda indica que a relação de poder, que sustenta e dá razão à tolerância, é ignorada quando a tomam como uma “[...] virtude natural ou como uma utopia incontestável [...]” (ibidem, p. 82).

Assim, o autor reafirma “[...] que a tolerância supõe que o objeto tolerado é *moralmente e necessariamente censurável*” (p. 80).

A educação escolar no Brasil nos últimos tempos, por meios de suas políticas inclusivas, de sua afirmação do multiculturalismo, tem proposto práticas de tolerância como mecanismo para o diálogo com o outro. É o que lemos e aprendemos com Skliar (2004).

A incursão de outros corpos e sexualidades (experiências) nos documentos oficiais da educação escolar

É no curso da luta dos movimentos sociais, negro, indígena, dos povos surdos, feministas, gays, lésbicos, transexuais, travestis, entre outros, que vimos florescer em nosso país a incursão das experiências daquelas pessoas que foram historicamente produzidas como outro pelos processos de normalização e normatização de seus corpos, sexualidades e gêneros. No final do século XX, especificamente, entramos em contato com a produção resultante dessas lutas e com a incursão destes como sujeitos escolares, ou como sujeitos com direito à educação. Há, assim, propostas novas para se entender a educação escolar e a escola dentro do projeto neoliberal.

A redefinição do papel da educação escolar promovida de forma intensa no Brasil, em meados dos anos 1990, conduziu a formulação e reformulação de políticas, legislações, programas, ações e propostas curriculares. As experiências sexuais, de gênero e de corpos desviantes da norma e do padrão heterossexual, branco, de classe média, urbano, de centro e macho são trazidas à cena (à luz) da educação. Mesmo que, oficialmente, para o trabalho da escola e suas justificativas, se tenha lançado mão do argumento da defesa da vida, do direito de todos à educação, da democracia e da ideia de tolerância; perspectivados, os programas e documentos, pela noção da diversidade que atravessa documentos orientadores e sugestões curriculares, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997).

Do ponto de vista da vida vivida, os dados e números expressos em um conjunto de pesquisas acerca das violências de gênero e sexual, da homofobia e transfobia nos contextos mundial e brasileiro, reforçam os discursos dos avanços dos direitos humanos. Esses dados, como demonstram o “Relatório sobre violência homofóbica no Brasil: ano de 2012”, revelam um paradoxo do avanço da conquista e, ao mesmo tempo, da violação dos direitos.

Em 2012, foram registradas pelo poder público 3.084 denúncias de 9.982 violações relacionadas à população LGBT, envolvendo 4.851 vítimas e 4.784 suspeitos. Em setembro ocorreu o maior número de registros, 342 denúncias. Em relação a 2011 houve um aumento de 166,09% de denúncias e 46,6% de violações, quando foram notificadas 1.159 denúncias de 6.809

violações de direitos humanos contra LGBTs, envolvendo 1.713 vítimas e 2.275 suspeitos (BRASIL, 2012).

Ainda pensando na noção de tolerância, tomo Miskolci (2012), que pontua que “[...] tolerar é muito diferente de reconhecer o Outro, de valorizá-lo em sua especificidade, e conviver com a diversidade também não quer dizer aceitá-la”. A noção de diversidade, do ponto de vista teórico, é problematizada pelo autor. E assim o faz quando assinala que esta é uma noção articulada a uma concepção problemática e estática de cultura.

É uma noção de cultura muito fraca, na qual se pensa: há pessoas que destoam da média e devemos tolerá-las, mas cada um se mantém no seu quadrado e a cultura dominante permanece intocada por esse outro. Na escola, seria como se disséssemos, estaremos na mesma sala de aula, mas você não interfere na minha vida e eu não interfiro na sua e não interferimos na de fulano (MISKOLCI, 2012, p. 50).

Nesse sentido, Miskolci (idem) argumenta que, além da impossibilidade de ocuparmos o mesmo espaço sem nos relacionarmos e interferirmos, a noção da diversidade termina contribuindo para manter intocada uma cultura dominante. Cultura esta que produziu o outro, abjeto a ser combatido, normalizado. O argumento da diversidade cria as “[...] condições de tolerância para os diferentes, os estranhos, os outros.”

Experiências de corpos, gêneros e sexualidades no jogo da escola

O curto século XX produziu uma gigante massa de violência e morte, como assinalou Eric Hobsbawn (1995). De toda sorte e natureza, viu-se eclodir violências contra mulheres, homossexuais, transexuais, lésbicas, negros/as e tantos outros sujeitos. A ordenação do pensamento que produziu o Ocidente, na modernidade, regulou e definiu tanto o modelo científico e tecnológico quanto o modelo educativo. Pensamento que produziu o binômio Sujeito-Objeto, a ideia do Outro. Nesse processo, organizou, ordenou e construiu mecanismos de poder. Dispositivos de poder para fazer pensar, normalizar e naturalizar modos de existir, nos ensinou Foucault (1988; 2000).

A escola que alcança e atravessa o século XX, gestada pela modernidade, participa da produção e transformação da criança em aluno/a. O/a aprendiz é convertido em aluno/a. Foucault (1988) aponta o dispositivo da disciplina como aquele que será utilizado também pela escola na produção de uma escrita que codifica comportamentos. Paula Sibilia (2012, p. 42) afirma, a partir de Foucault, que tal dispositivo é introjetado “[...] no âmago dos procedimentos educativos, que até hoje se confunde com seu substrato naturalizado”. Para a autora, a escola foi um componente fundamental do empreendimento histórico de consolidação de certas

subjetividades, certos modos de ser e de estar no mundo que se tornaram hegemônicas. *Corpos dóceis e úteis* foram produzidos, “[...] em outras palavras, sujeitos equipados para funcionar com eficiência dentro do projeto histórico do capitalismo industrial” (SIBILIA, 2012, p. 43).

Os modos de ser e estar no mundo que se tornaram hegemônicos dizem respeito a modos como foram pensados e produzidos os corpos, os gêneros e as sexualidades, reduzidos a dimensões fragmentadas, aprisionadas e binárias. Generalizada e naturalizada, a heterossexualidade, inscrita no corpo, tornou-se referência em todos os lugares e para todos os indivíduos, alerta-nos Guacira Louro desde 1999. Esta forma de sexualidade invadiu os textos escolares e os procedimentos pedagógicos que visavam educar a meninos e meninas, e ainda neles permanecem neste começo de século XXI.

A escolarização dos corpos e sexualidades sempre foi objeto da escola. A escola pratica e praticou pedagogias das sexualidades, dos gêneros e dos corpos. E o fez à medida que instigou e produziu formas particulares de masculinidades e de feminilidades; à medida que produziu currículos comprometidos com a educação sexual e a higienização sexual dos corpos. É fato que não é apenas a instituição escolar que se ocupa(ou) dessa produção, mas ela deixa(ou) marcas no corpo ao discipliná-lo, e, disciplinarizando-o, mediu-o, avaliou-o, examinou-o, coagiu-o, magoou-o e categorizou-o (LOURO, 1999).

Por isso, possivelmente, as marcas mais permanentes que atribuímos às escolas não se referem aos conteúdos programáticos que elas possam nos ter apresentado, mas sim se referem a situações do dia-a-dia, a experiências comuns ou extraordinárias que vivemos em seu interior, com colegas, com professoras e professores (idem, p.18-19).

No entanto, cabe assinalar que mesmo não estando os conteúdos programáticos na centralidade desse processo, nem o que eles possam nos ter apresentado, não é possível negar que eles são parte da engenharia da produção de marcas em nossos corpos, em nossas subjetivações. Não fosse a Biologia ensinando a Anatomia, Fisiologia e Genética Humana, do modo como hegemônica e culturalmente ensina nos espaços escolarizados e mesmo fora deles, poder-se-ia pensar e inventar na escola outras anatomias, fisiologias e genéticas. Não aquelas que se prendem aos órgãos biológicos e às suas estruturas, e, neles subsumidos, fazem desaparecer a dor, o cheiro e o odor daquilo que comportam e para além deles se processam. Poderia inventar anatomias e fisiologias impregnadas de vida.

Em meus contatos com professoras das escolas municipais de Uberlândia-Minas Gerais, no processo de realização de atividades de extensão e pesquisa, deparei-me com uma professora dos anos iniciais do ensino fundamental, atormentada pela pergunta de uma menina de 10 anos. Ela me relatou o diálogo com a garota:

- Tia, o que é cirurgia de transgenitalização?
- Cirurgia do quê, menina?
- Transgenitalização, mudança de um sexo para outro, tia¹⁵.

E a tiaprofessora não sabia o que dizer. Nunca havia escutado a palavra transgenitalização. Na escola, contrariando os padrões formativos, há sempre espaço para concebermos a possibilidade de aprender com as crianças travestidas de alunas e alunos, abrir-se-ia com a pergunta da menina a possibilidade de a tiaprofessora aprender. Mas não foi isso o que aconteceu. Como estava em contato com uma professora da universidade que se lançara na busca de respostas aos “problemas da sexualidade”, a tia interpelou esta última, afirmando: *esse é um dos meus problemas com a sexualidade. Não sei o que é essa cirurgia. Como vou responder a essa aluna?*

Ela, a cirurgia, não ocupou nem ocupa as páginas dos livros escolares de Ciências e Biologia. Falam os livros da vasectomia, da laqueadura das tubas intrauterinas, da fecundação e do parto, da infertilidade e reprodução assistida. Falam todos eles de todos ou quase todos esses temas, foi o detectado numa pesquisa em que nos lançamos na aventura de ler os livros didáticos de Biologia aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático 2012 e os manuais escolares de Portugal, ainda em curso. Buscamos ver mais de perto o que e como dizem, aqueles livros, dos corpos, das sexualidades, dos gêneros e da articulação entre conhecimentos biológicos e cultura.

Os livros contam coisas e intencionam marcar alunos/as e professores/as, até outros/as leitores/as se existirem. Intentam ensinar, modelar, definir padrões de comportamento, modos de ver e de existir. Eles falam dos parceiros sexuais sempre no padrão heteronormativo. A reprodução assistida não é mencionada como possibilidade a ser utilizada por casais fora do padrão heterossexual. A Genética não menciona, fora do cenário das aberrações, outras existências e padrões sexuais em humanos.

Em apenas um livro, encontrei alusão à homossexualidade. Esta ganhou forma num texto complementar. O texto que dispuseram os autores Fernando Gewandszadner e Sérgio Linhares (2010), no volume 1 do livro de Biologia, aponta para a possibilidade de que, caso o indivíduo entre em crise, ele deva buscar o auxílio de um psicólogo. A retratação da homossexualidade é aliada à ideia de crise e a busca de sua causa ou origem.

Dito de outro modo, do silenciamento das obras didáticas marcado até o início do século XXI, chegamos às obras aprovadas e distribuídas em 2012, em todas as escolas públicas brasileiras, começando a adentrar o tema da sexualidade de maneira mais explícita. Talvez,

¹⁵ Notas de pesquisa de campo da autora. A pesquisa, ainda não concluída, foi impulsionada por inquietações apresentadas por professoras/es e alunas/os de graduação e do Curso de Especialização em Ensino de Ciências sobre o trabalho com o tema corpo humano e sexualidade, ocorrido em salas de aula do ensino fundamental.

forçadas pelos critérios expostos no Edital de Convocação para inscrição no Processo Seletivo de Avaliação e Seleção de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático/ PNLD 2012 – Ensino Médio¹⁶, que assinalam o papel da obra e da biologia escolar na abordagem complexa do tema e na participação de processos formativos que visem à superação das discriminações e preconceitos de toda natureza, dentre eles, os relativos aos gêneros e às sexualidades.

Não se trata de negar a importância e o reconhecimento do conhecimento biológico acerca do sexo e da reprodução, mas de desvelar que a Biologia escolar participa da atuação sobre os corpos, os gêneros e as sexualidades. Ela utiliza-se, inclusive, da não incorporação de saberes contemporâneos da biotecnologia, das ciências de sua referência, na produção de corpos e de sexualidades.

A colonização dos corpos e as sexualidades

A respeito desses corpos contemporâneos, possibilitados pela biotecnologia, Edvaldo Couto (2009) mostra que o corpo já foi colonizado pelas próteses eletromecânicas, químicas e comunicacionais. O organismo humano e a sua fisiologia são cada vez mais ajustados à técnica e a artifícios tecnológicos na atualidade. Este, é matéria da Biologia, da eletromecânica, da ciência contemporânea, produtoras dos artifícios e estes não foram acessados pelos programas de Biologia ou das disciplinas das Ciências da Natureza na escola.

Nestes tempos de alterações fisiológicas, também a anatomia é alterada. Órgãos humanos são duplicados, criados, implantados. “A performance fisiológica é cada vez mais ajudada, ajustada ou dependente de aparelhos mecânicos ou eletrônicos na superfície ou dentro do corpo. (COUTO, 2009, p. 4).

Vivemos a era da nanotecnologia, da desmaterialização, da virtualização. Já não se diz “[...]” mais respeito à matéria, mas à informação “[...]” assevera Couto (idem). Já não se diz mais respeito à disciplina, e sim ao controle. A passagem da disciplina ao controle é formulada por Deleuze em 1992. Este, ao analisar a proposta de Foucault, indica que, no início do século XX, a sociedade disciplinar atinge seu apogeu, mas cede lugar para a sociedade do controle. Tal sociedade aprisiona o indivíduo num tempo contínuo. O confinamento dá lugar à rede.

Para o filósofo, o número de matrícula e o lugar na fila cedem espaço para a senha. “[...]” o essencial não seria mais a assinatura nem um número, mas uma cifra; a cifra é uma senha “[...]” A linguagem digital do controle é feita de cifras, que marcam o acesso ou a recusa a uma informação” (DELEUZE, idem, p. 1992). Desse modo, atualizam-se os dispositivos disciplinares.

¹⁶ Cabe ressaltar que os editais do PNLD atendem a um arcabouço legal e normativo que regula a educação escolar nos últimos tempos.

Estes passam a ser dispositivos de controle, e neles o poder é mais disseminado dissolvido. “Na sociedade de controle, estaríamos passando das estratégias de interceptação de mensagens ao rastreamento de padrões de comportamentos...”, aponta Rogério Costa (2004, p. 63), que ainda reitera: “Somos humanamente definidos como membros de múltiplas redes” (idem, p. 166).

É neste tempo que Couto (2009) afirma que:

As técnicas de maximização de si mesmo também promovem com-fusões na sexualidade. Agora tudo, absolutamente tudo, é sexual e todos estão prontos e tecnologicamente potentes para jogos e aventuras. Os estereótipos sexuais estão em toda parte. A política, a ciência, os esportes, toda cultura está no sexo. A estetização é geral. O sexo se estetiza na publicidade e na pornografia que a tudo contaminam e seduzem. Mas quando tudo passa a ser sexual, como escreve Baudrillard (1990, p. 15), é porque nada mais é sexual: o sexo perde toda determinação e a com-fusão passa a ser uma lei “nas variantes triviais da encantação sexual” (COUTO, p. 10).

Assim, Couto propõe que o mais correto é falarmos em sexualidade; passemos a falar em sexualidades, no plural: “As interfaces pós-humanas aceleram o prazer diante das com-fusões dos gêneros, da diversidade sexual e da indiferença do sexo como gozo. Tradicionais fronteiras como masculinidade e feminilidade, homem e mulher, se hibridizam” (idem).

Como diz Couto (2009), na era em que vivemos, do ciborgue, pós-humano, assistimos à Medicina – acrescentaria a Biotecnologia – transformar o corpo em uma “máquina de alta performance”. Para ele, nesta era, está em questão “[...] não a fusão corporal da máquina e da carne, mas os condicionamentos promovidos pela publicidade e mídias em geral” (p.5).

Esses condicionamentos, engenhosamente controlados, significam os corpos e as sexualidades, e produzem rituais, linguagens e códigos nunca antes pensados. Corpos e sexualidades espetacularizados, significados pelas culturas digital e informacional, e por elas alterados.

Na sociedade do espetáculo, a virtualização da cultura “reformula e redimensiona de modo radical a nossa maneira de ser e estar no mundo” (idem). O humano tem se tornado quimera, mosaico híbrido e teorizado. Abriram-se outros campos e espaços de sentir e viver os corpos e as sexualidades. Espaços con-fusos, como sugere Edvaldo Couto.

Em sua reflexão, Couto (ibidem) relembra-nos que o projeto moderno do sujeito valorizou a *individualidade*, a *autonomia das ações*, a *autodeterminação* e a *autenticidade de si mesmo*. Valores que, para ele e outros/as autores/as, favoreceram a organização de lutas políticas e modos de existências. Na sociedade do espetáculo, tais valores sucumbiram, e, assim, o humano cedeu lugar ao *pós-humano*:

Desde a metade dos anos 1990 que a expressão “pós-humano” se tornou corrente em publicações e exposições de arte. embora tenha conotações diferentes, de modo geral é usada para se referir a uma realidade de construção e reconstrução do corpo como parte de um circuito integrado de informações e matérias. O entrelaçamento de componentes humanos e não humanos, orgânicos e inorgânicos, chips e tecidos. Às vezes, é substituído pelo termo transhumano, sempre no sentido de que a condição atual é um humano mais que humano. [...] o que constitui o humano passa por profundas transformações (COUTO, 2009, p. 8).

Assim, o pós-humano diz respeito à “[...] condição humana expandida pelas tecnologias” (idem). Nesse contexto, fabricam-se modos de existir diversos daqueles das sociedades disciplinares. A escola, presa ao ideal moderno, espanta-se em meio a essas profundas alterações. Desconhece o/a aluno/a e o/a professor/a que a vão adentrando com as atualizações das experiências sexuais não mais presas ao corpo ou ao sexo.

A pesquisa realizada por Suzana da Conceição de Barros (2014), em seu doutoramento, apresenta o espanto, a perplexidade da escola e, também, da família, diante de experiências sexuais espetacularizadas e midiaticizadas por seus/as alunos/as. Experiências ex-postas, encurraladas pela mídia, pela polícia. Suzana tomou o *sexting* na adolescência e a rede de enunciações produzida pela mídia sobre esse fenômeno e apresentou suas condições de emergência. Ela afirma que crianças, adolescentes e adultos vêm aderindo à prática do *sexting* no Brasil e no mundo, e assim define:

[...] o *sexting* pode ser entendido como o compartilhamento e postagem de: mensagens eróticas, fotos de corpos nus e seminus com poses sensuais, vídeos que mostram relações sexuais. É o envio de materiais que apresentam conteúdos sexuais, sensuais e eróticos, por meio das diversas tecnologias, tais como: *smartphone*, *iphone*, *tablets*, computadores, entre outros, e em sites de redes sociais (*Facebook*, *Twitter* etc.) (BARROS, 2014, p. 22).

Barros (idem) situa o surgimento da expressão *sexting* nos Estados Unidos da América (EUA) e apresenta três pesquisas realizadas com adolescentes, uma nos EUA, 2008, outra na Europa e a terceira no Brasil, 2009. Em todas as pesquisas, foi identificada a prática do envio de mensagens com conotações eróticas, corpos nus e seminus, sendo mais preponderante entre as meninas. Os/as adolescentes, mesmo sem a intenção inicial de divulgar suas mensagens abertamente na internet, por vezes tiveram-nas disseminadas em toda a rede, por terceiros.

Em sua tese, Barros (2014), além de apontar informações acerca do *sexting*, situa o tipo e características da sociedade na qual esse fenômeno emerge, a interpelação e confluências entre os tipos de sujeitos que nela emergem e a implicação com as tecnologias digitais:

O sexting pode ser entendido como um fenômeno que emerge na modernidade líquida, que é resultado de uma combinação de fatores e acontecimentos que vêm ocorrendo em nossa sociedade. Dentre estes, podemos destacar o aprimoramento e democratização das tecnologias digitais, ênfase de uma sociedade baseada na imagem e no espetáculo, o deslocamento da sociedade disciplinar para a de controle, a vulnerabilidade das crianças e adolescentes em julgarem as consequências, a mercantilização dos corpos e das sexualidades e o afrouxamento das barreiras entre o âmbito público e privado, entre outros fatores (BARROS, 2014, p. 22-23).

O *sexting* pode ser pensado também como a espetacularização da sexualidade e dos corpos. Essa é uma das novas experiências de sexualidade que têm sido significadas pela cultura digital e informacional, e por elas alteradas.

O trabalho de Suzana Barros (idem) faz pensar a relação entre o *sexting* e o regime de visibilidade. Nessa relação, destaca-se a participação das tecnologias digitais na constituição, proliferação e sedimentação desse regime. Particularmente, no modo como o corpo, a sexualidade, a intimidade e a visibilidade foram entrelaçadas e expandidas nas sociedades atuais. Ela evidencia ainda que a prática do *sexting* está relacionada a linhas que compõem o dispositivo das sexualidades:

As tecnologias digitais podem ser entendidas como clarões, luzes ou máquinas de fazer ver, são elas que possibilitam a produção de fotos e vídeos de conotação sexual/erótico/sensual, ou seja, são elas que visibilizam a prática do *sexting*, e, portanto, estão relacionadas às linhas de visibilidade (BARROS, 2014, p. 32).

A autora apropria-se da noção de dispositivo da sexualidade em Foucault (1988) e a amplia com a leitura que Deleuze (1992) faz de dispositivo no texto “O Mistério de Ariana”. Para o filósofo, há a possibilidade de pensar o dispositivo como instável, em movimento, em transformação. Nesta compreensão há consequências, e uma delas diz respeito ao abandono da busca pelo eterno em função da busca pelo novo. Para ele, o dispositivo se define pela novidade e criatividade. Suas linhas são de atualização e de sedimentação. Duas dimensões interdependentes do dispositivo: aquilo que somos e aquilo que estamos nos tornando. Estaríamos, assim, deslizando da disciplina para o controle. A disciplina interdita e normatiza, o controle regula e padroniza.

Pesquisas como a realizada por Suzana Barros (2014) demonstram como os corpos e sexualidades são tomados e visibilizados, sempre e cada vez mais nas sociedades do controle. Visibilidade que exige o olhar do outro, como auto-realização e possibilidade de rupturas do estabelecido. Corpos que se exibem e parecem contestar a ordem, publicizam-se e tornam-se visíveis ao olhar do outro. No entanto, não escapam do controle: é preciso ser visto/a, esta é a ordem do modelo sociotécnico em vigência há algum tempo. As tecnologias digitais são instâncias de produção, legitimação e controle desses corpos e sexualidades que se escandalizam e viram

casos de polícia, assim nos narra Barros (idem) por meio da grande produção de notícias veiculadas pela mídia acerca do *sexting*.

Diante das notícias do *sexting* e envolvida por elas, a escola é convocada a dizer algo sobre as práticas, especialmente porque é arrolada em sua produção. Os dados apresentados por Barros (ibidem) demonstram como a grande mídia publiciza e culpabiliza a escola. A mesma mídia e tecnologias apropriadas para produzir o *sexting* acusam e pedem esclarecimentos à escola. Assim, a escola é atormentada, junto com ela seus/as gestores/as e famílias.

[...] Vídeo Polêmico denuncia casal de adolescentes fazendo sexo oral em banheiro de escola; Adolescentes fazem vídeo pornô em escola: assista reportagem com aluno; Polícia já sabe quem divulgou vídeo de alunos fazendo sexo oral em sala de aula; Adolescentes fazem vídeo pornográfico em escola do interior de São Paulo: Gravação foi feita dentro da sala de aula e se espalhou [...] (BARROS, 2014, p.74).

A escola, como outras instâncias sociais, atormentada por esses “novos tempos”, se depara com sexualidades sem corpo, espetacularizadas. Onde estaria o corpo organizado, disciplinado? Este encontra-se em vias de desaparecimento, senão desaparecido. A escola e a família, instituições sociais mais próximas, responsabilizadas pela educação e formação das crianças, parece não ter acompanhado o processo de desaparecimento do corpo e da sexualidade.

Embora possamos dizer que as grandes teias comunicacionais nos façam pensar que as revoluções sociotécnicas foram e são largamente divulgadas, estas parecem ter passado, propositadamente, ao largo de certos adultos, e, dentre eles, grande número de educadores/as. A produção sociotécnica dos corpos e das sexualidade invadiu os universos e os corpos dos indivíduos. Ocupou, sorrateiramente, os espaços micros. Não mais por meio da geometria da árvore, mas por meio da rede. De modo difuso, entrou nas casas, nas escolas, invadiu o corpo, o humano, ou controlou no corpo o humano.

Corpos abjetos, corpos viáveis na educação escolar

Pesquisas, publicações como as realizadas por Guacira Lopes Louro (1999; 2004), Daniel Borrillo (2001), Jamil Cabral Sierra (2013), Marco Antonio Torres (2013) Neil Franco (2014), Márcio Rodrigo Vale Caetano (2011), Berenice Bento (2008), Rogério Junqueira Diniz (2009), Flavia do Bonsucesso Teixeira(2012), Felipe Bruno Martins Fernandes (2011), Deise Azevedo Longaray e Paula Regina Costa Ribeiro (2008), Luiz Mello et al. (2010), Anderson Ferrari (2004), Fabiane Ferreira da Silva e Elena Maria Billig Mello (2011), Constantina Xavier Filha (2009) e Claudia Maria Ribeiro (2012), dentre outros/as, com focos temáticos e perspectivas teóricas, metodológicas e analíticas distintas, têm em comum a apresentação, a tensão, os questionamentos

do investimento político e do poder sobre o corpo e as experiências das sexualidades e dos gêneros. Experiências apontadas por grupos sociais, indivíduos e instituições como abjetos ou inviáveis perante o que foi sendo, hegemonicamente, tornado como válido no ocidente.

Ao ter contato com esses trabalhos, e, com alguns de seus/as autores/as, é possível afirmar que estas são pessoas que, de modos distintos, foram tomados/as pela ética dos afectos, parafraseando Daniel Lins (2005). Tomadas pelas e com as experiências dos corpos, dos gêneros e das sexualidades. Tais experiências, parte de suas vidas (e da vida), os/as mobilizam(ram) nos espaços pelos quais circulam, instâncias sociais, educativas e políticas.

Afecto em Deleuze, ao contrário do afeto, é uma potência totalmente afirmativa. O afecto não faz referência ao trauma ou a uma experiência originária de perda, segundo a interpretação psicanalítica. O afecto, ao qual nada falta, exprime uma potência de vida, de afirmação, o que aproxima Deleuze de Spinoza: na origem de toda existência, há uma afirmação da potência de ser. Afecto é experimentação e não objeto de interpretação. Neste sentido, afecto não é a mesma coisa que afeto: o afecto é não-pessoal. Nem pulsão nem objeto perdido, *O afecto é uma potência de vida não-pessoal, superior aos indivíduos, o devir não humano do homem* (LINS, 2005, p. 1254, destaque do autor).

Afecto como potência de vida. E vida reclamada pelos autores/as nos estudos por eles/as formulados, anteriormente mencionados. Vida como “[...] contínuo fluxo e refluxo, potência de interação e produção de sentidos” (idem), arrisco-me a afirmar.

A tônica dos trabalhos citados e de muitos outros, com diversidade de abordagem e leitura, em função da experiência, momento de vida e implicação na escola, na academia ou no movimento social, conduz-nos ao debate e desvelamento de modos de instalação e consolidação de regimes de poder-saber e dos efeitos de sujeitos, ao modo de Foucault, em funcionamento entre nós.

Cabem, assim, as perguntas formuladas por Judith Butler (1999, p. 163): “[...] através de que normas regulatórias é o próprio sexo materializado? E por que é que tratar a materialidade do sexo como um dado pressupõe e consolida as condições normativas de sua própria emergência?

Butler (idem) elabora essas perguntas quando ela tenciona e problematiza o construcionismo do gênero. E, assim, ela pontua:

A construção não apenas ocorre *no* tempo, mas é, ela própria, um processo temporal que atua através da reiteração de normas; o sexo é produzido e, ao mesmo tempo, desestabilizado no curso dessa reiteração. Como efeito sedimentado de uma prática reiterativa ou ritual, o sexo adquire seu efeito naturalizado e contudo, é também, em virtude dessa reiteração, que fossos e

fissuras são abertos, fossos e fissuras que podem ser vistos como as instabilidades constitutivas dessas construções, como aquilo que escapa ou excede a norma, como aquilo que não pode ser totalmente definido ou fixado pelo trabalho repetitivo daquela norma (p. 164).

Seguindo sua argumentação, Butler apresenta sua compreensão acerca da *performatividade como citacionalidade* e, como resultado desta, discorre:

O regime da heterossexualidade atua para circunscrever e contornar a “materialidade” do sexo e essa “materialidade” é formada através de – e como – uma materialização de normas regulatórias que são, em parte, aquelas da hegemonia sexual” (ibidem).

A autora, com as formulações acima, propõe que é importante pensar sobre “[...]” como e para que finalidade os corpos são construídos”, “[...]” como podemos pensar a matéria dos corpos como uma espécie de materialização governada por normas regulatórias” (BUTLER, 1999, p. 170-171). Tais normas teriam, em sua compreensão, a finalidade de assegurar o funcionamento da hegemonia da heterossexualidade.

Considerações finais

Para finalizar o texto, entendo que, no campo dos estudos de gênero, corpo, sexualidade e educação, há várias apostas. Uma delas é a de que não abrimos mão da escola, mas entendemos que para que ela possa ascender a outros universos cabe pensá-la estabelecendo outras redes. Como bem alerta Sibília (2012), há uma crescente e profunda incompatibilidade entre os modos de ser e estar no mundo os valores, premissas e ambições ainda em curso no espaço escolar, como compreendidos pelos autores/as mencionados/as neste texto.

Para tanto, a minha aposta acompanha a aposta de Lins (2005), quando diz que:

Ao contrário, no contexto de uma pedagogia dos sentidos, pedagogia rizomática, nômade, os saberes tornam-se *sabores* porque permitem as inteligências, às crianças, aceder a um universo outro: ser bruxo com os bruxos, compartilhar da compreensão dos mistérios do nascimento, do amor, da vida, da morte, sem drama, sem histeria, sem dúvida, mas com fantasia criativa acoplada à reflexão e não à indução.

Repetindo Lins, parece-me que se devem tornar sabores os saberes, permitindo-se às crianças acederem ao universo da bruxaria, compartilhando os mistérios do amor, da vida e morte. Continuo com Lins para reafirmar que:

Os saberes como *sabores* não mudam a realidade finita dos homens e, tampouco, a angústia vinculada à morte. A realidade continua sendo o que ela é, mas o olhar que se tem sobre ela transforma não a força das coisas nos seus paradoxos e incertezas, mas atribui ao “incompreensível”, sob o olhar ético e estético, para além do bem e do mal, uma realidade

artística, criadora, isenta do imaginário divino, do juízo, da verdade, da punição e do castigo (idem).

Desse modo, seria por meio de “[...] discursos criativos do desejo e do gozo, sob o signo das ciências, poesia e música, artes e amizade [...] e da inauguração e efetivação do cuidado de si e dos outros, outrem como acontecimento, e não como condenação ou fatalidade (ibidem, p. 1232), que inventiva e afetivamente deslocaríamos a escola, os corpos e toda e qualquer forma de sexualidade e de humano. E os deslocaríamos para lugares alegres e agradáveis, pois

Só se experimenta por amor, só se aprende por amor, só se ensina por amor, só se escreve por amor, só se faz amor por amor. É preciso muito trabalho para não viver idiota, para não morrer idiota. Aprender é também aprender a escrever, e a escrita é uma carta de amor. Ora, o amor é da ordem do experimento e não do *programa*. Experimentar significa também participar ativamente, engajar-se no sentido em que o pensamento não é simplesmente **espectador** ou **contemplador**, mas participa de maneira ativa daquilo que tenta. Enfim, na experimentação, o pensamento engaja-se num processo do qual desconhece a saída e o resultado, e é nisso que ele está profundamente vinculado à experiência do novo. O novo não é a eternidade, é a invenção. (LINS, 2005, p. 1254)

A escola pode ser essa invenção. Esta é, neste instante, a última aposta.

Referências

ALMEIDA, Milton José de. Investigação visual a respeito do outro. In: GALLO, Sílvio; SOUZA, Regina Maria de. **Educação do preconceito**: ensaios sobre poder e resistência. São Paulo: Alínea, 2004. p.

BARROS, Suzana da Conceição de. **Sexting na adolescência**: análise da rede de enunciações produzida pela mídia. 2014. 190 f. (Doutorado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande. 2014.

BENTO, Berenice. **O que é transexualidade**. 1a. ed. São Paulo: Brasiliense - Coleção Primeiros Passos, 2008. v. 01. 190p .

BORRILLO, Daniel. **Homofobia**. Barcelona. Edicions Bellaterra, 2001.

BRASIL. Relatório sobre violência homofóbica no Brasil: ano de 2012. Disponível em <http://www.sdh.gov.br/assuntos/lgbt/pdf/relatorio-violencia-homofobica-ano-2012>. Acesso 14 de abril de 2014.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 151- 172

CAETANO, Márcio Rodrigo Vale. **Gênero e sexualidade**: um encontro político com as epistemologias de vida e os movimentos curriculares. 2011. 232 f. (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense. 2011.

CESAR, Maria Rita de Assis. Gênero e sexualidade na escola: produzindo corpos, narrativas e significados. In: **Fazendo Gênero 8. Florianópolis, de 25 a 28 de agosto de 2008**. Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST51/Maria_Rita_de_Assis_Cesar_51.pdf. Acesso em 30 de setembro de 2010.

COSTA, Rogério da. Sociedade de controle. **São Paulo Perspec.**, São Paulo, v. 18, n. 1, Mar. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010288392004000100019&lng=en&nrm=iso. Acesso em 12 de julho de 2013.

COUTO, Edvaldo Souza. **Políticas do pós-humano**: Interfaces dos corpos, das sexualidades e das tecnologias digitais. Trabalho encomendado. **32 Reunião Anual da ANPED**. 04 a 07 de outubro de 2009. Disponível em: http://www.ded.ufla.br/gt23/trabalhos_32.pdf. Acesso em 23 de fevereiro de 2010.

DELEUZE, Gilles. *Post-scriptum* sobre as sociedades de controle. In: **Conversações**. Trad. Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992, p. 219-226.

FERNANDES, Felipe Bruno Martins. Heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar. In: **Anais do V Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade: instâncias e práticas de produção nas políticas da própria vida, I Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade, I Encontro Gênero e Diversidade na Escola**. Rio Grande, 25 a 27 de agosto de 2011.

FERRARI, Anderson. Revisando o passado e construindo o presente: o movimento gay como espaço educativo. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, jan./abr., 2004.

FOUCAULT, Michael. **A arqueologia do saber**. 6. ed. Rio de Janeiro: forense universitária, 2000. p. 201-222.

_____. **História da sexualidade**: a vontade de saber. Trad. Maria Thereza de Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988. 152 p.

FRANCO, Neil. **Professoras trans brasileiras**: ressignificações de gênero e de sexualidades no contexto escolar. 2014. 263 f. (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia. 2014.

GALLO, Sílvia; SOUZA, Regina Maria de. **Educação do preconceito**: ensaios sobre poder e resistência. São Paulo: Alínea, 2004.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos Extremos**: o breve século XX : 1914-1991. Trad. Marcos Santarrita. Revisão técnica Maria Célia Paoli. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. Título original: Age of extremes: the short twentieth century.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Diversidade sexual e educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação; Unesco, 2009. 455p.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, G. L. (org.) **O corpo educado**. Pedagogias da Sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

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

MELLO, Luiz et al. Políticas públicas para a população LGBT no Brasil: um mapeamento crítico preliminar. **Educação e políticas públicas para a população LGBT: diálogos possíveis?**. Goiânia: Ser-tão, Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade (ufg), 2010. Disponível em: <http://www.sertao.ufg.br/politicaslgbt/index.php>>. Acesso em: 15 mar. 2012.

MISKOLCI, Richard. **Teoria queer**: um aprendizado pelas diferenças. 2. ed. rev. e aum. Belo Horizonte: UFOP (Universidade Federal de Ouro Preto), 2012. 82 p.

RIBEIRO, Claudia Maria (Org.). **Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil**. 1a. ed. Lavras - MG: Editora UFLA, 2012. v. 1. 529p.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Trad. de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012. 222p.

SIERRA, Jamil Cabral. Gilda e a vida queerizada. **36 Reunião Anual da ANPED**. 29 de setembro a 02 de outubro de 2012. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt23_trabalhos_pdfs/gt23_3116_texto.pdf. Acesso em 30 de novembro de 2012.

SILVA, Fabiane Ferreira da; MELLO, Elena Maria Billig (Orgs.). **Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação**. Uruguaiana, RS: UNIPAMPA, 2011. Disponível em: <http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/sisbi>. Acesso em 12 de dezembro de 2013.

SKLIAR, Carlos. A materialidade da morte e o eufemismo da tolerância. Duas faces, dentre as milhões de faces, desse monstro (humano) chamado racismo. In: GALLO, Sílvia; SOUZA, Regina Maria de (Orgs.). **Educação do preconceito**: ensaios sobre poder e resistência. Campinas: Alínea, 2004. p. 69-90.

TEIXEIRA, Flávia do Bonsucesso. Histórias que não têm era uma vez: as (in)certezas da transexualidade. **Revista Estudos Feministas. Florianópolis**: EDUFSC, v. 20, p. 501-512, 2012.

TORRES, Marco Antonio. Docência, transexualidades e travestilidades: a emergência da rede trans educ brasil. **36 Reunião Anual da ANPED**. 29 de setembro a 02 de outubro de 2012. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt23_trabalhos_pdfs/gt23_2816_texto.pdf. Acesso em 30 de novembro de 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, ago. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782012000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 09 jul. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782012000200002>.

XAVIER FILHA, Constantina (Org.). **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual**. 01. ed. Campo Grande/MS: Editora da UFMS, 2009. v. 01. 272p.

**CUERPOS, GÉNEROS Y SEXUALIDADES DE/EN
LA FORMACIÓN DOCENTE:
INSTITUCIONALIZACIÓN Y MILITANCIA
SOCIAL. LA IMPORTANCIA DE MANTENER LA
TENSIÓN**

GRACIELA ALONSO

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE COMAHUE – NEUQUÉN,
ARGENTINA**

CUERPOS, GÉNEROS Y SEXUALIDADES DE/EN LA FORMACIÓN DOCENTE: INSTITUCIONALIZACIÓN Y MILITANCIA SOCIAL. LA IMPORTANCIA DE MANTENER LA TENSIÓN

Graciela Alonso

Introducción

A causa de eso, y de muchas otras razones,
estoy convencido que los educadores liberadores
no son misioneros, no son técnicos, no son simples profesores.
Deben hacerse cada vez más militantes.
Deben convertirse en militantes en el sentido político de la palabra.
Algo más que un activista.
Un militante es un activista crítico. (FREIRE, P., 2014, p. 84)

Las reflexiones que dan origen a este escrito parten del proyecto de Investigación: “Géneros, sexualidades y cuerpos de la Formación Docente”. En dicho proyecto estudiamos desde un abordaje cualitativo las significaciones y prácticas de docentes de Institutos de Formación, sobre las temáticas enunciadas en el título.

A partir de dicho trabajo, exponemos la siguiente afirmación provisoria: Las **intervenciones pedagógicas de docentes**, en las instituciones de formación de formadorxs, sobre *géneros, sexualidades y cuerpos*, potenciadas por las voces y cuerpos de estudiantes y por la **militancia social**, junto con la creación de espacios curriculares específicos, están posibilitando **niveles crecientes de institucionalización** de dichas temáticas.

Esto se va dando sobre la base de la existencia en el país, de un campo de producción y debate en creciente configuración y por la presencia de un activismo militante de docentes en las discusiones curriculares¹⁷, en la producción de encuentros de intercambio y en el mantenimiento de un estado permanente de debate y deliberación en pos de realizar y reclamar aquello que, desde una opción crítica, las instituciones educativas están llamadas a hacer: no sostener prácticas

¹⁷ En este escrito hacemos referencia específicamente, a docentes de las Provincias de Neuquén y Río Negro (Patagonia Argentina).

reproductivas que avalen las discriminaciones producto del entronque entre heteropatriarcado, racismo y capitalismo.

Consideramos que es importante problematizar la propia institucionalización de las temáticas, la entrada del Estado (vía las reformas curriculares, capacitaciones docentes, etc.) y el lugar de la militancia, manteniendo las tensiones necesarias entre estos niveles.

Abordaremos en este trabajo reflexiones sobre las prácticas docentes que fueron posibilitando la institucionalización de las temáticas, algunas particularidades del momento actual y aportaremos reflexiones sobre la tensión entre institucionalización y activismo social.

¿Quiénes son lxs docentes que trabajan estas temáticas?

En las instituciones de formación docente (o en buena parte de ellas), hay algunxs docentes que se vienen (nos venimos) haciendo cargo de abordar cuestiones relacionadas con géneros, cuerpos, sexualidades, como parte del trabajo pedagógico, aún cuando esto no estaba incluido, hasta hace pocos años, en lo prescripto curricularmente. En general, son docentes con una fuerte implicación en las temáticas y con vinculaciones con el activismo social o directamente militantes en alguna organización feminista o popular.

A más de una de ellas¹⁸ se las considera en las instituciones en las que trabajan como docentes / mujeres de fuerte carácter y se las reconoce también como serias, responsables y estudiosas. La pregunta es si se las considera voces autorizadas para el planteo de las temáticas, dado que desde una lógica que privilegia la “objetividad” y la “neutralidad” en la producción y transmisión de conocimientos, se interpreta que el activismo no es un plus de saberes sino, más bien, una distorsión de ellos (máxime desde representaciones del sentido común en cuanto a las teorías feministas y a los feminismos). Por otra parte, parece entenderse que estos saberes son sólo producto de la militancia (a la que se considera como irreflexiva) y no como parte de una consistente formación teórica. Esto refleja o expresa que aún incluso en parte de la comunidad docente hay resistencia a comprender el engarce entre teoría y militancia, entre teoría y política, entre política y epistemología.

Para el feminismo y en general para las perspectivas críticas, la producción de conocimientos es una práctica política y situada; y esto lo entienden algunxs docentes en las instituciones y también algunxs estudiantes, que rápidamente se nuclean, se encuentran, tramando complicidades y confiriéndose “autoridad” y “autorizaciones”, actualizando lo que las

¹⁸ En este escrito la utilización del femenino cuando se habla de docentes refiere a quienes participaron de alguna instancia del proyecto de investigación.

feministas italianas dieron en llamar “sororidad” y “affidamento”; creando cierto instituyente en lo instituido. Constituyen de alguna manera el “fuera de foco” del que habla De Lauretis. La autora (1989, p.34) sugiere que esos otros espacios -tanto discursivos como sociales- existen desde que las prácticas feministas los han (re)construido en prácticas de oposición y en nuevas formas de comunidad. Allí donde encuentra la condición de posibilidad teórica e histórica de existencia para en-gendrar sujetxs del feminismo, y también otrxs sujetxs pedagógicos.

Al conversar reflexivamente con docentes de Institutos de Formación en torno a géneros y sexualidades, vemos que algunas de las expresiones que circulan son análogas a enunciaciones epistemológicas a partir de las cuales las perspectivas feministas producen saberes, prácticas, conocimientos, análisis e interpretaciones de las realidades sociales. Esto es: se trata de seguir intuiciones, ponerse en el lugar del otro/a, hablar desde lugares situados, involucrarse en la relación conocimiento / cuerpo.

En ocasión de ponerle palabras a la conmoción subjetiva que un testimonio o la lectura de un texto provocan en el estudiantado, en espacios habilitados institucionalmente para que esto pueda acontecer, es posible analizar que en lo “situado” e “involucrado” o “implicado” de aquello que circula como saber pedagógico, se actualizan disputas (intra e inter personales) con y en contra de interpelaciones e identificaciones consolidadas (aunque posibles de ser modificadas) acerca de lo normal y anormal, de las dinámicas identitarias, en definitiva, de lo que son conocimientos legitimados por la cultura hegemónica para transmitirse y producirse en la formación docente.

Nos ha resultando interesante retomar lo que algunas docentes nombran como *episodios emblemáticos* que provocaron que algunas de ellas hayan decidido trabajar desde una perspectiva de género en el aula, para habilitar la palabra de lxs estudiantes (que en un futuro cercano serán docentes) promoviendo o provocando que repiensen sus subjetividades, donde en ocasiones la violencia, el abuso, el silenciamiento, se encuentran profundamente naturalizadas.

Hay “algo” en estas docentes que las lleva a tener una perspectiva desde la que la relación “educación – formación – discriminación – géneros –sexualidades – cuerpos” (la pondría entre comillas), asume un abordaje sistemático en la cotidianeidad del aula y de la institución. Ese “algo” aparece como siendo del orden de la confianza en que la formación puede aportar otro discurso que posibilite hacer un “clic” en la mirada sobre sí mismas de lxs estudiantes, como también les pasó a algunas de estas docentes cuando lo fueron. Sostienen que si los aprendizajes que marcaron las experiencias con el cuerpo y sobre los cuerpos de lxs estudiantes pueden ser narrados y contextualizados en la Formación Docente, estxs estudiantes pueden tener otros vínculos con el conocimiento y otro compromiso con el cambio social.

Entendemos que hay relaciones entre saberes situados e involucramiento o implicación, que serían algunos de los elementos configurantes del vínculo pedagógico en la Formación Docente.

Las docentes dan cuenta de una suerte de recorrido que va de lo que llaman *situaciones emblemáticas emergentes* hasta *provocar* situaciones o dispositivos que deliberadamente buscan la aparición pública de la *disrupción*.

Cuando narran las situaciones emblemáticas emergentes, dicen que fueron *muy* o *súper* *impactantes*, que las pusieron *contra las cuerdas*, que la propia situación se les *impuso*, que se *les vino* y ante eso no sabían qué hacer, qué contestar, qué decir, pero que algo tenían que hacer. Asumen que ninguna se desentendió de la cuestión y que sus primeras respuestas fueron intuitivas.

Posteriormente reconocen haber pedido ayuda a docentes con más experiencias en estas temáticas y a partir de allí, retomaron el tema con argumentos contextualizados y teóricos en la propia clase o generando otros espacios institucionales. De alguna manera, esto da cuenta de una *Pedagogía situada*, que al decir de Freire (2014), pudo darse en ese momento, en el momento en que docentes y estudiantes lograron correrse de la mera transferencia de saberes.

Luego de estos inicios, comenzaron a introducir deliberadamente situaciones para posibilitar la emergencia de relatos por parte de lxs estudiantes, que permitieran vincular experiencias subjetivas con el contenido de sus espacios curriculares, dando cabida en estas tramas de saberes a las construcciones históricas de las matrices de géneros, cuerpos y sexualidades.

Lo novedoso no sería tanto el apelar a las vivencias personales en el trabajo pedagógico, sino que se consideren específicamente experiencias asociadas con las relaciones de género (violencia, abusos, silenciamiento de orientaciones sexuales, sometimiento en las relaciones heterosexuales) para ser evidenciadas y reflexionadas colectivamente, en la utopía de formar educadorxs críticxs, apasionadxs, involucradxs. Es decir, considerar que el texto puede ser la vida.

Este pasaje entre lo que ellas llaman un abordaje *caótico*, es decir cuando situaciones no previstas se desatan en las aulas, y estos otros, organizados, pensados, dan cuenta del involucramiento, de la implicación que algunas docentes comienzan a tener, o vienen teniendo, con temáticas en las que el cuerpo de/en la formación docente gana en materialidad, en concretud. Por otra parte, el relato de estas docentes se constituye en un analizador construido que "hace hablar" lo que de lo contrario quedaría oculto.

Las situaciones emblemáticas, cuando pueden ser escuchadas y abordadas, colisionan con los mandatos sociales acerca de los contenidos de la Formación Docente, de lo que tradicionalmente se considera que es objeto de estudio, porque se le da entrada, justamente, a las demandas de lxs jóvenes en formación, se le da entrada al cuerpo político. En este sentido, y en esta línea de pensamiento, estas docentes se convierten coyunturalmente en portadoras de lo “desviante” o “descarriado”. Allí es donde el vínculo pedagógico se re configura o puede reconstituirse desde una posición que privilegia lo situado de las necesidades y lo implicado de las posiciones.

Nos parece interesante explorar otros elementos reconfigurantes de vínculos pedagógicos en la Formación Docente, como por ejemplo, la experiencia y las interpelaciones, incorporadas como mandatos.

El campo del feminismo ha sido muy prolífero en relación la conceptualización de las experiencias, tal como lo refleja el trabajo de Ana María Bach (2010). Una de las dimensiones de este concepto está asociada a la constitución, semiótica e histórica de la subjetividad; Bach ubica aquí a Teresa De Lauretis, para quien la subjetividad, no es un proceso individual, sino que es inseparable de la actividad social y de la sexualidad. Sostiene Bach, analizando la producción de Teresa de Lauretis que “la sexualidad marca no sólo la dimensión social sino también la experiencia personal de la condición de las mujeres” (BACH, A. M., 2010:34); en este sentido, De Lauretis (según BACH, A.M., 2010, p.35):

[...] concibe la experiencia como un proceso continuo e inacabado por el que se construye la subjetividad. La experiencia sería el efecto de la interacción subjetiva con el mundo, ‘no mediante ideas o valores externos, causas materiales, sino con el compromiso personal, subjetivo en las actividades, discursos e instituciones que dotan de importancia (valor, significado y afecto) a los acontecimientos del mundo’.

El vínculo pedagógico en el cual se entran docentes y estudiantes, puede ser analizado como un espacio articulado socialmente por experiencias subjetivamente generizadas pasibles de ser resignificadas, rearticuladas a partir de visualizar su conformación histórica, las significaciones y los mandatos que las construyeron. Este trabajo analítico adquiere fundamental importancia, toda vez que la docencia tiene la pesada carga de las transmisiones generacionales.

Hemos escuchado decir a las docentes, que estas situaciones las “*interpelan*”, les hacen “*abrir los ojos*” y también hacen pensar que pueden comenzar a “*ponerse en el lugar del otro*”. De estas expresiones nos interesa ver alguna posible **relación entre experiencia e interpelación**, en todo caso porque vemos que las docentes y estudiantes a las que nos referimos, están en la búsqueda de otras identificaciones desde donde abordar la Formación Docente.

La noción de interpelación, emparentada con la de performatividad, implica, va a decir Huergo (2002), una suerte de llamada o invitación a ser de determinada manera, a pensar de determinada forma. Las interpelaciones no están sólo constituidas por saberes, sino también por quehaceres, prácticas, posicionamientos, valores, ideologías. Estas interpelaciones *nos* proponen que *nos* identifiquemos con todo o algún aspecto que ellas contienen, muchas veces a cambio de lograr reconocimiento, legitimidad, aceptación. Si esto ocurre la interpelación se constituye, el efecto performativo del discurso social se concreta, se subjetiviza.

Sin embargo, nos parece posible pensar que cuando las docentes y estudiantes sostienen que son interpeladas no ya por el mandato o la hegemonía, sino por y desde los márgenes, desde lo instituyente, desde el afuera de la institución y desde el adentro de las vidas de sus sujetos/as, estarían posibilitando que otras invitaciones entren en juego para ofrecer/ofrecerse otras oportunidades de identificación.

La pedagoga Deborah Britzman (1995, mimeo, p. 2) destaca que:

Cuando se trata de cuestiones de deseo, de amor, y de afectividad, la identidad bien puede sorprenderse a sí misma: creando formas de sociabilidad, políticas e identificaciones que desaten al yo de los discursos dominantes de la biología, la naturaleza y la normalidad. Esta capacidad, y la tarea de desatar al yo de la normalidad para llegar a ser algo más que lo que predice el orden de cosas, es una idea central en los trabajos de estudios gay, lésbicos, y en la *'teoría queer'*.

Así, ninguna identidad –sexual– es auténtica, ni asumida sin riesgos ni contradicciones, ni siquiera la identidad heterosexual que aparece como estable. Por el contrario, sostiene Britzman (1995, mimeo, p. 3):

[...] toda identidad sexual es una construcción inestable, cambiante y volátil, una *relación social* contradictoria e inacabada. Como relación social con el yo y con los/as otros/as, está siendo constantemente redefinida, estabilizada y deshecha por las complejidades de las experiencias vividas, de la cultura popular y del conocimiento escolar, y por la múltiple y cambiante historia de marcas sociales tales como el género, la raza, la generación, la nacionalidad, el aspecto físico, y el estilo popular.

Dar cabida a situaciones emblemáticas emergentes, organizar dispositivos disruptivos, legitimar la implicación docente, abrir las puertas a lo descarriado, darle cabida a conocimientos situados generacionalmente y en sistemas de relaciones de género, sentirse interpeladx por otros discursos, habilitar otros modelos de identificación, se nos aparecen como elementos dinamizadores para pensar, analizar, problematizar los vínculos pedagógicos de y en la formación docente.

Sin haber leído a bell hooks, estas docentes relatan acerca de la pasión que un conjunto de *situaciones emblemáticas* despertó en ellas, para repensar la organización de las clases de forma tal que se pudiera incluir los saberes y experiencias de estudiantes. Dice hooks: (...)

hemos estado íntimamente enganchadas, como estudiantes y profesoras, con el pensamiento feminista, hemos reconocido siempre la legitimidad de una pedagogía que osa subvertir la división mente/cuerpo y que nos permite ser enteras en el aula y, consecuentemente, de corazón entero. (hooks, b., en LOPES LOURO, G., 2000, p. 117, traducción propia).

Consideramos que esta dimensión de subjetividad colectiva/docente, que hace repensar la relación con saberes, experiencias y vínculos pedagógicos es parte de la forma en que hace ya varios años el campo de los estudios de géneros, cuerpos y sexualidades, sin pausas, se va consolidando en el día a día de las instituciones de Formación Docente.

Sobre los procesos de institucionalización¹⁹

En el año 2007 se aprueba en el país el Plan Nacional de Formación Docente, según se establece en la Resolución 23/07 del Consejo Federal de Educación (CFE). El trabajo se planteó en dos etapas, una definida como “plan de corto plazo 2007” y otra como “plan de mediano plazo, 2007/2010”. El de corto plazo incluía diez estrategias; el contenido explicativo de estas estrategias no hacía referencia explícita a cuestiones vinculadas a género y / o interculturalidad. El de mediano plazo se estructuró en base a las tres áreas definidas como prioritarias –desarrollo institucional, desarrollo curricular y desarrollo profesional–, y tampoco allí se explicitan acciones, problemas u objetivos sobre género e interculturalidad, aunque se plantea como un objetivo: “apoyar la formación de docentes de pueblos aborígenes”.

Sin embargo, con diferentes estrategias según las provincias, docentes que venían teorizando, produciendo y realizando prácticas concretas en relación a temáticas de géneros y sexualidades, llevaron adelante una intensa labor para lograr que seminarios específicos fueran parte de la currícula obligatoria y así sucedió.

Para nosotras estos seminarios se insertan en un campo en configuración, ya existente y con cierta sedimentación. Nos referimos al creciente número de publicaciones, presentaciones en congresos, jornadas, etc., proyectos de investigación y experiencias pedagógicas sobre cuerpos, sexualidades y géneros en la Formación Docente.

¹⁹ Este apartado se realiza tomando en consideración las respuestas a un cuestionario realizado –en el marco del proyecto de investigación– a docentes de las provincias de Neuquén y Río Negro a cargo de un seminario, introducido por la reforma curricular. Este seminario, denominado en Neuquén, *Derechos humanos: educación sexual integral y relaciones de género* y en Río Negro, *Géneros y Sexualidades*, comenzó a dictarse en 2011. El cuestionario fue enviado por e-mail y completado por quienes tenían a cargo el seminario y en algún caso, por quienes formaban parte del equipo; posteriormente realizamos una jornada de intercambio, en base al análisis de dichos cuestionarios, con docentes de nivel terciario de ambas provincias. En esa oportunidad, entregamos materiales en formato digital para formación docente y trabajo áulico.

El Documento Curricular de la Provincia de Río Negro, tiene un apartado dedicado al Seminario llamado “Sexualidades y géneros”, como parte de los seminarios interdisciplinarios de la Formación Inicial. Se sostiene en el Documento Curricular (2008, p. 208):

Focalizar la relación escuela, género y sexualidad nos remite a desnaturalizar y poner en debate la consideración del cuerpo, presente en los discursos, las prácticas y el currículo escolar, sus formas de regulación y procesos de invisibilización o control. (...) El seminario se propone promover en los futuros maestros y maestras la reflexión sobre los mejores modos en que la escuela puede acompañar el desarrollo de la sexualidad, no solo centrada en la prevención y el control médico, sino entendiéndola como un componente insoslayable para una vida plena.

En el Documento Curricular de Neuquén (2009, p. 183), el seminario específico “Derechos Humanos, Educación Sexual Integral y relaciones de género” asume que:

Cada momento histórico, cada contexto cultural define e instituye las formas que considera adecuadas y legítimas para la masculinidad y la feminidad; atribuye a esas categorías significados y valores distintos; construye para cada una de ellas expectativas y trayectorias permitidas y prohibidas; clasifica, regula, aprueba o desaprueba prácticas e identidades sexuales. Así, las personas se producen culturalmente, de distintas maneras, en un proceso pleno de posibilidades y de inestabilidades. Detenernos a reflexionar en la relación entre escuela, géneros y sexualidades, implica, hacer más democrática la escuela, para que tenga más sentido para la vida de quienes asisten a ella; y para darle cabida, orientación y cuidado a una parte significativa de la experiencia humana. Se trata de cuestiones indiscutiblemente públicas y profundamente políticas que la escuela como institución estatal no puede desatender.

A partir de esta experiencia iniciada en 2011, realizamos una indagación, de la cual daremos cuenta brevemente, de situaciones institucionales vivenciadas como obstaculizadoras y potenciadoras, por parte de docentes a cargo de los seminarios²⁰.

Con respecto a la descripción de situaciones que potencian el desarrollo del espacio, se enfatiza positivamente la interacción con otras/os docentes, con otros espacios curriculares y la articulación con otras instituciones (por ejemplo de salud y justicia), así como con organizaciones feministas o del movimiento LGBTTI (lesbianas, gay, bisexuales, travestis, transexuales, intersexuales). También se valora la existencia de marcos normativos que encuadran y colaboran en las decisiones de los desarrollos curriculares de cada espacio (Ley Nacional de Educación Sexual Integral; Lineamientos curriculares nacionales; nuevos diseños curriculares provinciales).

En las descripciones de situaciones que obstaculizan el desarrollo del espacio encontramos reiteradas referencias a tensiones institucionales asociadas a los desafíos de los formatos de taller

²⁰ El cuestionario contuvo los siguientes ítems: Edad, Título de grado, Institución que lo expidió; Cargos/hs cátedras en la institución; Relato sobre experiencia de formación (en general y vinculada al seminario); Cómo accede a este espacio curricular; Cómo considera que es percibido este espacio curricular en la institución; Describir situaciones en donde se pongan de manifiesto dificultades/conflictos durante el desarrollo del seminario (subjetivas, con estudiantes, con otras/os docentes...); Describir situaciones (instituciones u otras) que colaboraron potenciando el espacio curricular; Realización de consideraciones acerca de la conformación interdisciplinar del equipo, teniendo en cuenta potencialidades y dificultades; Solicitud de adjuntar al cuestionario el programa del seminario.

y seminarios; las dificultades de articulación entre diferentes campos de conocimientos (educación, prácticas, ciencias sociales, ciencias naturales); las diversas maneras de vivir la explicitación de prejuicios, creencias, emociones, experiencias personales, etc., es decir la implicación que se pone en juego y su valor pedagógico.

Sobre estos espacios pesan supuestos que parecen hacerlos doblemente resistidos:

- Por un lado, el taller es un formato que desestabiliza la jerarquía de la teoría sobre la práctica y la autoridad pedagógica centrada en la docencia, ya que apela a una construcción alternativa del sujeto pedagógico hegemónico;
- Por otro lado, el campo de conocimientos para tematizar la sexualidad está en construcción, atravesado por el prestigio y la jerarquización de las disciplinas, así como por los modos y sujetos autorizados en la construcción de esos saberes (particularmente la relación de las mujeres con el conocimiento en espacios y campos profesionales feminizados como la docencia).

La tematización está interferida por algunos obstáculos epistemológicos, y también por obstáculos epistemofílicos²¹, que se manifiestan en percepciones de ansiedades que dificultan la construcción de cuerpos, géneros y sexualidades como campo de estudio. Si bien en algunos casos la experiencia opera como obstáculo epistemológico/epistemofílico, también es reconocida como potenciadora del espacio.

Debido a lo heterogéneo de las respuestas acerca de cómo es percibido el espacio de los seminarios por parte de la institución, intentamos ver con qué conocimientos valorados y valorables para la formación profesional se vincula la percepción del espacio, es decir procuramos rastrear las significaciones vigentes en este espacio microsocial.

De los cuestionamientos, podemos tomar un chiste que refleja cierta concepción naturalizada (“naturaleza instintiva”) de la sexualidad, es decir: no hay nada para reflexionar ni aprender acerca de ella sino que se ejerce. Lo que queda recortado allí es la soldadura que se produce en relación a estereotipos sociales y ciertas significaciones sociales predominantes.

²¹ “A partir de la noción de obstáculo epistemológico de Bachelard, Pichón plantea que en el acto de aprender también puede operar un obstáculo epistemofílico que es la ansiedad ante el cambio. En el progreso del conocimiento emerge como dificultad el temor a lo nuevo y está relacionada con implicancias del orden afectivo. Es decir, es una dificultad interna que opera en el sujeto en el proceso de apropiación instrumental de la realidad, y le impide interactuar con el objeto de conocimiento, ya sea para acercarse o alejarse de él.” (Ritterstein, 2008, p.3).

Dicen por allí estos chistes: “*yo voy a ir a la práctica*” “*las clases serán los sábados después de las 12 de la noche*”, de lo cual se puede leer que no hay nada que enseñar ni transformar sino que la sexualidad se ejercita por simple reproducción de lo transmitido a lo largo del tiempo.

Tratamos de realizar una simple distinción entre una percepción de institucionalización a través de manifestaciones que dieran cuenta de su aceptación o rechazo; la mayor cantidad de entrevistadxs consideran el proyecto legitimado, considerando además que es aceptado o por lo menos tolerado, en el conjunto de profesionales que llevan adelante las tareas de formación. Las percepciones de rechazo son menos significativas que aquellas que expresan indiferencia.

Si tomamos los **programas de los seminarios** como otro paso, nivel, estadio de la institucionalización del espacio en las instituciones concretas, pero también en la configuración del campo, es posible reflexionar acerca de los siguientes puntos (seguramente entre otros). Los programas remiten al documento de la reforma curricular, tomando de dicho documento elementos para la propia fundamentación de la propuesta. Acá hay que tener en cuenta que las reformas para el nivel terciario de las provincias de Río Negro y Neuquén cuentan con un amplio consenso en los institutos de formación docente. A este consenso se arriba desde distintas estrategias mediadas por tensiones particulares, pero sea como fuere, el resultado es que, al menos en este campo específico, hay diálogo con la propuesta oficial. Como dijimos en el apartado anterior, las argumentaciones escritas en los documentos curriculares provienen de docentes que, desde hace muchos años, trabajan las temáticas teórica y prácticamente.

Las voces de estxs docentes tienen un reconocimiento tácito en los textos, dado que no aparecen sus nombres, pero a través de sus expresiones lxs lectorxs de cada documento reconocen a sus autorxs.

Hay coincidencias metodológicas en cuanto a privilegiar espacios de reflexión que involucren las propias subjetividades (representaciones de estudiantes y docentes) y la teoría, mediada por la selección de bibliografía.

Habría que decir que quizás, en algunas enunciaciones, aparece como una suerte de etapas o concepción en ciclos o progresiva en el abordaje de las sexualidades (primero esto y luego aquello). Por otra parte, si bien se menciona el análisis de los estereotipos, la vinculación de ellos con las relaciones de poder social aparece enunciado en pocas fundamentaciones. En algunos programas aparece la relación con grupos sociales externos a las instituciones e incluso se menciona en la programación la participación de ellos en las clases.

Un lugar en el que claramente se nota el avance de estas propuestas en relación a otros momentos históricos, es la institucionalización del desplazamiento de la concepción biologista

clásica en el abordaje de las sexualidades y los cuerpos. Aquí se ha ganado una batalla epistémica de muchísima importancia y efectos.

Otro punto a destacar es la concepción de derechos que aparece en varias fundamentaciones de programas. Este derecho aparece enunciado como finalidad, en términos de “tener derecho”, por ejemplo, a una sexualidad plena y también en términos de conocer los derechos legales que tenemos por ser sujetas/os de derechos de género. En el caso de la reforma de Neuquén el nombre del seminario comienza con “Derechos Humanos”, pero en las fundamentaciones aparece con menor desarrollo y no se problematiza, por ejemplo, la concepción de Derechos Humanos en su universalidad.

En cierta relación con lo anterior, una cuestión que no tiene suficiente presencia en las fundamentaciones es la falta de articulación entre el abordaje de las sexualidades, los cuerpos, los géneros y particularidades étnicas, raciales, de clase, generacionales (excepto en uno o dos casos, pero que después no presentan correlación con los contenidos ni con la bibliografía).

El sistema capitalista y heteropatriarcal aparece como incoloro. Es desde este punto desde el cual, a lo mejor, habría que entrar en un diálogo crítico con el documento de la reforma, que sería entrar en un diálogo crítico con nosotrxs mismxs, mediadx por la reflexión teórica y por el reconocimiento epistémico de otros saberes con los cuales poder entrar enterxs a las aulas y a nuestra propia historia latinoamericana.

Para concluir

Podríamos enmarcar el logro de que en las Mesas Curriculares de las provincias de Neuquén y Río Negro, se hiciera lugar al planteo sobre la institucionalización de un espacio propio para trabajar perspectivas teóricas acerca de los géneros, cuerpos y sexualidades, en aquello que Fraser (1997) denominó como políticas de reconocimiento.

Estas políticas toman como base un conjunto de injusticias “culturales”, “simbólicas” que se dan en un mundo profundamente desigual. Son injusticias arraigadas en “*los patrones sociales de representación, interpretación y comunicación*”. Su solución requiere políticas “transformativas” de redistribución económica y de reconocimiento social. En el ámbito de la formación docente se puede trabajar en la problematización de los núcleos duros de la construcción androcéntrica, sexista, heterosexista y racista del mundo y de nuestras sociedades en particular. Pero, como decíamos más arriba sin descuidar el análisis crítico a las posiciones que se consolidaron con el neoliberalismo, en tanto la identidad y la diferencia se constituyeron en ejes de políticas estatales que no se hicieron cargo de los efectos de su configuración en un sistema capitalista y colonial.

En un sentido similar nos parece importante producir reflexiones en estos espacios, en torno a lo que Ana María Fernández (2009) denomina “*diferencia desigualada*”. Sostiene la autora que hablar de diferencias desigualadas supone pensar que la construcción de una diferencia se produce dentro de dispositivos de poder de género, de clase, de etnia, geopolíticos, etc. El trabajo no sería, sostiene la autora, describir diferencias y desigualdades o pensar que se constituyeron las diferencias y luego la sociedad injusta las desigualó, sino de operar dilucidando las dispositivos biopolíticos que en un mismo movimiento configuran desigualdad y diferencia (Fernández, A.M., 2009, p. 5). La autora se inclina por la categoría multiplicidad (en el sentido de reorganizaciones estratégicas, político conceptuales) y desde nuestro punto de vista, es importante no descuidar las reflexiones, en estos espacios curriculares, de epistemologías críticas, decoloniales y *queers* en cuanto a producciones teóricas y prácticas de resistencias.

Afirmamos que estamos transitando por una creciente institucionalización del campo y en esto hay que destacar el aporte que implica contar con un espacio curricular específico en la formación docente inicial.

Consideramos que hay que profundizar la formación de docentes a cargo de esos seminarios desde abordajes teóricos epistemológicos vinculados a perspectivas feministas latinoamericanas, decoloniales y *queers*.

Por otra parte, y desde nuestras prácticas docentes y en investigaciones cualitativas, sostenemos que necesitamos profundizar la implicancia de la noción de interseccionalidad²² y concretar su potencial, en la definición de preguntas de investigación y estrategias de trabajo de campo.

Consideramos que la noción de interseccionalidad, construida, afianzada y difundida por el feminismo negro o de color, complementada con la noción de “punto de vista” geopolíticamente situado, permite superar los análisis segmentados y/o fraccionados de las opresiones, y también aquellos que priorizan o jerarquizan una opresión sobre las demás.

El enfoque interseccional procura avanzar sobre la trama compleja de las relaciones sociales y en consecuencia sobre las cuestiones de dominación y poder. Esta noción, junto con las de

²² CRENSHAW, Kimberle (2002). “Documento para o encontro de Especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero”. En *Estudos Feministas*. Año 10, 1er semestre, pp. 171-188. DORLIN, Elsa (2009). *Sexo, gênero y sexualidades. Introducción a la teoría Feminista*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión. GIL HERNÁNDEZ, Franklin. (2011). “Estado y Proceso Políticos: Sexualidad e interseccionalidad”. CORREA, S. y PARKER, R. (2011) (Org.). *Sexualidade e Política na América Latina*. pp. 80-99. Rio de Janeiro: Observatório de Sexualidade e Política. LUGONES, María (2008). “Colonialidad y género”. En *Tabula Rasa*, Núm. 9, julio-diciembre, pp. 73-101. Bogotá: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. MENDOZA, Breny (2010). “La epistemología del sur, la colonialidad del género y el feminismo latinoamericano”. En ESPINOSA MIÑOSO, Y. (2010) (coord.). *Aproximaciones críticas a las prácticas teórico-políticas del feminismo latinoamericano*. Vol. 1., pp: 19-38. Buenos Aires: En la frontera.

diferencia desigualada y redistribución / reconocimiento, nos parece que permite realizar miradas críticas y problematizadoras en la configuración del campo de estudios de géneros, cuerpos y sexualidades.

La tarea de las instituciones educativas es desnaturalizar las opresiones y las discriminaciones como forma de no reproducir la hegemonía social. A partir de esto y para esto, la articulación con las organizaciones sociales es el paso para el cambio.

Sin embargo... un paréntesis para (antes de) finalizar

Hicimos referencia en el escrito a los importantes pasos dados para la institucionalización de las temáticas referidas a cuerpos, géneros y sexualidades en el ámbito de la formación docente, al papel que tuvieron y tienen en esto la docencia, que hace largo tiempo vienen configurando un campo de producción dentro de la teoría social a fuerza de estudio y militancia.

Queremos ahora advertir sobre la importancia de que la institucionalización no convierta en ritos muchas de estas prácticas “descarriadas”.

Apelando al trabajo de Bourdieu sobre “Los ritos de Institución” (1985), nos interesa plantear algunas reflexiones.

Plantea el autor que el rito tiene la función de trazar una “línea de demarcación” entre lo lícito y la transgresión. Sostiene que más que preocuparse por el rito de paso, le interesa lo que implica el rito como “consagración”, lo que es lo mismo que rito de legitimación o de institución.

De alguna manera en las instituciones, como dijimos, siempre hubo docentes que se hicieron cargo de temáticas transgresoras, pero ahora esas temáticas ya ocupan un lugar, ya se están “consagrando” los espacios y lxs docentes; ya hay una ley que legitima.

Como toda institución, el rito cumple su efecto cuando pasa desapercibida su constitución, cuando se naturaliza su existencia, cuando se desistoriza su presencia.

Ahora hay un espacio y el desafío es mantener sus aristas punzantes, pero también ver de qué manera sus límites se extienden o de qué manera se puede ir produciendo la extensión de la transgresión que se consiguió institucionalizar.

El logro de la existencia curricular de los talleres y seminarios sobre cuerpos, géneros y sexualidades es un piso de derechos. Y es necesario seguir marcando en el día a día de las instituciones educativas de Formación Docente el compromiso que la pedagogía moderna tiene

con el sistema racial, capitalista y heteropatriarcal y buscar estrategias para resistir su reproducción.

Quizás ahora se esté en mejores condiciones para encontrar “aliadxs” para analizar el espacio de reproducción que los programas y prácticas de la Formación Docente tienen con el orden social vigente. La necesaria transversalización parece que también quedará en manos del activismo crítico de docentes y para ello puede ser necesario recurrir a la estrategia de trazado del “mapa ideológico de las instituciones” que plantea Freire. De forma que sujetxs y temáticas no queden/quedemos encerradas en espacios curriculares, por más que estos sean los que venimos reclamando.

Para que la institucionalización no cumpla su función ritual, hay que disputar, siguiendo a Bourdieu, para que otrxs sientan la tentación de pasar la línea para el lado de la transgresión, para extender el significado que tiene en Latinoamérica ser anticapitalista, anticolonialista, antipatriarcal. Un camino es partir de la vida como textos, como discursos encarnados.

Referencias

BACH, A. M. **Las voces de la experiencia**: El viraje de la filosofía feminista. Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos. 2010.

BELL HOOKS. Eros, Erotismo y Proceso Pedagógico. (1994). En Lopes Louro, G. (organizadora). **O Corpo Educado. Pedagogías da sexualidade** (p. 113-123). Belo Horizonte, Brasil: Autentica. 2000.

BOURDIEU, P. Los ritos de institución. En **¿Qué significa hablar?** (p. 78-86). Madrid, España: Akal. 1985.

BRITZMAN, D. ¿Qué es esa cosa llamada amor? En: **Taboo: The Journal of Culture and Education**. Volumen I, primavera 1995.

DE LAURETIS, T. La tecnología del género. En **Mora** Nro. 2.1996.

FERNÁNDEZ, A. M. Las diferencias desigualadas: multiplicidades, invenciones políticas y transdisciplina. En **Revista Nómadas**, N°30. 2009

FRASER, N. **Iustitia Interrupta**: Reflexiones críticas desde la posición “postsocialista”. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores – Universidad de los Andes. 1997.

FREIRE, P., Shor, I. **Miedo y Osadía**: La cotidianeidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores. 2014

HUERGO, J. Espacios discursivos. Lo educativo, las culturas y lo político. En **Revista Virtual** N° 1, Setiembre 2002, <http://perio.unlp.edu.ar/nodos>

RITTERSTEIN, P. **Aprendizaje y vínculo**: Una mirada sobre el aprendizaje: E. Pichón Riviére y Paulo Freire. Buenos Aires, Argentina: UBA Facultad de Ciencias Sociales. 2008.

Documentos:

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Subsecretaría de Formación y Capacitación Docente – Dirección de Nivel Superior. Diseño Curricular para la Formación Docente del Nivel Primario. Río Negro, Argentina. 2008.

CONSEJO PROVINCIAL DEL EDUCACIÓN. Diseño Curricular Profesorado de Educación Primaria. Neuquén, Argentina. 2009.

**CORPO, GÊNERO, SEXUALIDADES E
EDUCAÇÃO**

ELIANE ROSE MAIO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ - UEM

ISAIAS BATISTA DE OLIVEIRA JUNIOR

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP

CORPO, GÊNERO, SEXUALIDADES E EDUCAÇÃO

Eliane Rose Maio

Isaias Batista de Oliveira Junior

Stuart Hall (2006) denomina o atual período que vivenciamos de “modernidade” ou “modernidade tardia”, período demarcado a partir da segunda metade do século XX, ao ponderar que “as velhas identidades que por tanto tempo estabilizaram o mundo social estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno” (2006, p. 07), ou seja, “as identidades estão sujeitas à historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação” (HALL, 2007, p. 108) (des)constituídas e (des)construídas ao longo de discursos que podem ser opostos ou unívocos.

Hall (2006), Silva (2007) e Woodward (2007) concebem o sujeito da atualidade como sendo um produto da pós-modernidade estruturados no contexto das relações sociais, culturais, demarcada por símbolos, de tal forma que não existe a possibilidade de se constituir uma identidade única, completa, coerente, fixa e imutável. Em vez disso, somos apresentados/as a uma multiplicidade de identidades pessoais possíveis, nem que seja ao menos por certo período e que se encontra em constante processo de mudança, provocando a fragmentação dos sujeitos e evidenciando as suas diferenças.

Visto dessa forma, a princípio, parece ser simples definir “identidade”, ela é autocontida e autossuficiente, simplesmente aquilo que somos. Por exemplo: “sou homem”, “sou branco”, “sou heterossexual”. Nessa mesma linha de raciocínio, a “diferença” também é concebida, ou seja, como algo que remete a si própria. “Apenas neste caso, em oposição à identidade, a diferença é aquilo que o outro é”: “ele é negro”, “ela é mulher”, “ele é *gay*” (SILVA, 2007, p. 74).

Nesse sentido, fica evidente que identidade(s) e diferença(s) se encontra(m) em uma estreita relação de interdependência, vista a condição afirmativa que expressamos a identidade. Porém, tal positividade tende a esconder as agruras dessa relação. A afirmação de “sou homem”, “sou heterossexual”, em verdade, é parte de uma extensa cadeia de “negações”, de expressões negatizadas de identidade(s) e diferença(s); por trás dessa afirmação, deve-se ler: “não sou mulher”, “não sou *gay*”, “não sou bissexual”, “não sou *Trans*”, entre outras (SILVA, 2007; HALL, 2006, 2007).

Portanto, o discurso que afirma as diferenças é o discurso inaugural, a enunciação fundante, a evidência primeira, a verdade imediata e incontestável. Os mecanismos que se seguem a esta “constatação do bom senso” acerca do “fato concreto” das diferenças (focalizar, sublinhar, fixar, absolutizar, naturalizar, biologizar, perenizar...) é que vai transformá-la numa tomada de posição [...] [preconceituosa] propriamente dita, excludente e destrutiva da(s) diferença(s) selecionada(s) como alvo, numa convicção de segundo grau legitimadora de práticas de violência no mínimo verbal (PIERUCCI, 1990, p. 14).

Tal como a diferença, a identidade é uma relação social. Isso significa que sua definição está sujeita a vetores de força, de relação de poder. “Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias, elas são disputadas” (SILVA, 2007, p. 81) e “atravessadas por diferentes divisões e antagonismos que produzem uma variedade de diferentes “posições de sujeitos”” (HALL, 2006, p. 17) e efetivadas através de uma série de “procedimentos discursivos tendentes a aumentar a distância entre os signos, a exacerbar a diferença, a fazer funcionar a diferença, radicalizando-a no ato mesmo de enraizá-la no dado biológico [...] ou no dado cultural dito “irredutível”” (PIERUCCI, 1990, p. 14). Assim, “as identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença”, tanto pelo meio simbólico, quanto pelas formas de exclusão social. “A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade *depende* [grifo do original] da diferença” (WOODWARD, 2007, p. 39-40).

Considerando esses aspectos na perspectiva da diversidade sexual, “as identidades tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. São tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar uma posição” (SILVA, 2007, p. 73) e, em geral, quando há uma posição aceita socialmente e pedagogicamente, não ultrapassa a mera questão da tolerância constantemente questionada pelos Estudos Culturais, por pressupor a manutenção das relações de poder, porque quem tolera é alguém que supostamente se encontra em um nível hierárquico superior a determinada(s) identidade(s) (PIERUCCI, 1990), “isso é o que todo mundo já sabe desde sempre, não choca ouvido algum, apenas confirma o já sabido e, pior ainda, legitima que a diferença seja enfocada e as distâncias, alargadas” (FURLANI, 2009b, p. 15) em uma estreita relação de poder e domínio de uma identidade sobre as outras.

Heteronormatizando sujeitos através da generificação

Uma das maneiras de manutenção das identidades e de (re)produção das diferenças ocorre através de um processo denominado de heteronormatização. Embora, seja pouco debatida, a sua prática é bastante difundida em nossa sociedade por algumas instituições, como a escola, o Estado, a igreja, a sociedade etc., e culturalmente disseminado. A inculcação da heteronormatividade se desenvolve cotidianamente nas práticas de reiteração compulsória a serviço da consolidação do imperativo heterossexual, em detrimento das outras formas de opção

sexual²³ e materialização de normas regulatórias que, são, em partes, aquelas da hegemonia sexual, através de uma relação binária, onde uma das formas de manifestação da sexualidade recebe um valor positivo e privilegiado, enquanto a outra recebe um cunho negativo. Assim, a heteronormatização está inserida em nossa sociedade por meio de leis, religiões, políticas públicas, costumes, línguas, símbolos etc. (BUTLER, 2010; HALL, 2007; SILVA, 2007; LOURO, 2009; ROCHA FILHO, 2010).

Nesse aspecto, reiteradamente, a heterossexualidade passa a ser

[...] afirmada na dinâmica das relações sociais, nas concepções de família e conjugalidade ou na explicação biológica e naturalizada da relação sexual como o encontro dos corpos com efeitos procriativos. Aliada à censura implícita à diversidade sexual, encontra-se afirmada a compulsoriedade da heterossexualidade. Essa exigência normativa tem como efeito a desqualificação de outros modos de viver a sexualidade, gerando a prática discriminatória homofóbica (LIONÇO, DINIZ, 2009, p. 11).

Assim, o cotidiano de tantas pessoas não heterossexuais é debatido constantemente pelo dispositivo da sexualidade em ação, “que institui e destitui identidades, dita comportamentos, práticas, representações e, sobretudo, auto representações” firmados no discurso midiático, nas *pseudos* ciências, na psicanálise, na repetição incessante de imagens estereotipadas, em modelos de ajuste, padrões de conduta e valores que devem permitir a inclusão social e o pertencimento a um grupo (SWAIN, 2009b).

Para compreendermos uma das vertentes da construção da(s) identidade(s) e da(s) diferença(s) através da heteronormatividade, precisamos nos debruçar no conceito de identidade de gênero, o que chamamos aqui de processo de generificação. Embora, esse elemento ocorra de forma interseccionada a outros aspectos, iremos nos ater apenas à identidade de gênero para este estudo, com a intenção de permitir ao/à leitor/a maior compreensão sobre ele e, para isso, propomos uma discussão sobre seu conceito, pois, embora imperceptíveis à comunidade escolar, seja constantemente empregada nos discursos e nas práticas pedagógicas que integram o processo ensino-aprendizagem.

Inicialmente vale ressaltar que este, como quaisquer outros aspectos da vida dos seres humanos, carrega em sua essência determinados pressupostos históricos, antropológicos e

²³ Por comungar com autores/as como Alípio de Sousa Filho (2013a, 2013b, 2009a, 2009b), Arianna Sala (2007a, 2012) e Rogério Diniz Junqueira (2007, 2009a, 2012) buscamos fazer uso do termo opção sexual em detrimento de orientação sexual, pois assim como os/a autores/a acreditamos e defendemos a ideia de que a manifestação da sexualidade é um processo em construção e vivida individualmente, portanto ela é cambiante e pode ocorrer por orientação ou por uma pluralidade de opções, escolhas, eleições e preferências que coincidem com determinados períodos da vivência do erotismo, da sensualidade e do desejo e não simplesmente pela imposição de uma cultura nacional. Ao nos conscientizarmos que essa pluralidade nos caracteriza como sociedade e como indivíduos somos impelidos/as a procurar novas formas de configurar um fator de enriquecimento e de desestabilização de sistemas de representações que hierarquizam termos e identidade(s) como verdadeiros, naturais e inevitáveis, estigmatizam identidades contrárias e subvertem outros conceitos.

culturais e “todo esse jogo de diferenças é prescrito pela função do autor, tal como a recebe de sua época ou tal como ele, por sua vez, a modifica” (FOUCAULT, 2007, p. 29).

Para Scott (1995, p. 72), “através dos séculos, as pessoas utilizaram de modo figurado os termos gramaticais para evocar os traços de caráter ou traços sexuais” e, quando fazemos referência ao termo gênero, “seu uso implicou uma ampla gama tanto de posições teóricas quanto de simples referências descritivas às relações entre os sexos” (SCOTT, 1995, p. 73). Há de se considerar que o gênero não é uma simples categoria analítica; mas o fazer e desfazer de “corpos” num mundo de contestações, em uma estreita relação de poder (HARAWAY, 2004; WEEKS, 2010).

Assim, “padrões de sexualidade feminina são, inescapavelmente, um produto do poder dos homens para definir o que é necessário e desejável – um poder historicamente enraizado” (WEEKS, 2010, p. 56), “seria melhor dizer: gênero é um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado” (SCOTT, 1995, p. 188) e que, em seu estudo descritivo, o termo “gênero” acaba sendo um conceito associado ao estudo das coisas relativas às mulheres. Porém, o termo tem sido empregado numa variedade de abordagens na análise do gênero e desenvolvimento da sexualidade e uma das suas aplicabilidades pode ser:

[...] anterior à emergência do humano, ao considerar uma criança, por exemplo, de um ser “neutro” para um “ele ou ela”, torna a garota uma garota e a traz para o domínio da linguagem e do parentesco através da interpelação fundante de gênero. Porém, esse tornar-se garota, não se encerra na sua concepção ou nascimento, mas é reiterada por várias autoridades, ao longo de vários intervalos de tempo, na tentativa de reforçar ou contestar esse efeito naturalizado. Essa nomeação é, ao mesmo tempo, o estabelecimento de uma fronteira e também a inculcação repetida de uma norma (BUTLER, 2010, p. 161).

Nesse aspecto, o conceito de gênero se refere à construção social do sexo biológico e foi criado para distinguir a dimensão anatômica biológica da dimensão social, baseando-se no raciocínio de que há machos e fêmeas na espécie humana. No entanto,

[...] a maneira de ser homem e de ser mulher é realizada através de inúmeras aprendizagens e práticas, nas mais distintas situações, empreendida de modo explícito ou dissimulada por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais. É um processo minucioso, sutil, sempre inacabado. Família, escola, igreja, instituições legais e médicas mantêm-se, por certo, como instâncias importantes nesse processo constitutivo (LOURO, 2008, p. 18).

Tais aspectos implicam diretamente no modo como homens e mulheres se comportam, há uma expectativa social em relação à forma como “homens e mulheres devem andar, falar, sentar, mostrar seu corpo, brincar, dançar, namorar, cuidar do outro, amar, trabalhar, gerenciar outras pessoas, ensinar, dirigir o carro, gastar o dinheiro, ingerir bebidas, entre outras atividades” (BRASIL, 2009, p. 40).

Com grande frequência, os discursos sobre sexualidade e gênero constroem mulheres e homens como tipos diferentes de indivíduos.

Essas pessoas marcadas por gênero corporificam diferentes princípios de agência [...] onde a sexualidade masculina e pessoas do gênero masculino são retratadas como ativas, agressivas, impositivas e poderosas, enquanto que a sexualidade feminina e pessoas do gênero feminino são vistas como essencialmente passivas, fracas, submissas e receptivas. Esses discursos marcados por gênero são em todos os casos construídos através da imbricação mútua com diferenças de raça, classe, etnicidade e religião (MOORE, 2000, p. 16).

A identidade de gênero então pode ser considerada como sendo algo que não é dado e, sim, constituído e vivenciado ativamente por cada homem e mulher a partir dos elementos fornecidos por sua cultura, ou pelo fato de alguém se sentir masculino e/ou feminino, num processo contínuo e dinâmico, não dado no nascimento e, a partir daí, marcado para sempre, ou seja, é uma construção cultural/social e histórica, uma aquisição, uma performance, uma atuação. Isso quer dizer que não há um elo imediato e inescapável entre os cromossomos, o órgão genital, o aparelho reprodutor, os hormônios, enfim, o corpo biológico em sua totalidade, e o sentimento que a pessoa possui de ser homem ou mulher. É evidente que esse processo identitário não é determinista (MOORE, 2000; BUTLER, 2009).

A vivência da identidade de gênero:

[...] é estruturante da trajetória pessoal e constitui-se na complexa combinação de muitos elementos de cunho subjetivo e da relação com o outro. Isso ocorre desde o nascimento a partir da sexuação e da erotização do corpo. Inclui, portanto, fatores de natureza bastante distintas: do aprendizado, da descoberta e da invenção (SAYÃO, 1997, p. 113 -114).

De tal modo que temos que ultrapassar as fronteiras do binarismo de gênero macho/fêmea, masculino/feminino, ditos indivíduos *Trans*, ou aqueles que sentem pertencer ao gênero oposto ao seu, ou a ambos ou até mesmo a nenhum dos dois sexos – masculino e feminino, como as pessoas Travestis, Transexuais e Transgêneros, que se identificam como sendo do sexo oposto em uma base temporária ou permanente e que convivem harmoniosamente ou conflituosamente com o sexo biológico dado com o nascimento (GATTI, 2003; ÁVILA, GROSSI, 2010; SCHULMAN, 2013).

Assim, há pessoas que nasceram com órgão sexual masculino – pênis – e se sentem femininas, ou nasceram com órgão sexual feminino – vulva, e percebem-se como gênero masculino, como exemplo as mulheres travestis, os homens travestis, as mulheres transexuais e os transhomens/transexuais masculinos²⁴ (BRASIL, 2009). De uma forma sintetizada, porém não

²⁴ Para Ávila, Grossi (2010, p. 01) a transexualidade masculina é a escolha de “sujeitos designados biologicamente como mulheres, mas que buscam se identificar, através da nomeação, vestimenta e transformações corporais, como pertencentes ao gênero masculino” e o inverso se aplica para as mulheres transexuais que nasceram biologicamente

fixa ou determinante, as mulheres e os homens travestis são pessoas com identidade de gênero oposta ao seu sexo biológico. Realizam modificações corporais temporárias ou permanentes (mas não rejeitam o seu órgão sexual), vivem e apresentam-se socialmente como do gênero oposto ao que lhe seria convencionado, desejando serem identificados/as cotidianamente pelo resultado dessa expressão. As/os Transexuais são pessoas de sexo genital determinado, mas que psicologicamente pertencem ao sexo oposto. A maioria dos casos tem como características a rejeição pelo órgão genital e a necessidade da cirurgia de transgenitalização, readequação de sexo ou redesignação sexual²⁵ (MOORE, 2000; BORTOLINI, 2008a, BOHM, 2009).

Portanto, a forma como o indivíduo percebe sua

[...] identidade de gênero inclui o senso pessoal do corpo, no qual podem ser realizadas, por livre escolha, modificações estéticas ou anatômicas por meios médicos, cirúrgicos ou outros. Lembremos, em especial, das pessoas transexuais masculinas e femininas e das travestis. Mas todos nós temos nossa identidade de gênero, pois trata-se da forma que nos vemos e queremos ser vistos, reconhecidos e respeitados, como homens ou como mulheres (JESUS *et al.* 2008, p. 43).

Dessa forma, entre a gama de sexualidades:

[...] não há uma única feminilidade ou masculinidade com que as mulheres e homens individuais possam se identificar em seus contextos sociais, mas, sim, uma variedade de feminilidades e masculinidades possíveis fornecidas pelos discursos concorrentes e contraditórios que existem, e que produzem e são reproduzidos por práticas e instituições sociais (MOORE, 2000, p. 35).

Numa definição sociológica, poderíamos dizer que a identidade de gênero é um conjunto de fatores que forma um complexo “jogo do eu”, em que entra em cena a interioridade, como a pessoa se vê e se comporta individualmente e a exterioridade - como ela é vista e tratada pelos demais (BRASIL, 2011a).

Os indivíduos assumem certas posições de sujeito por causa do modo em que essas posições dão prazer, satisfação ou retribuição ao nível individual ou pessoal; devemos também reconhecer que essas satisfações individuais têm poder e significado apenas no contexto de vários discursos e práticas institucionalizados, isto é, no contexto de certos modos sancionados de subjetividade (MOORE, 2000, p. 37).

Independentemente de disputas conceituais quanto aos modos de compreender e atribuir sentido a esses processos intelectuais, precisamos “concordar que não é o momento do nascimento e da nomeação de um corpo como macho ou como fêmea que faz desse um sujeito masculino ou

como homens, porém, identificam-se como pertencentes ao gênero feminino e manifestam tal preleção através de modificações corporais assumindo caracteres do gênero feminino.

²⁵ Podemos denominar como transgenitalização, readequação de sexo ou redesignação sexual a cirurgia de transformação plástico-reconstrutiva da genitália externa e interna com propósitos terapêuticos de adequar a genitália ao sexo psíquico. Neste caso, o processo de readequação é voltado para as cirurgias de neocolpovulvoplastia (cirurgia de redesignação do sexo masculino para o feminino) e neofaloplastia (cirurgia de redesignação do sexo feminino para o masculino) (BERGESCH, CHEMIN, 2009).

feminino” (LOURO, 2008, p. 18). A construção e manifestação do gênero e da sexualidade dão-se ao longo de toda a vida, continuamente, infindavelmente, “transformando-se não apenas ao longo do tempo, historicamente, como também transformando-se na articulação com as histórias pessoais, as identidades sexuais, étnicas, de raça, de classe” (LOURO, 1997, p. 28). Ninguém discorda que homens e mulheres possuem diferenças. O que não podemos é contribuir para que essas diferenças na construção da identidade sejam transformadas em desigualdades (BRASIL, 2011b).

Nesse sentido, numa paráfrase à célebre frase de Simone Beauvoir, que sacudiu a poeira dos meios intelectuais, ao afirmar que “ninguém nasce mulher: torna-se mulher”, em sua obra “O Segundo Sexo” (1980) podemos dizer que ninguém “nasce homem ou mulher”, mas torna-se homem ou mulher ao longo da vida, em razão da constante interação com o meio histórico sociocultural dentro de um processo de formação de identidade do ser masculino ou feminino. Fazer-se homem ou mulher depende de escolhas “das marcas, dos gestos, dos comportamentos, das preferências e dos desgostos que lhes são ensinados e reiterados, cotidianamente, conforme normas e valores de uma dada cultura” (LOURO, 2008, p. 17).

O que consideramos masculino ou feminino é apenas o resultado de convenções sociais e não aquilo que cada um/a vivencia e expressa individualmente na construção da sua identidade de gênero.

OS/AS “E.T” (estudantes *trans*) e a escola

A escola, em particular, é uma “instituição que nasceu disciplinar e normatizadora, a diferença, ou tudo aquilo que está fora da norma, em especial, a norma sexual, mostra ser insuportável por transbordar os limites do conhecido” (CÉSAR, 2008, p. 48), configurando-se num lugar de opressão no qual sujeitos Lésbicas, *Gays*, Bissexuais, Bigêneros, Travestis, Transexuais, Transgêneros, *Queer*, Questionadores, Intersexos, Indecisos, Assexuados e Aliados – LGBTQIA – vivem de maneiras distintas, situações delicadas de vulnerabilidade, negação, autoculpabilização e internalização da homofobia. Isso se faz com a participação ou omissão da família, da comunidade escolar²⁶, sociedade civil e Estado (LIONÇO, DINIZ, 2009; JUNQUEIRA 2009a; FERRARI, 2000; 2011).

As *fobias* associadas ao ódio, medo, nojo, raiva, desconforto, aversão ou igualmente as “tentativas de horrorizar, gerar pânico, amedrontar *gays*, lésbicas, travestis, transexuais, por suas

²⁶ Braga (2009; 2010) define como comunidade escolar aquela composta pelos/as pais/mães, professores/as, direção, equipe pedagógica, administrativa e funcionários/as.

condições e posições, e em circunstâncias diversas” (SOUSA FILHO, 2013, p. 15), são um fenômeno social que atinge milhões de jovens e adultos/as escolares e:

[...] representam problemas reais que produzem e alimentam preconceitos, discriminações, violências e violações de direitos humanos. Geram, nas pessoas que são alvos desses mecanismos, mal-estar, insegurança, angústia, isolamento e sofrimento. Esses sentimentos podem interferir em suas relações sociais; prejudicar seu rendimento escolar, levando-as até a sair da escola; impedir seu acesso a oportunidades de emprego ou promoção no ambiente de trabalho; aumentar sua vulnerabilidade às DST/HIV/AIDS e ao uso de drogas, e influenciar em sua qualidade de vida e de saúde (BRASIL, 2011a, p. 22).

Quando o ambiente em que se manifestam os atos de violência contra pessoas LGBTQIA, como a escola, um local que deveria ser seguro e de promoção do conhecimento e da cidadania adquire um *status* de privacidade, essas ações se traduzem em situações limites, como agressões físicas, ou desvelam-se em formas mais sutis, como as de violência simbólica sinalizadas em piadas, brincadeiras jocosas ou mesmo comentários e insinuações de desejo de afastamento de pessoas (re)conhecidas como homossexuais. Logo, a prática discriminatória não afeta somente pessoas lésbicas, *gays*, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros: comumente desde que um indivíduo não corresponda às normas de heteronormatividade, passa a ser tratado, sobretudo como potencial homossexual e discriminado como tal (DINIS, 2011; BORGES, PASSAMANI, OHLWEILER, BULSING, 2011).

A LGBTQIAfobia²⁷ impacta diretamente na esfera dos sentimentos, da dignidade, do sucesso ou do fracasso escolar. As agressões físicas e verbais, a destituição de esperanças, de sobrevivência digna, além das exclusões constantes às quais alunos/as LGBTQIA são submetidos/as corriqueiramente no cotidiano escolar, quando são comumente inferiorizados/as ou reprimidos/as criam situações tristes de constrangimentos, sofrimento psíquico intenso, além de impulsionar a saída dessas pessoas das escolas dificultando seu acesso ao mercado de trabalho, obrigando-os/as à sujeição de subempregos e atividades estigmatizantes (ABRAMAVOAY, 2009; DUARTE, 2012).

A manutenção das diferenças é sustentada na pedagogia do insulto que atinge de diversas formas e variadas intensidades homossexuais masculinos ou femininos e assumem fóruns de agravamento em relação aos/às Estudantes *Trans* –“E.T.”. Subproduto dos processos de (re)produção de identidades de gênero, o processo de atribuições ou interpelações que alimentam

²⁷ Adotamos a expressão LGBTQIAfobia com a intenção de sublinhar que a intransigência social em relação à homossexualidade masculina (ideia implícita à noção de homofobia) não é da mesma ordem do desrespeito que atinge lésbicas (oprimidas por uma lesbofobia que, além de homofóbica, é machista e sexista), nem do repúdio que sistematicamente atinge travestis e transexuais, cujas existências ferem de morte os binarismos macho-fêmea, homem-mulher, o que as torna vítimas preferenciais do terrorismo de gênero. Acredita-se que ao adotar um termo único, como a LGBTQIAfobia evita-se o uso repetitivo das expressões Lesbofobia, Transfobia, Travestifobia, Tansgênerofobia, *Gayfobia*, Bifobia, Bigênerofobia, *Queerfobia*, Intersexofobia, Aliadofobia e Assexofobia, o que cansaria o/a leitor/a (SCHULMAN, 2013).

o campo do discurso e do poder na escola é sustentado naquilo que pode ser considerado como normal e desviante, e colocam em xeque a própria humanidade e direitos daqueles/as que ultrapassam as barreiras do binarismo de gênero masculino/feminino (BUTLER, 2010).

Os/as “E.T.” não passam incógnitos/as pelo incômodo natural que apresentam ao conformismo generificado. Ao arquitetarem seus corpos, suas maneiras de apresentar-se, expressar-se e agir na escola, “tendem a enfrentar obstáculos para se matricular, participar das atividades pedagógicas, ter suas identidades respeitadas, fazer uso das estruturas escolares (como os banheiros) e preservar sua integridade física” (JUNQUEIRA, 2012, p. 78) em um sistematizado processo de *Transfobia* pedagógica.

Se, inicialmente, a escola é tida como o local da inclusão, da convivência das diferenças, do acesso livre e democrático ao conhecimento para os/as “E.T.”, o processo de escolarização é também um método de penitência e aborto de suas expectativas de vida e conquistas sociais (SILVA, 2008).

Nesse viés, o sistema escolar não consegue alcançar a unidade almejada, pois há corpos que escapam ao processo de (re)produção dos gêneros inteligíveis e imutáveis e da dicotomia hierarquizada; essa transgressão põe em risco toda uma estruturação, por desobedecerem aos códigos de gênero e, ao mesmo tempo, revelarem as possibilidades de transformação dessas mesmas normas. Esse processo de subterfúgio carcerário dos corpos sexuados é marcado por anseios, dores, conflitos e medos (BENTO, 2011).

Em estudo realizado por Bohm (2009), ao entrevistar travestis sobre sua trajetória acadêmica, muitas delas afirmaram não ter dado prosseguimento aos estudos mediante a problemática com que se deparavam em seu cotidiano. Elas apontam como impedimentos desde o simples ato para entrada na escola, como o livre acesso a seus espaços previamente organizados – não para elas – e a intransigência de grande parte da comunidade escolar de sua permanência neste local.

O grupo de “E.T.” apontou como dificuldades cotidianas no processo de escolarização a

[...] efetivação de matrícula, instituída a partir de ações intransigentes não observadas em relação às demais matrículas; relatam desde a imposição de regras de vestimenta ou de impedimentos para o uso do nome social até a submissão a um torturante cotidiano de piadas, agressões verbais e até mesmo físicas; denunciam o isolamento e a segregação impostos pelos colegas e também, muitas vezes, pelos professores. Tal contexto produz uma crescente tensão nas relações escolares, consistindo desafio, muitas vezes, sequer identificado como parte do trabalho escolar, no sentido de inclusão e permanência nas instituições de tais sujeitos (BOHM, 2009, p. 59).

Como defende Junqueira (2012, p. 73), “notamos facilmente a intensa generificação dos seus espaços e de suas práticas, e o quanto as fronteiras de gênero são obsessivas e binariamente demarcadas”. Atitudes, comportamentos, maneira de agir, como se vestir, entre outras manifestações pessoais do exercício da identidade de gênero, são alvos de intervenção por parte da comunidade escolar, com o propósito de naturalizar e subverter condutas culturais de como ser homem ou mulher. Tais práticas são arbitrariamente empregadas com os/as “E.T.” a serviço do processo de heteronormalização através de

[...] uma inclusão em que a condição é que eles abram mão de suas identidades e se enquadrem em determinados padrões de comportamento; padrões estes que não têm nada a ver com o papel de um aluno – se comportar, fazer o dever, estudar, etc. – mas com papéis de gênero. Padrões de gênero que não constam em nenhuma lei ou norma escolar. Padrões de gênero que são acriticamente reproduzidos pelas escolas e estão baseados tão somente nas concepções pessoais dos educadores. Obrigar um aluno ou aluna a modificar o seu jeito íntimo de ser, de falar, de se fazer bonito para poder estudar, é condicionar um direito que é incondicional. É abuso de poder. É desrespeito. E é sinal de que o educador ainda não entendeu que a identidade sexual daquele aluno não é uma firula ou uma brincadeira, mas parte constitutiva da sua própria personalidade (BORTOLINI, 2008a, s/p).

Outra vertente desse desentendimento entre comunidade escolar está condicionada à recusa em chamar a estudante travesti pelo seu nome social e essa postura ensina e incentiva os/às demais alunos/as a adotarem atitudes de hostilidade e de desrespeito às diferenças em geral – “pode ser destacada como um símbolo de desempoderamento, uma vez que implica desapropriar o sujeito de seu próprio nome” (MOSCHETA, 2011, p. 52).

Junqueira (2012) questiona por que é tão difícil e perturbador garantir o direito de uma pessoa ser tratada da forma que ela se sente confortável e, sobretudo, humana, independentemente do lugar e da ocasião. É uma simples questão de respeito e humanidade. Esse é um dos meios mais eficientes “de se traduzir a pedagogia do insulto no currículo em ação em processos de desumanização, estigmatização e exclusão e, assim, de reforçar ulteriormente os ditames que a pedagogia do armário exerce sobre todo o alunado” (JUNQUEIRA, 2012, p. 78).

O nome social não é um capricho de um/a aluno/a travesti, transexual e transgênero/a – ele representa a valorização da dignidade humana, o reconhecimento político da legitimidade de sua identidade social, previsto pela Secretaria de Estado da Educação – SEED na Orientação Pedagógica nº 001/2010 – DEDI/SEED (PARANÁ, 2010).

O nome social é o reconhecimento de pertencimento da identidade de gêneros das/dos travestis e transexuais. Sendo assim, fica instituído o uso do mesmo, a fim de garantir o acesso e a permanência dessa população em todos os estabelecimentos de ensino da Rede Pública Estadual do Paraná e, principalmente, para possibilitar a garantia do direito constitucional à educação pública e de qualidade a todas/os as/os cidadãs/os (PARANÁ, 2010, p. 01).

O/A “E.T.” deverá receber tratamento respeitoso e ético de acordo com sua identidade de gênero (feminina ou masculina), por todas as pessoas envolvidas no ambiente escolar, desde seu primeiro contato e em todos os espaços e relações rotineiras. A comunidade escolar, incluindo professores/as, pedagogos/as, diretores/as, alunos/as, funcionários/as, devem garantir um tratamento solidário em todos os ambientes e ocasiões ao longo do processo de escolarização desses sujeitos (PARANÁ, 2010).

Chamar o/a travesti no feminino ou no masculino é uma decisão política e acadêmica que veio do movimento social que se organizou mais recentemente, principalmente depois dos anos 80, porque o que vai se considerar é que o gênero como construção social, como aquilo vivido no cotidiano, como a maneira que o/a travesti, transexual ou transgênero se apresenta e lida com as pessoas; ao estabelecer suas relações, é que vai ser definidor de quem a pessoa é e não a sua genitália. Essa definição biológica, naturalizante é menos relevante, levando em conta que nós enquanto humanos somos seres sociais (PELÚCIO, 2013, s/p.).

A adoção de tal conduta está contemplada na Orientação Pedagógica nº 001/2010 do Estado do Paraná, que estabelece que a Rede Pública de Ensino Estadual de Educação Básica deverá incluir, após solicitação por escrito do/a “E.T.”, no ato da matrícula, o nome social no campo destinado para esse registro no cadastro do/a aluno/a, bem como o sigilo aos documentos que constem o nome civil dessa pessoa. Dessa forma, o nome social será impresso automaticamente no espelho do Livro Registro de Classe, nos Editais e Boletins Escolares (PARANÁ, 2010).

Na escola, a situação do/a “E.T.” possui um fator agravante quanto à aquiescência de sua identidade de gênero ao carecerem do uso de sanitários. Para Silva (2008, p. 13) “a rígida organização física de separação entre o masculino e o feminino marca a experiência dessas, pessoas tensionadas pela reprodução da heteronormatividade e pela resistência à ordem instituída”. O banheiro da escola é muito mais que um espaço reservado para as necessidades fisiológicas – ele é parte fundamental do processo de construção de identidades e reprodução das diferenças. É nesse espaço que essas pessoas passam por constrangimentos, aversões e diversas outras formas de agressão e segregação.

Quanto ao uso de banheiros, o/a “E.T.” deve utilizar os sanitários das/os alunas/os, de acordo com a identidade de gênero que apresentam. Dessa forma, a arquitetura da escola não precisará sofrer qualquer alteração, ou seja, não carece de construção de um terceiro banheiro, como tem sido defendido por alguns/as educadores/as. No mais, é orientado que não seja concedido, nesse caso, o banheiro de professores/as ou de pessoas com necessidades especiais (PARANÁ, 2010). No entanto, o que se percebe nas escolas é a intenção inicial de livre escolha do sanitários pelas/os “E.T.”; porém, rapidamente há um recuo em sua decisão que passa a contrariar

normativas estabelecidas pela Secretaria de Estado da Educação, de forma a manter a fraudulenta atmosfera de convivência pacífica com os demais membros sociais.

O abrandamento dos conflitos é justificado pelo incômodo dos/as alunos/as tidos/as como “normais”, dito de outra forma, heterossexuais, com a presença de um/a “E.T.” frequentando o mesmo ambiente privado que eles/as. Então, a solução encontrada, na maior parte, é o contorno da situação, de forma que aqueles/as vistos/as como desviantes possam satisfazer suas necessidades fisiológicas de maneira imperceptível, garantindo sua invisibilidade. Assim, estrategicamente, a escola dispõe os sanitários de docentes ou um terceiro banheiro. No entanto, esses mesmos espaços tendem a ser partilhados por sujeitos tanto do sexo masculino quanto feminino; porque a divisão nos demais ambientes coletivos é constantemente reforçada? O que percebemos nesse discurso é mais uma das formas de opressão a que os/as “E.T.” vivenciam no cotidiano escolar, como seres inabitáveis daquele espaço.

Em pesquisa realizada por Bohm (2010), uma travesti relatara que “preferia ficar sem fazer xixi a manhã toda, a entrar em um dos banheiros”. A adoção de medidas, como a oferta de um terceiro sanitário, tende a minimizar os efeitos imediatos entre comunidade escolar e demais agentes, como a família; porém, desconsidera completamente o sentimento de desprezo e o sofrimento físico aos quais são submetidos/as o/a “E.T.”.

É importante ressaltar que tanto a arquitetura do banheiro feminino quanto masculino historicamente encontra-se organizada, de forma a garantir a privacidade de quem o utiliza. É necessário que a escola crie estratégias de desestabilização e de problematização, a fim de superar o preconceito e as práticas discriminatórias. Urge a necessidade de reflexões acerca da existência de vários espaços públicos de uso coletivo por homens e mulheres e que, na esfera privada, observamos que a maioria das famílias brasileiras tem por hábito utilizar o mesmo banheiro sem distinção de sexo. Por que na escola teria de ser diferente? (PARANÁ, 2010).

O que aparece em jogo no uso dos banheiros são trocas simbólicas de exercícios de identidade de gênero que são fortemente desempenhadas entre os grupos. As pessoas que não se encaixam nos polos separados e opostos da masculinidade ou feminilidade são excluídas do ritual ou incorporadas de forma subordinada, inferiorizada (SILVA, 2008, p. 14).

E quando o assunto transpõe os muros da escola e chega até a família, tanto o/a “E.T.” quanto a escola passam a sofrer fortes interferências em seu funcionamento e no cumprimento dos direitos ao livre acesso. Assim, os/as educadores/as não são os/as únicos/as a verem com alguma preocupação o aparecimento em cena daquilo que podemos chamar de “alienígenas” ou simplesmente, “eles/as”, isto é, esses “outros/as” que se apresentam em nossas salas de aula.

Os pais e as mães também têm expressado esse tipo de preocupação, assim como tem feito, de forma mais geral, a esfera pública convencional (a opinião pública). Tem havido recentemente uma onda crescente de pânico moral, cujo foco é o suposto desvio da juventude contemporânea – não apenas sua diversidade ou sua diferença, mas, mais radicalmente, sua alteridade, e a ameaça que isso apresenta para o/a observador/a, para o olhar do ego, para o olhar do sujeito, para o eu. Esse desvio é oficialmente representado e construído não como a mudança que tão claramente parece ser, mas como uma questão de deficiência, de incompletude e de inadequação. O tom é fortemente apocalíptico e a mudança é concebida como patologia (GREEN, BIGUM, 1995, p. 212).

Num cotidiano escolar como esse, tão hostil, não nos surpreende que alguns/mas educadores/as se refiram “a problemas de desempenho escolar, manifestados em absenteísmo, reprovações sucessivas, abandono etc.” pelo/a “E.T.” (GÓIS, SOLIVA, 2011, p. 43).

O que nos espanta é que tais afirmativas desconsideram a desmotivação que os/as impelem diante da recusa da comunidade escolar em entender o gênero como constituinte da identidade desses sujeitos, a tirania a que são submetidas/os para se adequarem a inúmeras regras de comportamento de gênero, a estigmatização dessas pessoas caracterizadas como “desviantes” e, em alguns casos, “anormais”, numa sociedade em que prevalece o binarismo e a heteronormatividade, destituindo dessas pessoas as possibilidades de viverem suas identidades da maneira como lhes bastar. Tudo isso contribui certamente para a cristalização de um sentimento nesses/as alunos/as de que não deveriam estar ali, pois são um incômodo permanente e que a única forma de superar todos esses obstáculos é sair da escola. Aqui nos vemos frente ao complexo conceito de formação de identidade e à subjetivação das diferenças, que podem ser formulados a partir de diferentes perspectivas. Aproximando a teoria dos Estudos Culturais, compreendemos que os/as “E.T.” possuem identidades plurais e que a intolerância as suas diferenças podem levá-los/as a distintas direções e nem sempre os caminhos que lhes são apontados são os da continuidade do processo de escolarização (LOURO, 1997; HALL, 2007; SILVA, 2007; BORTOLINI, 2008a).

Considerados/as como as principais vítimas do processo de evasão escolar, eles/as dificilmente conseguem concluir seus estudos, “sendo forçadas(os) a abandonar a escola, já que, diferentemente de adolescentes *gays* e lésbicas, têm mais dificuldade em esconder sua diferença, tornando-se as vítimas mais visíveis dessa violência escolar” (DINIS, 2011, p. 43).

Não pretendemos com isso apontar a evasão sob um manto de invisibilidade, uma vez que o que chamamos até aqui de evasão compulsória é traduzido pelo “desejo de eliminar e excluir aqueles que “contaminam” o espaço escolar. Há um processo de expulsão, e não de evasão” (BENTO, 2011, p. 555) ocasionado pela rejeição cotidiana ao modo de se vestir, às formas de agir e se portar, ao descumprimento de preceitos essenciais, como o uso do nome social e o livre trânsito entre os espaços que compõem a escola e isso inclui os demais estudantes LGBTQIA (JUNQUEIRA, 2009b).

Toda essa engrenagem limita as possibilidades de realização social e profissional de um/a “E.T.”. “Não por uma limitação pessoal, mas por uma máquina de exclusão que o/a empurra permanentemente para a marginalidade da vida social, o que os/as torna um segmento populacional extremamente vulnerável” (BORTOLINI, 2008a, s/p.).

Nesse sentido, é importante diferenciar “evasão” de “expulsão”, pois, ao apontar com maior verossimilhança as causas que impelem os/as “E.T.” a não frequentarem o processo de escolarização, teremos como enfrentar com eficácia os dilemas que constituem o cotidiano escolar, entre eles, a intolerância alimentada pela LGBTQIAfobia (BORTOLINI, 2008a; BENTO, 2011). O reflexo desse processo incide em dados estatísticos, como os publicados no ano de 2010 pelo Grupo *Gay* da Bahia (2011), através do Relatório Anual de Assassinato de Homossexuais, em que foram documentados 260 assassinatos de *gays*, travestis e lésbicas no Brasil no referido ano. Entre os/as mortos/as, 110 travestis, o que corresponde a 42% dos assassinatos.

Para não finalizar

A escola, ao desconsiderar os graves efeitos de subjetivação produzidos pelas suas estratégias de invisibilidade e de discursos literários, religiosos, éticos, biológicos, médicos e jurídicos, que (re)produzem identidades e diferenças, quando faz referência à identidade de gênero, torna utópica a possibilidade de atuação da escola como coadjuvante na promoção da cultura do respeito ao/a aluno/a LGBTQIA, colocando-o/a em situações vexatórias de vulnerabilidade, obrigando-o/a a evadirem-se da escola, por não terem seus direitos básicos respeitados, sujeitando-o/a à informalidade ou situações degradantes de sobrevivência, quando não conseguem colocação no mercado de trabalho pela desqualificação profissional, aliada ao preconceito e à discriminação.

A situação tende a se agravar quando se trata de *Estudantes Trans*. Esses/as não passam imunes ao processo de generificação ao arquitetarem seus corpos de acordo com a sua identidade de gênero e são vítimas constantes do processo colonizador de heteronormatização compulsória, através de um conjunto de estratégias sistematizadas e que se manifestam através da “*Transfobia pedagógica*”.

A necessidade da adoção de atitudes positivas de enfrentamento à *Transfobia* e demais fobias direcionadas às múltiplas sexualidades, através do estabelecimento escolar, prescinde da regulação intermediária entre o conjunto de signos, valores, condutas, códigos morais e éticos da comunidade escolar e os preceitos que regem o comportamento do/a indivíduo LGBTQIA, que podem ser temporalmente alargados e múltiplos.

Defendemos aqui a ideia de que a gênese que mantém o equilíbrio nessa relação é o *respeito*. Não pretendemos com esse discurso negar a (co)existência da(s) diferença(s), mas o direito de as pessoas serem diferentes e que essa diferença possa ser vista como algo que caracteriza a espécie *homo sapiens* não simplesmente como algo a ser tolerado, uma vez que essa espécie de benevolência atribui aos sujeitos, com variáveis graus de preconceitos, uma dose de afabilidade, pela compaixão que caridosamente destinam a pessoa LGBTQIA, ao permitir a sua existência – à margem é óbvio –, sem evidenciar a relação de poder que sustenta essa atitude.

O que não podemos esquecer é de que esses atos de negatificação se assemelham às distintas “navalhas” usadas no assassinato de milhares de pessoas LGBTQIA no Brasil, o que pode fazer de nós educadores/as, profissionais diplomados/as e especializados/as empunhar distintas armas contra pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Bigêneros, Travestis, Transexuais, Transgêneros, *Queer*, Questionadores, Intersexos, Indecisos, Assexuados e Aliados.

Com o intuito de transpor as barreiras da LGBTQIAfobia e evitar tal genocídio, precisamos ter a consciência da multiplicidade de sexualidades existentes e que cada sujeito tem a sua forma de existir no mundo através da sua sexualidade e/ou erotismo e, para isso, carecemos pensar cotidianamente em estratégias educacionais e políticas públicas de combate e enfrentamento às diversas formas de assédio e opressão a que são submetidos/as os/as essas pessoas na sociedade brasileira e, nesse embate, a escola tem papel de destaque no reconhecimento e valorização dos direitos.

Nesse sentido, defendemos a efetivação de programas continuados de contestação sobre temas como LGBTQIAfobia, sexualidades, discriminação, preconceito, identidade de gênero, violência de gênero, transexualidade, etc., pautados não apenas na inclusão de professores/as, mas também de toda a comunidade escolar, de forma a evitar que o/a aluno LGBTQIA seja vítima da tirania e expulsão compulsória do processo de escolarização.

Numa paráfrase a Foucault (2007), acreditamos que talvez a escola já tenha começado a dar seus primeiros passos nesse sentido, talvez estejamos muito longe desse propósito, talvez não cheguemos nunca a esse objetivo e, às vezes, nos fica a dúvida se estamos indo na direção certa.

Referências

ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana – RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, 2009.

ÀVILA, Simone. GROSSI, Miriam Pillar. “Maria, Maria João, João: reflexões sobre a transexperiência masculina”. In: *Fazendo Gênero* 9. Diásporas, Diversidades, Deslocamentos, **Anais...** 23 a 26 de agosto de 2010, p. 01-10.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**, Florianópolis, mai./ago. 2011, p. 549-559.

BERGESCH, Vanessa. CHEMIN, Beatris Francisca. A cirurgia de transgenitalização e a concretização dos direitos fundamentais constitucionais. **Revista Destaques Acadêmicos**, a. 1, n. 2, 2009, p. 7-18.

BOHM, Alessandra Maria. **Os “monstros” e a escola**: identidade e escolaridade de sujeitos travestis. 2009. 103 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Programa de Pós Graduação em Educação, Porto Alegre, 2009.

BORGES, Zulmira Newlands. PASSAMANI, Guilherme Rodrigues. OHLWEILER, Mariane Inês. BULSING, Muriel. Percepção de professoras de ensino médio e fundamental sobre a homofobia na escola em Santa Maria (Rio Grande do Sul / Brasil). **Educar em Revista**, Curitiba: UFPR, n. 39, jan./abr. 2011, p. 21-38.

BORTOLINI, Alexandre. **Diversidade sexual na escola**. 1ª edição – Rio de Janeiro: Pró-Reitoria de Extensão/UFRJ, 2008a.

BRAGA, Eliane Rose Maio. Orientação sexual escolar: a necessidade do estudo no curso de Pedagogia. In: RODRIGUES, Elaine. ROSIN, Sheila Maria. **Pedagogia 35 anos**: história e memória. Maringá: EDUEM, 2009, p. 265-282.

_____. Diversidade Sexual: questões pedagógicas. In: SILVA, Henrique Manoel da. CELÓRIO, José Aparecido. SILVA, Márcia Cristina Amaral da. **Saberes e sabores da Educação**. Maringá: EDUEM, 2010, p. 49-58.

BRASIL. **Gênero e diversidade na escola**: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de conteúdo. v.1, versão 2009. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

_____. Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de DST, AIDS e Hepatites Virais. **Adolescentes e jovens para uma educação entre pares**: diversidades sexuais. Brasília: Ministério da Saúde, v. 8, 2011a.

_____. Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de DST, AIDS e Hepatites Virais. **Adolescentes e jovens para uma educação entre pares**: gêneros. Brasília: Ministério da Saúde, v. 7, 2011b.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 151-172.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “Epistemologia”. **Educar**, n. 35, Curitiba: Editora UFPR, 2009, p. 37-51.

DINIS, Nilson Fernandes. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. **Educar em Revista**, n. 39, jan./abr. Curitiba: Editora UFPR, 2011, p. 39-50.

DUARTE, Marco José de Oliveira. Políticas Públicas para a população de Lésbicas, Gays, Travestis e Transexuais (LGBT): uma questão de Direitos Humanos e de Cidadania. **Advir**, Rio de Janeiro: Aduesrj, julho 2012, p. 92-99.

FERRARI, Anderson. **O quê se fala e o quê se cala sobre o homoerotismo masculino**: discursos, práticas e posturas dos professores diante do fato e do assunto. Anped, GT Sociologia da Educação, 2000. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1412t.PDF>>. Acesso em: 17 de jan. de 2013.

_____. Reflexões Sobre a Homofobia na Escola. In: CASAGRANDE, Lindamir S. LUZ, Nanci Stancki da. CARVALHO, Maria Gomes de (Orgs.). **Igualdade na diversidade**: enfrentando o sexismo e a homofobia. 1. ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 2011, p. 69-89.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

FURLANI, Jimena. Encarar o desafio da educação sexual na escola. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade. **Sexualidade**. Curitiba: SEED. 2009c, p. 37-48.

GÓIS, João Bôsko Hora. SOLIVA, Thiago Barcelos. A violência contra gays em ambiente escolar. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 123. Agosto, 2011, p. 38-45.

GREEN, Bill. BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 5. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995, p. 208-243.

GRUPO Gay da Bahia. **Epidemia do ódio**. 2011. Disponível em <<http://www.ggb.org.br/Assassinatos%20de%20homossexuais%20no%20Brasil%20relatorio%20geral%20completo.html>>. Acesso em: 03 de jan. de 2012.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós Modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2006.

_____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e Diferença**: a Perspectiva dos Estudos Culturais. 7. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007, p. 103-133.

HARAWAY, Donna. “Gênero” pra um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. **Cadernos Pagu**, jun. 2004, n. 22, p. 201-2046.

JESUS, Beto de. RAMIRES, Lula. UNBEHAUM, Sandra. CAVASIN, Sylvia. **Diversidade Sexual na Escola**: uma metodologia de trabalho com adolescentes e jovens. São Paulo: Ecos, Corsa, 2006.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz O reconhecimento da diversidade sexual e a problematização da homofobia no contexto escolar. *In: Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade: discutindo práticas educativas. Anais...* Rio Grande, RS: Ed. da FURG, 2007.

_____. Homofobia nas escolas: um problema de todos. *In: _____ (Org.). Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas.* Ministério da Educação: Secad/MEC. Brasília, 2009a, p. 13-52.

_____. “Aqui não temos gays nem lésbicas”: estratégias discursivas de agentes públicos ante medidas de promoção do reconhecimento da diversidade sexual nas escolas. **Bagoas**. n. 04, p.171-190, 2009b.

_____. A Pedagogia do Armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar. **Revista Educação On-line PUC**, Rio de Janeiro, n. 10, p. 64-83, 2012.

LIONÇO, Tatiana. DINIZ, Debora. Qual a diversidade sexual dos livros didáticos brasileiros? *In: LIONÇO, Tatiana. DINIZ, Debora (Org.). Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio.* Brasília: Letras Livres: EdUnB, 2009, p. 09-13.

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

_____. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2 (56) – mai./ago. 2008, p. 17-23.

_____. Qual a diversidade sexual dos livros didáticos brasileiros? *In: LIONÇO, Tatiana. DINIZ, Debora (Org.). Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio.* Brasília: Letras Livres: EdUnB, 2009, p. 09-13.

MOORE, Henrietta L. Fantasias de poder e fantasias de identidade: gênero, raça e violência. **Cadernos Pagu**, 2000, p. 13-44.

MOSCHETA, Murilo dos Santos. **Responsividade como recurso relacional para a qualificação da assistência a saúde de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais.** 2011. 213 f. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP Ribeirão Preto, 2011.

PARANÁ. **Orientação pedagógica nº 001/2010.** Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento da Diversidade. Curitiba, 2010.

PELÚCIO, Larissa. Homossexualidade e orientação sexual. **Programa Diálogos.** TV UNESP. 2013. Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=UD4945XmGGY>>. Acesso em: 16 de jan. de 2013.

PIERUCCI, Antônio Flávio. Ciladas da diferença. **Tempo Social: Rev. Sociol. USP**, S. Paulo, v. 02, n. 02, 2. sem. 1990, p. 7 - 33.

ROCHA FILHO, João Silva. O currículo escolar e as relações de heterossexismo e homofobia na educação básica. **Fazendo Gênero.** Diásporas, Diversidade, Deslocamentos. ago. 2010, p. 1-9.

SALA, Arianna. **Construcciones identitarias en el contexto histórico-cultural**: identidades lésbicas, histórias de vida y discursos sociales. 2007. 309 f. Tese (Doutorado). Universidad de Sevilla, Sevilla, 2007.

_____. Opção x Orientação Sexual. **Canal SAP**. 2012. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=nV2Vjn9Pf3I&playnext=1&list=PLiX7GB_A3TPhYTpQ7gLmCh5vcAdce3_V2&feature=results_video>. Acesso em: 16 de janeiro de 2013.

SAYÃO, Yara. Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários. In: AQUINO, Júlio Groppa. **Sexualidade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997, p. 107-118.

SCHULMAN, Michael. Assexuados, bichas & cia: a nova geração *gay* nas universidades dos EUA. Tradução: Clara Alain. Texto originalmente publicado no jornal "The New York Times". **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 17 de fev. de 2013. Seção Comportamento, s/p. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrissima/94158-assexuados-bichas-amp-cia.shtml>>. Acesso em: 17 de fev. de 2013.

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

SILVA, Joseli Maria. A cidade dos corpos transgressores da heteronormatividade. **Geo UERJ**, a. 10, n. 18, vol. 1, 2008, p. 01-17.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e Diferença: a Perspectiva dos Estudos Culturais**. 7. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007, p. 73-102.

SOUSA FILHO, Alípio de. A política do conceito: subversiva ou conservadora? – crítica à essencialização do conceito de orientação sexual. **Bagoas**, n. 04, 2009a, p. 59-77.

_____. Teorias sobre a gênese da homossexualidade: ideologia, preconceito e fraude. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Ministério da Educação: SECADI/MEC. Brasília, 2009b, p. 95-124.

_____. **A resposta gay**. 2013a. Disponível em <http://www.cchla.ufrn.br/alipiosousa/index_arquivos/ARTIGOS%20ACADEMICOS/ARTIGOS_PDF/A%20RESPOSTA%20GAY.pdf>. Acesso em: 07 de jan. de 2013.

_____. **Orientação sexual**: construção política do desejo, ou crítica da substancialização. 2013b. Disponível em <http://www.cchla.ufrn.br/alipiosousa/index_arquivos/ARTIGOS%20ACADEMICOS/ARTIGOS_PDF/Orientacao%20sexual%20-%20a%20construcao%20politica%20do%20desejo.pdf>. Acesso em: 07 de jan. de 2013.

SWAIN, Tania Navarro. **Entre a vida e a morte, o sexo**. 2009b. Disponível em <http://intervencoesfeministas.mpbnet.com.br/textos/tania-entre_a_vida_ea_morte.pdf>. Acesso em: 13 de jul. de 2013.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. *In*: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 35-82.

WOODWARD, Katryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e Diferença: a Perspectiva dos Estudos Culturais**. 7. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007, p. 07-72.

**CORPO-ARTE, CORPO-ESPORTE,
CORPO-CONSTRUÇÃO:**

O QUE PODEMOS FAZER COM O CORPO,
NO CORPO, A PARTIR DO CORPO, PELO
CORPO, ENTRE CORPOS...

**OS CORPOS NO ESPAÇO ESCOLAR:
(RE)CONFIGURAÇÕES DOS/AS ALUNOS/AS
ANORMAIS EM TEMPOS PÓS-MODERNOS**

PAULA REGINA COSTA RIBEIRO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG

OS CORPOS NO ESPAÇO ESCOLAR: (RE)CONFIGURAÇÕES DOS/AS ALUNOS/AS ANORMAIS EM TEMPOS PÓS- MODERNOS

Paula Regina Costa Ribeiro

Introdução

Há doze anos, venho pesquisando no Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE), da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, as seguintes temáticas: corpos, gêneros e sexualidades nos espaços educativos, em especial no escolar. Durante esse período, algumas mudanças ocorreram. Fui percebendo na instituição escolar uma reconfiguração acerca do tratamento conferido aos/às alunos/as que são/eram considerados/as anormais. Passei a questionar: quem é/era o/a aluno/a que incomodava na sala de aula?; quem o/a professor/a mencionava nos cursos oferecidos pelo GESE como corpo anormal?; que sanções esses/as alunos/as recebiam?; que procedimentos eram dirigidos aos corpos desses/as alunos/as?

As marcas dos acontecimentos inscrevem-se nos corpos de alunos e alunas, que rompem com padrões, sejam estes de gênero, sexo, raça, geração, entre outros aspectos, construídos e aceitos socialmente. Isso faz com que esses sujeitos passem a carregar a marca da anormalidade em seus corpos. Assim, por meio da linguagem, são (re)inventados e (re)significados no espaço escolar. Para Foucault, os corpos são entendidos como "superfície de inscrição dos acontecimentos (enquanto que a linguagem os marca e as ideias os dissolvem), lugar de dissociação do Eu (que supõe a quimera de uma unidade substancial), volume em perpétua pulverização" (2004, p. 22).

Essas inquietações instigaram-me a produzir algumas problematizações, as quais, por meio da escrita deste texto, não tenho como pretensão a busca de respostas, mas, sim, a mobilização do pensamento, pensar o impensado; ou seja, problematizar como a instituição escola, que busca o tratamento de todos/as com igualdade tem procedido com os/as que "fogem" das normas e padrões estabelecidos. Para Paula Henning (2009, p. 181):

A tentativa de garantir a igualdade de todos, um discurso atual em Educação, através da exigência de que todos devam estar na escola e ser tratados como iguais, acabam por se constituir em uma espécie de risco de homogeneização que pode levar exatamente na direção oposta à desejada, ou seja, um enfraquecimento das afirmações das diferenças e singularidades.

Assim, tenho percebido que as diferenças individuais e as singularidades dos/as alunos/as não são ressaltadas e valorizadas na instituição escolar. Por meio de seu discurso de igualdade e de sua prática pedagógica, a escola homogeniza os sujeitos, inserindo-os na norma estabelecida. Ao instituir e demarcar o que é normal e aceito nesse espaço, a instituição escolar produz classificações e demarcações de anormalidade. Assim, conhecer quem são os anormais torna-se importante para que essa instituição exerça estratégias de poder/saber, as quais operam no sentido de normalizar todos os sujeitos que fogem à norma.

Essa norma busca a instauração de uma homogeneidade, mas, na mesma medida, necessita dos outros desviantes para marcar a clara divisão entre o que está dentro e o que está fora dela, entre o normal e o diferente (Foucault, 2002). A diferença, por sua vez, deve ser esmiuçada, delimitada e identificada, uma série de saberes devem ser construídas sobre ela, para que não escape ao poder da norma; para que se distancie dela, ainda que dentro de seu alcance (CLÍMACO, 2013, p. 23).

Assim, com o propósito de fazer com que os anormais não escapem a esse poder da norma, a escola tem se utilizado de discursos dos diferentes campos de saber – Psicologia, Medicina, Psiquiatria, Biologia, Educação, entre outros que estudam os sujeitos – para classificar o normal e o anormal. Esses discursos põem em funcionamento estratégias de regulação que governam nossas vidas e nossos corpos, determinando nossas posturas e escolhas; tornando-nos sujeitos neste mundo contemporâneo.

Assim, com as provações que têm emergido nas ações promovidas pelo GESE, busco, neste texto, discutir como alguns/algumas alunos/as constituem-se como anormais e que estratégias a instituição escolar utiliza para a normalização de seus corpos.

Transitando por alguns conceitos

As questões relacionadas à produção desses sujeitos normais e anormais no espaço escolar levaram-me a tecer alguns diálogos, com base nas contribuições de Michel Foucault (2002, 2003, 2005, 2008, 2009). As teorizações produzidas por esse filósofo possibilitaram transitar por alguns conceitos como norma, normal, anormal, poder disciplinar e biopolítica, a fim de problematizar as reconfigurações do sujeito anormal na escola. Para Vera Portocarrero (2004, p. 170),

O pensamento de Foucault permite tomar as noções de norma e de normalização como conceitos operatórios para pensar e ver de outras maneiras, para pensar historicamente e circunscrever acontecimentos singulares – referentes à instituição escolar e relações de poder específicas – ao mesmo tempo que ajuda a tornar visíveis certas circunstâncias atuais e a pensar, também, o que estamos fazendo hoje em nossa sociedade.

Na contemporaneidade, é possível observar que, cada vez mais, alunos/as são diagnosticados com algum problema e são encaminhados para especialistas para que sejam feitas intervenções. Então, no texto, busco problematizar o quanto os corpos dos/as alunos/as, que se produzem com outras subjetividades, que não as tão caras à homogeneização moderna, acabam tornando-se os/as anormais. Adriana Thoma (2011) explica que:

O anormal, assim, é definido por não estar no centro de uma referência padrão, devendo ser inscrito em práticas de normalização. Com base nas definições e classificações de cada um, os espaços e tempos de normalização vão sendo definidos e, na escola e na sociedade atual, vemos sendo produzidos mais e mais anormais, que são encaminhados para especialistas das clínicas, a fim de que se confirmem suas anormalidades, deficiências, necessidades especiais e, com base nos diagnósticos, se definam formas de intervenção.

Para Foucault (2002), antes do século XVIII, existiam os estranhos, sobre os quais a Ciência não debruçava seu olhar. Por isso, eles eram banidos da sociedade, como, por exemplo, o leproso. Com a intitulada “sociedade de normalização”, foram desenvolvidos saberes, atrelados às relações de poder, que buscam conhecer, desbravar o outro, para enquadrá-lo na norma. Assim, mesmo o denominado anormal (e não mais estranho, pois já o conhecemos e o classificamos com os discursos científicos) está sob o abrigo da norma. Este somente é chamado de anormal porque estabelecemos uma norma que o analisa e o classifica como alguém que escapa aos padrões. Para auxiliar nessa empreitada, as instituições de sequestro, como a escola, buscam sempre normalizá-lo, levando-o o mais próximo possível do que chamamos de “normal”.

Com a passagem da sociedade de soberania para esta, intitulada por Foucault de normalização, verificamos a mudança de um discurso de direito para um discurso da regra, da disciplina, da norma. Se antes, na sociedade de soberania, as penalidades aplicavam-se ao corpo por meio de um sistema de coação, interdição e obrigação; agora, na sociedade da normalização, a preocupação não é mais com o sofrimento do corpo, mas, sim, com uma economia dos direitos. Com esse novo aparato tecnológico, as penas passaram a dirigir-se não mais ao corpo para produzir bens e riquezas, mas ao corpo para governá-lo.

Para Marcio Fonseca (2013),

a normalização disciplinar demarca espaços a serem ocupados, controla o tempo em que os indivíduos realizam suas atividades, estabelece sequências e ordenações dessas atividades em função de objetivos precisos, conduzindo ao adestramento e ao controle permanentes. Como resultado dessa sequência de procedimentos, torna-se possível uma separação objetiva entre a atitude, o comportamento, o indivíduo “normais” e a atitude, o comportamento, o indivíduo “anormais”. A referência para essa distinção entre o normal e

o anormal é um “modelo ótimo” (a norma), construído em função dos resultados pretendidos pela própria estratégia disciplinar [grifos do autor].

Essa preocupação versa sobre como esse sujeito poderia vir a se tornar. Para isso, institui-se um conjunto de medidas que visam corrigir o indivíduo, exercendo sobre ele uma série de diagnósticos e padrões a serem seguidos e estratégias para normalizar suas ações. Evidenciando, assim, como este deveria ser, comportar-se e atuar no mundo em que vive; no caso deste estudo, na instituição escolar. Para Foucault (2002, p. 62),

a norma não se define absolutamente como uma lei natural, mas pelo papel de exigência e de coerção que ela é capaz de exercer em relação aos domínios que se aplica. Por conseguinte, a norma é portadora de uma pretensão ao poder. A norma não é simplesmente um princípio, [...] é um elemento a partir do qual certo exercício do poder se acha fundado e legitimado. [...] A norma não tem por função excluir, rejeitar. Ao contrário, ela está ligada a uma técnica positiva de intervenção e de transformação, a uma espécie de poder normativo.

Para ajustar os indivíduos a essa política de poder, é necessária uma vigilância permanente do comportamento dos sujeitos e a produção de técnicas de adestramento que procurem disciplinar e tornar os corpos dos sujeitos dóceis e úteis. Para tanto, os corpos são constantemente submetidos a um controle, especialmente pela interferência nos modos de regulação do tempo e do espaço. Trata-se de um controle permanente sobre o corpo do indivíduo, que deve ser submetido a uma atividade constante. Quanto mais obediente, mais útil.

Ao pensar na história de produção de saberes sobre os corpos, Veiga-Neto e Corcini (2007) destacam que, para Michel Foucault, as forças, as quais ele nomeou de poder, atuam sobre o que os sujeitos têm de mais concreto e material; ou seja, seus corpos. “Se foi possível constituir um saber sobre o corpo, foi através de um conjunto de disciplinas militares e escolares. É a partir de um poder sobre o corpo que foi possível um saber fisiológico, orgânico” (FOUCAULT, 2007, p. 148-149).

Com a produção dessa sociedade disciplinar, a preocupação está no controle; ou seja, em “como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’”. (FOUCAULT, 2009, p. 133). Segundo o autor, o indivíduo é uma fabricação dessa tecnologia que se denomina disciplina. Essa articula, em seu bojo, o discurso da regra, o discurso da norma e definirá o código da normalização. Para Foucault (2009, p. 164), “aparece, através das disciplinas, o poder da Norma”.

Regularizam-se as ações e os desempenhos do indivíduo, direcionando-o, por meio de diferentes estratégias, a seguir o princípio de uma regra, comparando-o com os demais. Assim,

estabelece-se o processo de homogeneização, fixando um sistema de igualdade. “Em certo sentido, o poder de regulamentação obriga à homogeneidade; mas individualiza, permitindo medir os desvios, determinar os níveis, fixar as especialidades e tornar úteis as diferenças, ajustando-as umas às outras” (FOUCAULT, 2009, p. 177).

Cria-se, por exemplo, na escola, diferentes mecanismos, a fim de sancionar o que escapa à norma instaurada. Busca-se a igualdade para equiparar e homogeneizar o que é da ordem da diferença. Aceita-se a diferença, mas, sob um lugar privilegiado, em que é possível traçar uma norma que a todos abrigue.

Foucault explica que, na segunda metade do século XVIII, outra tecnologia de poder, unindo-se a essa já conhecida técnica disciplinar, colocou em operação outros instrumentos para continuar a normalizar a sociedade. Para o autor (2005, p. 302), “a norma é o que pode tanto se aplicar a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar”.

Refiro-me à tecnologia do biopoder, que,

diferentemente da disciplina, que se dirige ao corpo – à vida dos homens, ou ainda, se vocês preferirem, ela se dirige não mais ao homem-corpo, mas ao homem vivo, ao homem ser vivo; no limite, se vocês quiserem, ao homem-espécie. Mais precisamente, eu diria isso: a disciplina tenta reger a multiplicidade dos homens na medida em que essa multiplicidade pode e deve redundar em corpos individuais que devem ser vigiados, treinados, utilizados, eventualmente punidos. E, depois, a nova tecnologia que se instala se dirige à multiplicidade dos homens, não na medida em que eles se resumem em corpos, mas na medida em que ela forma, ao contrário, uma massa global, afetada por processos de conjunto como o nascimento, a morte, a produção, a doença, etc. (FOUCAULT, 2005, p. 289).

O biopoder é exercido sobre o corpo social; ou seja, este dirige-se ao homem-espécie, e não ao homem-corpo. Voltada para um corpo múltiplo, essa nova tecnologia busca a organização, o gerenciamento e o controle da população. Regulamentação, prevenção e cuidado são as preocupações da atual sociedade, na busca de garantir a vida em coletividade. Essa tecnologia direciona-se à população, com a finalidade de regulamentar o conjunto de processos que são próprios da vida, como, por exemplo, a natalidade, a mortalidade, a longevidade, a higiene e a saúde, numa sociedade em crescente processo de urbanização e industrialização (FOUCAULT, 2005). Dessa forma, desde o final do século XVIII, uma biopolítica da espécie humana para o governo dos processos globalizantes da vida da população passou a funcionar. Para Marcio Fonseca (2013),

A normalização operada pelos dispositivos de seguranças da biopolítica consistirá no ajuste entre diferentes distribuições de normalidade, relativas a cada um dos aspectos que compõem a vida dos grupos humanos, de tal modo a fazer valer as distribuições “mais favoráveis” em relação àquelas que seriam “mais desfavoráveis”. Aqui, a norma surge como um jogo no interior de normalidades diferenciais inerentes aos fenômenos da vida

biológica e, nesse sentido, será o critério para as diferentes racionalidades políticas e os diversos procedimentos técnicos pelos quais se dará o seu governo [grifos do autor].

No século XIX, um dos domínios de investimento dessas duas tecnologias de poder/saber passou a ser a sexualidade, sobre a qual atuam mecanismos disciplinares, como, por exemplo, a vigilância da masturbação das crianças no século XVIII ao XX, especialmente na família e na escola. Posteriormente, a sexualidade tornou-se alvo de mecanismos reguladores dos processos biológicos e orgânicos, especialmente do conjunto constituído pela Medicina e a Higiene, devido aos seus efeitos procriadores e degenerativos das doenças sexuais na população. Assim, o domínio da sexualidade representou o “ponto de articulação do disciplinar e do regulamentador, do corpo e da população” (FOUCAULT, 2005, p. 301), em que várias instâncias são chamadas a atuar: a família, a escola, as instituições religiosas, entre outras.

Com essas discussões traçadas, é possível perceber como os discursos da normalização do corpo e da sexualidade configuram-se nessa sociedade do biopoder, que se utiliza de outras estratégias para produção de sujeitos normais. O poder disciplinar e o biopoder são duas tecnologias que consolidam a sociedade de normalização e complementam-se mediante intervenção, que é individual ao corpo do sujeito; e da regulamentação do controle social e de intervenções coletivas. As estratégias de normalização do anormal buscam minimizar o risco social por meio de mecanismos de segurança coletiva.

A seguir, apresento e discuto algumas narrativas de professoras sobre seus/suas alunos/as, nas quais as suas histórias são contadas e procedimentos e condutas são prescritas para a normalização desses sujeitos.

Transitando por narrativas: os/as alunos/as anormais no espaço escolar

Pensar nas diferenças e nos/nas diferentes – neste estudo, os/as alunos/as entendidos como anormais –, implica em problematizar a escola moderna, a qual tem como princípio disciplinar, normatizar os indivíduos e garantir a igualdade a todos/as. Para Paula Henning (2009, p. 181), esse princípio da igualdade “acaba por produzir o seu avesso, uma espécie de supressão das diferenças que deveriam garantir aquilo que escapa à norma, que escapa ao Mesmo, nas palavras de Foucault (2002a)”.

Há alguns anos, tenho percebido que essa busca por suprimir as diferenças, ou ainda esse discurso da igualdade entre os sujeitos, tão presente na escola, é um dos aspectos que tem possibilitado a produção do/a aluno/a diferente. No entanto, o espaço escolar tem se reconfigurado com relação a essa questão, trazendo outros sujeitos para o grupo de alunos/as entendidos/as como anormais. Se antes os/as considerados/as anormais nessa instituição eram

os/as estudantes com dificuldade de aprendizagem, os indisciplinados, os portadores de desvios; hoje, percebo que os/as hiperativos/as, os *gays*, as lésbicas, os/as travestis e os/as transexuais também passam a integrar esse grupo. Nesse sentido, os/as alunos/as que escapam à norma, seja esta sobre diferentes aspectos, são alvo de controle. A escola, com suas pedagogias coercitivas, exerce sobre esses sujeitos um mecanismo de vigilância e controle.

Pensando nessa reconfiguração que tem ocorrido na escola, e nos outros sujeitos que passam a fazer parte desse grupo que escapa à norma, busco nesta escrita construir algumas problematizações, algumas narrativas de professoras²⁸ sobre esses/as alunos/as. Centro meus olhares nas histórias, procedimentos e condutas prescritas, a fim de pensar as estratégias de normalização investidas e direcionadas aos corpos desses alunos/as, para que se produzam com base no que é entendido como normal. Essas narrativas emergiram no contexto de cursos ofertados pelo GESE, ministrados para profissionais da educação de várias cidades que integram o cordão litorâneo da FURG. Esses cursos são promovidos em parceria com o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi)²⁹.

As narrativas produzidas pelas professoras foram construídas e reconstruídas em relação a outros contextos: da família, da igreja, da escola, da mídia, da Medicina, da Psicologia, da criança, entre outros. A todo momento, narramos o que experienciamos, ouvimos outras narrativas e, simultaneamente, conduzimos a nossa vida, que também é entendida como uma narrativa. Essa relação, construída com essas múltiplas histórias, que nos interpelam nos espaços nos quais transitamos, mediada pelas práticas sociais, fazem com que os sujeitos passem a construir os sentidos tanto de si quanto dos outros. Os sentidos sobre a nossa vida são construídos com essa polifonia (LARROSA, 1996) na qual nos encontramos, nessa imersão de histórias que nos atravessam. A multiplicidade de vozes que transitam pelas nossas vidas constitui a nossa vida e os significados que construímos. Ou seja, essas vozes postas em relação passam a ser significativas e compõem a nossa história. Segundo Larrosa, a narrativa da experiência de si “não é algo que se produza em um solilóquio, em um diálogo íntimo do eu consigo mesmo, mas em um diálogo entre narrativas, entre textos” (1994, p. 70).

Nas primeiras narrativas que apresento a seguir, o foco das discussões são os meninos que não se enquadram nas representações de masculinidades tidas como normais.

²⁸ A maior parte das narrativas apresentadas nesse texto é de professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com a exceção de uma professora da Educação Infantil e uma dos Anos Finais. Assim, chamo a atenção para a presença exclusiva de mulheres, sugerindo que o gênero da docência nos Anos Iniciais é predominantemente feminino, talvez porque as atividades escolares desses anos têm como alvo as crianças.

²⁹ Os cursos são: “Gênero e Diversidade na Escola”, nas modalidades extensão e aperfeiçoamento.

Esse ano eu tenho um aluno que fica assediando os colegas da sala de aula, adora beijar, abraçar, e ainda sentar no colo dos outros, uma loucura. Eu conversei com ele e perguntei se ele queria ser chamado de gay, bichinha, mulherzinha. Depois, eu chamei a mãe para conversar, pois eu queria saber como era o menino em casa, como ele era tratado, se brincava com as irmãs e acabei sugerindo para ela levar ele em um psicólogo. (Relato P1 – Anos Iniciais)

Um menino da minha sala tinha outro colega da sala ao lado (ambos da 1º ano). Os dois andavam sempre juntos, com umas atitudes que eu não gostava, ficavam passando a mão na bunda, baixando as calças, se abraçando. Aí, falei para meu aluno de que iriam chamá-lo de ‘bichinha’ e ele se afastou um pouco do colega. A minha amiga professora desse outro menino falou para ele: para de te agarrar, vai brincar, não fica de bracinho, de mãozinha, queres ser mulherzinha. (Relato P2 – Anos Iniciais)

Eu tinha um aluno que não gostava de se integrar com os outros meninos da turma. Gostava apenas de brincar com as meninas. Percebi que o menino tinha comportamento afeminado e, por isso, é perseguido e sofre deboche dos outros garotos. Tento deixá-lo à vontade, mas não sei o que fazer, fico chamando ele para brincar com os meninos, quando tem trabalho em grupo não deixo ele ficar com as meninas. (Relato P3 – Anos Iniciais)

Eu fui estagiar numa turma da Escola M. Quando cheguei para acertar tudo com a professora, ela disse para eu ficar atenta a um aluno em especial, pois este, segundo ela, apresenta muitos trejeitos femininos. A professora mandou eu fazer reforço positivo, quando ele desmunhecasse eu deveria usar expressões do tipo “seja homem!”, “tens que ser macho!”. (Relato P4 – Anos Iniciais)

Um dia meu aluno me perguntou – Tia! Por que minha mãe fica tão brava quanto eu digo que quero ser cabeleireiro? Respondi: talvez porque você ainda é uma criança e não deve se preocupar ainda com estas questões de profissões, o importante é estudar e, aí sim, conhecer as diferentes profissões para depois fazer a sua escola. Ele invadia a escola cheio de suas histórias imaginárias, e logo se encaminhava ao canto das fantasias para, assim, pegar a saia de ula-ula e vestir-se. Era quase que como um uniforme. Era um acessório que fazia parte daquela fantasia, a qual ele precisa para tentar romper com aquilo que seus pais negavam em casa. Por diversas vezes, tentei fazer com que ele me explicasse o que significava aquela fantasia p/ ele, com a resposta de que ele era um personagem: “Como no Barnei”, ele me dizia. Os personagens têm fantasias, essa é a minha, de dançarina de ula-ula. “Mas uma saia?”, eu questionava. – Sim, é o que eu gosto e minha mãe usa muito saia e vestidos. Em uma das conversas com a mãe desse menino, ela mencionou que algo de errado acontecia, porque ele era um menino que se espelhava muito nela, ela queria ser ela quando crescesse, o modelo exemplar era ela. E isso estava errado porque filhas mulheres são iguais às mães, mas filhos homens devem ser iguais aos seus pais. O pai dele era muito masculino, bruto, forte, viril e machista (colocações da mãe), e, portanto, os filhos deveriam ser iguais a ele. Imaginem se esse pai descobre que seu filho de 4 anos veste todos os dias sua saia de ula-ula, quer ser cabeleireiro e maquiador e adora dançar as músicas da Anita? Eu fico muito preocupada, será que esse menino é gay, assim desde pequeno, acho que preciso encaminhar ele para um atendimento. (Relato P5 – Educação Infantil)

Nas narrativas apresentadas, é possível verificar, num primeiro momento, que os meninos que fogem aos atributos considerados como masculinos sofrem uma série de sanções e uma vigilância permanente, produzindo-se, assim, um entrelaçamento entre as identidades de gênero e as sexuais. Evidencia-se esse entrelaçamento nas narrativas apresentadas, em que os meninos que apresentam comportamento e atitudes, constituídos como do gênero feminino, tais como ser carinhoso, gostar de abraços e carinhos, apresentar alguns trejeitos ditos femininos, são vistos como homossexuais.

A identidade entendida como normal é a heterossexual. Em relação a esta, os meninos narrados são ditos como homossexuais; e, então, identificados como anormais. Nas narrativas das professoras, esses alunos que possuem comportamentos que escapam ao que se espera do gênero

masculino são chamados de *gays*, *bichinhas*, *mulherzinhas*. Na escola, tais práticas integram o dispositivo da sexualidade que marca e regula os alunos como "figuras que se desviam do esperado por adotarem atitudes ou comportamentos que não são condizentes com o espaço escolar" (LOURO, 2007, p. 26).

Nesse sentido, para o processo de inscrição de uma sexualidade normal, a escola utiliza-se da categoria desviante – *bichinha* e *afeminado* – para enquadrar os alunos no comportamento/atitude esperado conforme o seu sexo. Para Silva (2000, p. 4), "a força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade". A norma, nesse sistema comparativo, possibilita abordar os desvios e determinar o que é normal (heterossexualidade) e o que é anormal (homossexualidade).

Essas narrativas mostram como se entrecruzaram os olhares e as denúncias, para modificar e reencaminhar os alunos/as à sexualidade anormal, por meio de pequenas técnicas de coerção das condutas, colocando sob suspeita e vigilância a identidade sexual.

As meninas, nas narrativas dos/as profissionais da educação, também foram alvo de diversos mecanismos disciplinares, com o intuito de trazê-las para a norma, para assegurar que os atributos entendidos como femininos sejam mantidos.

Na minha escola, esse ano se matricularam duas irmãs, uma bem feminina, a outra bem masculina; de cabelo curto, sem brinco, parecia um menino. A diretora da escola achou muito estranho, e na entrevista com a mãe, ficou indagando várias coisas e descobriu que a mãe havia perdido um menino, e chegou à conclusão de que era por isso que a menina era masculinizada. Essa menina fez amizade com outra menina, que também parecia um menino, até cortou o cabelo dela bem curtinho. Para meu espanto, a professora dessas meninas resolveu me contar que estava fazendo reforço positivo, dava de presente para as meninas anéis, falava que as coisas de meninos eram muito feias, que elas ficariam lindas de cabelo comprido, até prometeu de presente uma boneca. Ela ainda comentou que fica pensando se essas meninas são lésbicas? (Relato P6 – Anos Iniciais)

Eu tenho uma aluna de 4 anos que acha que é menino, ela ficou me questionando por que no dia do futebol eu deixo as meninas jogarem, e no dia que tem balé eu não deixo os meninos fazerem? Ela também disse que odeia coisas de princesas, calça legging, usar brinco, ela só usa brinco quando vai nos aniversários, que é uma combinação com a mãe, vestido nem pensar. Já falou que o nome dela era João e nas brincadeiras ela gosta de ser motorista, pai, jogador de futebol e outras coisas que me deixam apavorada. Eu não sei o que fazer com essa menina, fico dizendo para ela brincar com as meninas, elogio quando ela vem para aula com uma roupa rosa, tento algumas coisas para ver se ela melhora e para de dizer que é menino. Meu medo é que se a gente deixa a coisa continuar assim ela se transforme numa machorra, numa lésbica. (Relato P7 – Educação Infantil)

Nessas experiências narradas, foi possível ver operando algumas estratégias utilizadas pelas professoras numa tentativa de produzir determinados tipos de sujeitos, ao buscarem inscrever nos corpos dessas meninas determinados atributos sociais femininos, como: cabelos longos, brinquedos e brincadeiras (bonecas, futebol, balé), gestos delicados, roupas (os vestidos e *leggings*), os adereços (brincos e anéis). Nas narrativas, torna-se visível o funcionamento de diversos

atributos sociais definidores de masculinidade e feminilidade – comportamentos, falas, gestos, condutas e posturas, que, ao serem inscritos nos corpos de meninos e das meninas, passam a ser tidos como próprios da essência do homem ou a mulher.

Spargo (2004) argumenta que a heterossexualidade vincula-se ao gênero, pois há uma série de produções de tabus contra a homossexualidade, resultando na coerência dos gêneros, aparentemente unidos aos sexos biológicos. Segundo Butler (2003, p. 45), “a instituição de uma heterossexualidade compulsória e naturalizada exige e regula o gênero como uma relação em que o termo masculino diferencia-se do feminino, realizando-se essa diferenciação por meio de práticas do desejo heterossexual”. Nesse sentido, as identidades de gênero encontram-se imbricadas nas identidades sexuais. A sexualidade é atravessada por esquemas classificatórios baseados na oposição e na hierarquização entre os gêneros masculino e feminino.

Para Longaray (2014, p. 158),

É sobre os corpos, que são inscritos os marcadores subjetivos, entre eles os de gênero; entretanto, é importante destacar que as marcas que se inscrevem nos corpos são vistas e entendidas de diferentes formas, dependendo do contexto histórico e cultural vivenciado pelos sujeitos.

As duas próximas narrativas são sobre uma aluna “travesti” e uma aluna “transexual”, ambas assim intituladas por suas professoras quando narraram suas histórias nos cursos oferecidos pelo GESE. Essas alunas, além de romperem com a identidade dita normal, provocaram uma discussão sobre as “novas” identidades nesse espaço, já que, até recentemente, esses sujeitos não estavam presentes nessa instituição. A sua entrada no espaço escolar desestabilizou a ordem social, desorganizou as estruturas da escola e borrou as fronteiras entre homem e mulher. Assim, as certezas tornam-se interrogáveis; e as posições de sujeitos, múltiplas.

Eu tinha um aluno travesti que ficava quietinho no canto e não incomodava, mas, neste ano, tenho outro, que não para quieto. Fica desfilando pela sala de aula com a calcinha aparecendo. Falei com a diretora da escola, pedindo que tomasse alguma providência, pois a situação estava incontrolável. A diretora chamou o estudante e disse que se ele quisesse permanecer na escola teria que se comportar, parar de se exhibir e esconder a calcinha. (Relato P8 – Anos Finais)

As aulas começaram. Nessa tarde, recebi somente 15 alunos, faltava o primeiro da chamada, um menino. Já estávamos com mais de uma semana de aula, quando ele apareceu na escola. Chegou acompanhado de sua mãe, entraram e foram direto à secretaria, onde ela anunciou para a secretária e para a coordenadora pedagógica que seu filho se veste como menina e assim gosta de ser reconhecido. Veio à escola para estudar, mas se alguém começasse a falar algo, tratá-lo com deboche ou violência (física ou verbal), ela iria processar a escola, professora, funcionários e até mesmo pais dos alunos. [...] Surgiu um fato, que não foi na sala de aula, e sim no recreio, local observado pela direção, mas como foi com o “gay do 4º ano B” (como se referem ao garoto), quem tem que resolver é a professora dele. O que reforça ainda mais a ideia de que a escola tenta se eximir de alguns assuntos que lhes são pertinentes. [...] Em certa ocasião, outro membro da equipe escolar queixou-se para a coordenação pedagógica que ASR não poderia ir para a escola com roupas de menina e que era papel da professora repreendê-lo por isso, e não deixá-lo vir assim. (Relato P9 – Anos Iniciais)

Louro salienta que essas alunas entendidas como anormais “transgridem as fronteiras de gênero e sexualidade, que atravessam ou que, de algum modo, embaralham e confundem os sinais considerados ‘próprios’ de cada um desses territórios são marcados como sujeitos diferentes e desviantes” (2004, p. 87) [grifo da autora]. Por essa transgressão, acredito que é muito difícil a escola, enquanto uma instituição que busca a igualdade, saber como proceder com essas alunas e, assim, tentar “*se eximir de alguns assuntos*” ou mesmo “*se ela quiser permanecer na escola tem que se comportar*”.

Essas falas reportam-me à pesquisa de doutorado de Deise Longaray, que investigou os enunciados e as práticas de si que constituem os/as sujeitos/as *gays*, *travestis* e *transexuais* nos espaços educativos. A autora destaca que

É no corpo e por meio deste que se busca o reconhecimento e a afirmação de si. Sendo assim, os corpos das transexuais e travestis perturbam, incomodam, desestabilizam porque promovem fissuras na norma estabelecida socialmente. Embora muitos atos sejam performativos, as inscrições corporais de travestis e transexuais são também entendidas como subversivas e essas, portanto, tornam-se indicadores de classificação, hierarquização, de ordenação, de normalização. Entretanto, é a partir da criação dessas outras possibilidades, da construção de outros modos de ser que os sujeitos constituem-se e (re)inventam-se (2014, p. 171-172).

Os saberes produzidos sobre travestis e transexuais têm contribuído para a fixação do modelo heteronormativo na sociedade e a estabilização entre os gêneros, fixando o/a normal e o/a anormal. Esses modos de ser, ditos “anormais”, tornam-se passíveis de correção pelo saber pedagógico estabelecido nas instituições de ensino, que buscam disciplinar esses corpos e classificá-los em normais e anormais. Para Foucault,

A normalização disciplinar consiste em primeiro colocar um modelo, um modelo ótimo que é construído em função de certo resultado, e a operação da normalização disciplinar consiste em procurar tornar as pessoas, os gestos, os atos, conformes a esse modelo, sendo normal precisamente quem é capaz de se conformar a essa norma e o anormal quem não é capaz (FOUCAULT, 2008, p. 75).

Assim, as narrativas indicam que os corpos dessas alunas são alvo de controle. Esses passam a ser capturados por estratégias de normalização e disciplinamento. É sobre o corpo desses sujeitos que se exerce toda uma maquinaria, com o intuito de transformá-lo, de modificá-lo, de torná-lo normal.

Alguns apontamento finais

E isto a partir da convicção de que as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco (LARROSA, 2014, p. 20-21).

Nas narrativas apresentadas, foi possível perceber como as palavras das professoras foram potentes na produção das subjetividades desses/as alunos/as e como essas palavras foram, de alguma forma, produzindo esses sujeitos, enquadrando-os/as como alunos/as que fogem das posições de sujeito para eles/as esperadas. De acordo com os marcadores sociais atribuídos a cada gênero, criam-se expectativas a respeito do comportamento considerado apropriado aos homens e às mulheres. Apresentar outras inscrições no corpo para a forma como vivemos a nossa masculinidade e feminilidade faz com que sejamos enquadrados como anormais.

Louro (2000) aponta para a seguinte realidade: a escola “está absolutamente empenhada em garantir que os seus meninos e meninas se tornem homens e mulheres ‘verdadeiros’ que correspondam às formas hegemônicas de masculinidade e feminilidade” (p. 49) [grifo da autora]. Nesse sentido, a escola participa da constituição dos sujeitos, fabricando suas identidades de gênero e suas identidades sexuais, “legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras” (LOURO, 2007, p. 31).

As palavras das professoras também funcionaram como práticas disciplinares, que atuaram como estratégias para a homogeneização da multiplicidade de alunos/as presentes nas escolas; todos/as iguais, fazendo as mesmas coisas, agindo da mesma maneira. Ou seja, para eles, é necessário que tenham atitudes de meninos ou meninas esperadas pela sociedade.

Foucault (2003) ressalta que a escola, bem como outras instituições – fábrica, hospital, manicômio, asilo, prisão –, é um espaço instituídos não para excluir os sujeitos, mas para enquadrá-los, fixá-los, discipliná-los, controlá-los em aparelhos de normalização, objetivando ligar o indivíduo a “um processo de produção, de formação ou de correção dos produtores. Trata-se de garantir a produção ou os produtores em função de uma determinada norma” (Ibid., p. 114).

Assim, com base nas normas, a escola busca capturar os sujeitos que escapam à zona de normalização, buscando corrigi-los, ajustá-los, a fim de trazê-los para essa zona, que é constituída por uma medida comum, como, por exemplo, a heterossexualidade. Na sociedade da normalização, a observação, a análise e a classificação operam no sentido de incluir e não de excluir, pois a norma abriga todos/as por um princípio de igualdade e de conformidade.

As situações narradas pelas professoras levam-me a pensar que, no espaço escolar, a sexualidade integrou e fez funcionar diversas estratégias que ressignificaram, (re)produziram e regularam as identidades de gênero e sexuais. Entre as estratégias, atuaram as micropenalidades, os encaminhamentos, as conversas, as transferências; a marcação do normal em relação ao sexo e à idade; as denúncias, por exemplo.

Dentre os mecanismos de normalização utilizados sobre corpos dos/as alunos/as que se desviavam da norma, há: a vigilância hierárquica, que consiste na observação e no olhar constante sobre os que se quer corrigir. Os indivíduos submetidos a essa estratégia de controle são vigiados constantemente, tornando-se visíveis com a operação do poder disciplinar; a sanção normalizadora, que coíbe os gestos, as atitudes, as condutas desviantes, punindo os que escapam à norma, buscando esquadrihá-los. Para Longaray e Ribeiro, “há um controle sobre a forma como os indivíduos usam o corpo e vivem sua sexualidade, bem como sobre a sua maneira de agir e se manifestar diante da sociedade” (2013, p. 183).

Nas narrativas das professoras, foi possível ver o funcionamento de mecanismos disciplinares, que atuaram sobre os corpos dos/as alunos/as que romperam com os padrões socialmente estabelecidos, com uma norma e um padrão inventados por campos de saber e instituições.

Para construir a materialidade dos corpos e, assim, garantir legitimidade aos sujeitos, normas regulatórias de gênero e sexualidade precisam ser continuamente reiteradas e refeitas. Essas normas, como quaisquer outras, são invenções sociais. Sendo assim, como acontece com quaisquer outras normas, alguns sujeitos as repetem e reafirmam e outros delas buscam escapar (LOURO, 2004, p. 89).

Porém, como podemos, professores/as, equipe pedagógica e diretiva, supervisores/as, orientadores/as, entre outros sujeitos que participam do espaço escolar, fomentar práticas pedagógicas que rompam com práticas tão marcadas pela normalização?

Penso que um primeiro movimento importante no âmbito escolar seria desestabilizar as “verdades” construídas sobre os gêneros e as sexualidades, problematizando que existem múltiplas formas de ser e estar no mundo. Outros movimentos seriam: trazer para discussão que o encontro com o outro, o/a homossexual, o/a travesti, o/a transexual é inevitável, pois nossas escolas são plurais; incentivar práticas pedagógicas que visem ressaltar a diversidade sexual e de gênero; discutir com esses/as profissionais que as temáticas de corpos, gêneros e sexualidades deveriam integrar o Projeto Político Pedagógico de suas escolas, pois a inserção dessas nesse documento possibilita que sejam discutidas de forma permanente e sistemática, sendo uma preocupação de toda a comunidade escolar. Dessa forma, as temáticas tornam-se um componente curricular.

Para finalizar, acredito que um trabalho contínuo e político pode ser condição de possibilidade que permita que a escola faça o contraponto, reflita, discuta e desestabilize alguns modelos hegemônicos referentes às temáticas de corpos, gêneros e sexualidades, tais como: a masculinidade, a heterossexualidade, a heteronormatividade, a criança inocente e assexuada, o/a

adolescente com a sexualidade afluída, a família nuclear, entre tantos outros presentes na sociedade.

Referências

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

CLÍMACO, Júlia Campos. **Discursos jurídicos e pedagógicos sobre a diferença na educação especial**. Disponível em: http://flacsoandes.org/dspace/bitstream/10469/2674/1/Tesis_Julia_Campos_Climaco.pdf. Acesso em: 04 set. 2013.

FONSECA, Márcio. **A época da norma**. Disponível em: <http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/a-epoca-da-norma/>. Acesso em: 05 maio 2013.

FOUCAULT, Michel. **Os Anormais: curso no collège de France**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2003.

_____. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

_____. **Segurança, território e população: curso no Collège de France (1977-1978)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Vigiar e punir**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.

HENNING, Paula Corrêa. Educação e Inclusão: garantia de direitos na modernidade líquida. Revista **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 34, p. 177-190, set./dez. 2009.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e educação. In: Silva, Tomas Tadeu (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-84.

_____. **La experiencia de la lectura**. Barcelona: Alertes, 1996.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 20 maio 2014.

LONGARAY, Deise Azevedo. **A (Re)Invenção de si: investigando a constituição de sujeitos/as gays, travestis e transexuais**. 2014. Tese (Educação em Ciências: Química da Vida e da Saúde) - Universidade Federal do Rio Grande - FURG

LONGARAY, Deise Azevedo; RIBEIRO, Paula Regina Costa. A homossexualidade e a homofobia no espaço escolar: analisando algumas estratégias de controle In: MAIO, Eliane Rose; CORREA, Crishna Mirella de Andrade (Org.). **Gênero, direitos e diversidades sexual**: trajetórias escolares. Maringá : EDUEM, 2013. p. 175-190.

LOURO, Guacira. **Currículo, gênero e sexualidade**. Portugal: Porto Editora, 2000.

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

_____. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes *et al.* (Org.). **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 7-34.

PORTOCARRERO, Vera. Instituição escolar e normalização em Foucault e Canguilhem. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 29, v. 1, p.169-185, jan./jun. 2004 .

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SPARGO, Tamsin. **Foucault y la teoria queer**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2004.

THOMA, Adriana da Silva. **Educação dos surdos**: dos espaços e tempos de reclusão aos espaços e tempos de inclusão. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/nepes/ESPTTEMP.doc>>. Acesso em: 18 abr. 2011.

VEIGA NETO, Alfredo; CORCINI, Maura. Inclusão e governamentalidade. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 947-963, out. 2007.

**CORPO, GÊNERO E PRÁTICAS CORPORAIS
ESPORTIVAS:
DIÁLOGOS INICIAIS A PARTIR DA TEORIA
*QUEER***

PRISCILA GOMES DOMINGUES DORNELLES

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA -
UFRBA**

CORPO, GÊNERO E PRÁTICAS CORPORAIS ESPORTIVAS: DIÁLOGOS INICIAIS A PARTIR DA TEORIA *QUEER*

Priscila Gomes Domingues Dornelles

“Há, nos olhos meus, ironias e cansaços”

"Vem por aqui" — dizem-me alguns com os olhos doces.

Estendendo-me os braços, e seguros

De que seria bom que eu os ouvisse

Quando me dizem: "vem por aqui!"

Eu olho-os com olhos lassos,

(Há, nos olhos meus, ironias e cansaços)

E cruzo os braços,

E nunca vou por ali...

A minha glória é esta:

Criar desumanidades!

(RÉGIO, 2004, p. 495-497).

Este texto é fruto de um jeito de ir ‘por aí’, em diálogo com a epígrafe de José Régio exposta acima. O ‘por aí’ ao qual me refiro reveste-se de implicação teórica e política com a análise das normas definidoras dos corpos (in)humanos. Deste modo, brinco com a proposição de “criar desumanidades”, visto que invoco a dizibilidade dos sujeitos que ocupam as margens sociais e, para isso, tomo algumas situações no âmbito das práticas corporais e esportivas, especificamente aquelas relacionadas ao futebol, como exemplos para breves análises no decorrer deste texto.

Implicada com a produção teórica feminista e, em certa medida, desconfiada-atenta com os modos através dos quais o gênero regula, organiza e define o que conta como narrável, vivível e concebível em relação aos sujeitos, construí (e sigo construindo) uma trajetória ‘por aí’, um jeito de “cruzar os braços” e desfazer-me cotidianamente de campos epistemológicos que naturalizam as desigualdades sociais; possibilidade de negar-me a ir ‘por aqui’, principalmente considerando a força dos discursos biológicos na definição dos corpos e/ou as pautas de gênero estritamente identitárias, as quais atuam discursivamente nos jogos de definição de quem está (ou não) abrigado pelas políticas de Estado.

Há, aqui, o intento de “olhar de mau jeito” como caminho para analisar a atuação das normas de gênero no campo das práticas esportivas e sua contribuição na produção dos corpos vivíveis.

Penso que é este o espírito de *queering* o currículo: passar dos limites, atravessar-se, desconfiar do que está posto e olhar de mau jeito o que está posto; colocar em situação embaraçosa o que há de estável naquele “corpo de conhecimentos”. (LOURO, 2004, p. 64).

A luta pelos sentidos é um embate político - posição que conduzirá as discussões desenvolvidas no decorrer deste texto em sua filiação a um modo pós-estruturalista de versar sobre a realidade. Sua assunção coloca a linguagem como um conceito central, nessa perspectiva, relacionado a ações nunca bem-sucedidas de uma vez por todas. Nesta linha de discussão, os significados são disputados no âmbito da cultura.

Provocar outros sentidos, leituras e entendimentos; estranhar o que está posto como natural; suspender (no sentido de colocar em tensão) as enquetes binárias; fugir da fixação das díades e da consequente defesa de um dos seus polos; perguntar-se sobre a formação e a elegibilidade de uma forma de representar o mundo, o sujeito, o corpo e o desejo são os arranjos que, em certa medida, oferecem ‘ritmo’ ao movimento *queer*. Suas provocações têm como base os questionamentos sobre as noções de humanidade, liberdade e democracia, considerando uma “ampla crítica aos múltiplos antagonismos da sociedade” (LOURO, 2007, p. 145), de forma distinta das “lutas por liberação na mesma lógica dos regimes normativos contra os quais elas se voltam” (HALBERSTAM, 2012a, p. 129).

As provocações *queer* tentam refutar as políticas de afirmação que funcionam ‘jogando o jogo’ da produção do (não) humano. Mais do que a visibilização e/ou a emancipação de um dos polos oprimidos nesses antagonismos sociais de raça, de gênero e de sexualidade, por exemplo, considera-se, aqui, a necessidade de perguntar que repertório cultural e que jogos epistemológicos são esses que nos definem como sujeitos sociais e de direitos nos Estados-nação? Que regimes de inteligibilidade produzem esses sentidos sobre o que somos? Como as práticas corporais e esportivas, especialmente o futebol, contribuem na produção das “formas vivientes de género, por ejemplo, que están poco reconocidas o que permanecen no reconocidas precisamente porque existen en los límites de la comprensión del cuerpo e incluso de persona” (BUTLER, 2009a, p. 324)? Como se organizam e se dispõem taticamente no plano do poder?

Ao assumir certa disposição teórico-política em um tom *queer*, a utilização da expressão “olhar de mau jeito” (inspirada em Guacira Louro) será tratada como um movimento de des-

naturalizar, des-confiar, des-neutralizar³⁰. Longe de desvelar qualquer realidade, busca-se politizar o olhar em relação às estratégias³¹ normativas que funcionam no campo do esporte constituindo corpos na interseccionalidade entre gênero, raça e sexualidade. Modos de prescrever a realidade que funcionam para o/no exercício restritivo do poder.

Nessa linha de pensamento, fundamentalmente, coloco em questão aquilo que é acionado e do que é elegível na definição do que conta como humano a partir da análise de situações próprias à prática do futebol profissional no Brasil e no mundo visibilizadas pela imprensa brasileira no ano de 2014. Teço suspeitas, incômodos, ironias e, também, cansaços sobre a ação cristalizadora e essencializadora das referências gênero-regionais-raciais postas no âmbito da prática do futebol profissional, as quais tanto matizam e definem o que é um corpo, num movimento repetitivo, como invisibilizam o caráter ficcional da produção desse corpo que importa. A proposta deste texto é também dar conta de dialogar sobre aqueles corpos que ocupam o espaço da impossibilidade e da ignobilidade a partir da análise de algumas situações esportivas.

Neste jogo de (in)dizibilidade e (in)visibilidade do corpo nas práticas esportivas como o futebol, será estratégico traçar caminhos que indicam como, performativamente, somos produzidos enquanto sujeitos sociais. Com isso, considero os rumos ambíguos, o deslocamento pelas fronteiras e os “esboços grosseiros de formações identitárias” (HALBERSTAM, 2012b, p. 2) como caminhos de análise dos processos normativos geridos pelo estado na conformação do que é humano, viável e digno de ser considerado um corpo que importa socialmente.

Uma posição *queer* e a ficção do sujeito: gênero e heteronormatividade “entram em campo”

Objetivando analisar a fabricação do sujeito nos espaços das práticas corporais e esportivas, afirmo a assunção de uma postura crítica³² em relação aos marcos normativos fundantes do

³⁰ “Do ponto de vista da hipótese produtiva, a cultura não é, nunca, inocente” (BRITZMAN, 2001, p. 104). Considerando o caráter educativo da cultura e a educação como uma prática cultural (SILVA, 2007), efetivamente, não está posta aqui uma concepção de neutralidade do conhecimento e da educação.

³¹ O conceito de estratégia é tratado como “o conjunto dos procedimentos utilizados num confronto para privar o adversário dos seus meios de combate e reduzi-lo a renunciar à luta”, conforme as contribuições de Michel Foucault (1995, p. 247). Para ele, o conceito de estratégia é importante para a compreensão das relações de poder, visto que há a possibilidade de que a operação política se dê através do confronto entre adversários. Dessa forma, poder e estratégia se consubstanciam numa “atração recíproca”.

³² Para Judith Butler, em entrevista a Baukje Prins e Irene Meijer (2002), um compromisso teórico *queer* revisa o papel crítico tradicional (abrangente e poderoso para enunciar soluções com relação às mazelas sociais) para apontá-lo como uma forma de evidenciar, visibilizar e desnaturalizar as formas de conhecimento estabelecidas que, aparentemente, não estão diretamente associadas aos seus papéis de gestão dos sujeitos na modernidade. Essa tarefa se torna possível também, na posição da autora, através do reconhecimento do funcionamento das relações de saber e poder através dos seus pontos de ruptura.

sujeito “como uma série dinâmica de relações sociais³³” (BUTLER, 2009b, p.162). Essa posição me permite empreender análises sobre os campos de inteligibilidade através dos quais os sujeitos tornam (im)possíveis e (ir)reconhecíveis³⁴ no âmbito dos espaços esportivos. Significa dar conta de um tipo de movimento investigativo que “tenta cercá-lo[s] e examinar as camadas que o[s] envolvem e o[s] constituem” (VEIGA-NETO, 2003, p. 138).

A relação entre normas de gênero e reconhecimento é potente para Judith Butler como modo de viabilidade do sujeito social. Para ela, precisamos analisar as condições sociais que tornam possível o reconhecimento do sujeito como uma vida vivível, desejável e que importa para as políticas de Estado, para a vida em sociedade e, com isso, podemos dizer, para os espaços das práticas corporais e esportivas. Para essa autora, o reconhecimento não é uma condição *a priori* para qualquer sujeito em espaços democráticos. Butler indica que:

Me da la impresión de que hay normas sexuales y de género que de una u otra forma condicionan qué y quién será “reconocible” y qué y quién no; y debemos ser capaces de tener en cuenta esta diferente localización de la “reconocibilidad” (2009a, p.324).

Para Judith Butler, o reconhecimento está estreitamente relacionado com a precariedade, isto é, “aquellas condiciones que amenazan la vida y la hacen escaparse de nuestro propio control” (ibidem, p.322). Nesta perspectiva, a autora chama a atenção para uma análise social das condições de vida como definidoras da vida vivível, possível e digna de ser lamentada e chorada. A vida, em si, não existe como ente que tem direitos e garantias sociais de não sofrer dor ou violência, pois o corpo é precário. Está suscetível a eliminação de forma voluntária ou involuntariamente. A precariedade se constitui, assim, como uma condição constituída socialmente que coloca alguns/algumas em maior estado de vulnerabilidade, a qual está estreitamente atrelada às posições dos sujeitos no campo do reconhecimento.

Desse modo, Butler alinhava como as normas de gênero, através de seus mecanismos performativos, localizam os sujeitos sociais na trama do reconhecimento. Este movimento teórico-político permite discutir o que é um corpo que importa, quais corpos são passíveis de luta coletiva, de luto e de acolhimento pelo Estado, por exemplo. Falamos de normas e sujeitos discursivos, de verdades tramadas nas relações de poder, de condições de reconhecimento construídas, de corpos “matizados” performativamente nas tramas de gênero e, conseqüentemente, de vidas posicionadas como (in)dizíveis, (im)possíveis e (in)dispensáveis na sociedade.

³³ “[...] as a dynamic set of social relations”.

Esta argumentação se distancia de uma concepção racional de sujeito e/ou de um *a priori* democrático efetivo para a vida em sociedade. Invisto no conceito foucaultiano de problematização para compor um engajamento filosófico na compreensão da ação dos discursos na definição do que conta como verdadeiro ou falso na contemporaneidade, constituindo-se, assim, como um objeto para o pensamento (REVEL, 2005). Essa argumentação se dá na medida em que o sujeito pode ser compreendido (e é aqui assumido) como efeito dos processos educativos colocados em movimento também no âmbito das práticas corporais e esportivas, tais como aqueles veiculados nos espaços de prática e de visibilidade do futebol profissional brasileiro.

Perguntar-se sobre o ‘como’ da produção do sujeito no âmbito das práticas esportivas é uma maneira interessada de problematizar o que fazemos e o que é feito de nós, visto a importância das relações de saber-poder na perspectiva teórica que assumo ao longo deste texto. Significa ater-se aos pressupostos ontológicos produzidos pelo Estado, tais como concepções fixas de sujeito, cultura, identidade e gênero, as quais se apresentam como “versões [que] permanecem incontestadas e incontestáveis dentro de marcos normativos particulares”³⁵ (BUTLER, 2009a, p.149) e que funcionam no, e excedem o, espaço das práticas corporais e esportiva e, também, especificamente, aqueles destinados ao futebol profissional brasileiro. Colocar em questão esses processos normativos é tensionar seus pressupostos e, ao mesmo tempo, pautar politicamente a possibilidade de que “modos alternativos de descrição [do sujeito] estejam disponíveis dentro das estruturas de poder” (SALIH, 2012, p. 13), principalmente quando nos referimos a instituições e/ou práticas reguladas, supostamente, pela ideia de democracia, de igualdade de condições, de fair-play e/ou de união entre os povos.

Além dessas considerações sobre o sujeito, é fundamental indicar que a análise empreendida neste texto se localiza no entorno de uma posição feminista que elege, de forma prioritária, o questionamento das agendas de Estado reificadoras de um modelo de vida heterossexual como padrão definidor do que ‘entra na conta’ em certas noções de humanidade. Além disso, como infere Jack Halberstam (2012a), coloco em suspeita as pautas das minorias ligadas aos interesses de homossexuais burgueses e de homossexuais brancos, por exemplo, visibilizando que a norma também funciona nos grupos minoritários produzindo homonormatividades. Com isso, reafirmo que este artigo aponta para discussões sobre a produção (hetero)normativa do sujeito também por considerar que a relação do desejo, no campo da experiência, é mais ampla do que a expressão de uma identidade através de uma sigla (LGBTTI, por exemplo). Assim, trato as identidades de

³⁵ “Versions remain uncontested and incontestable within particular normative frameworks”.

gênero (masculino e feminino³⁶) tanto como produtos epistemológicos quanto como base binária³⁷ de uma lógica heteronormativa.

Nessa linha argumentativa (e política), a problematização do sexo e do gênero implica a exibição das fraturas internas dos movimentos feministas e de minorias sexuais. Com relação aos primeiros, há um afastamento das vertentes fundacionalistas³⁸ do gênero citadas por Linda Nicholson (2000), ao tensionar os limites das análises construcionistas de gênero que se baseiam no biológico (sexo). São vertentes³⁹ que podem enfatizar e operar com o sistema sexo-gênero, aproximando-se de um determinismo biológico escamoteado por uma contribuição da cultura.

Dessa forma, opto por “uma coleção de compromissos intelectuais com as relações entre sexo, gênero e desejo sexual” (SPARGO, 2006, p. 8) ao assumir uma disposição *queer* de investimentos político-analíticos para a produção deste texto. (Re)Inscrevo este lugar teórico na relação com uma análise breve dos regimes de inteligibilidade dos corpos que funcionam regulando as práticas corporais e esportivas, em especial, o futebol profissional brasileiro. Para isso, assumo o conceito de gênero como um fazer performativo (BUTLER, 1990), como uma série de ações normativas constritivas que ‘adjetivam’ o sujeito em masculino ou feminino de forma distinta de um tom voluntarioso do próprio sujeito. Essa posição tensiona a díade masculino-feminino, tratando-a como um efeito da distinção sexual binária (o sexo), a qual é assumida como base elegível e inteligível para se reconhecer o que é um corpo que importa, e, ao mesmo tempo, indica a afirmação de uma coerência entre sexo-gênero-sexualidade. Dessa forma, trato de um tom feminista que investe na fissura da coerência sexo-gênero-sexualidade, bem como disputa o conceito dessas supostas ‘unidades’.

O “movimento de pensamento” exposto nesta seção é a condição teórico-política a partir da qual as análises sobre situações recentes do futebol profissional expostas na mídia serão analisadas como “pistas” do funcionamento das normas de gênero neste campo esportivo intensamente veiculado no contexto social brasileiro – o que veremos na seção a seguir. Destaco, entretanto, que não há aqui a pretensão de centralidade nas discussões sobre esporte na

³⁶ Apesar dessa posição de questionamento do gênero binário, em função dos limites da linguagem, optei pela escrita desta tese utilizando expressões com os marcadores ‘os/as’ – por exemplo, professores/as.

³⁷ Um rumo binário perigoso é posto quando a luta política (pela emancipação ou pela legitimidade de um dos polos) se sustenta nas premissas de um regime normativo pelo qual se reivindica a ampliação dos espaços e das possibilidades de existência e legitimidade social.

³⁸ Linda Nicholson nomeia essas vertentes, especificamente, de “fundacionalismo biológico” (2000, p. 12).

³⁹ Essas posições, em certa medida, são oriundas de um feminismo como o citado por Sônia Maluf et al. (2011), ao narrar os debates postos em um encontro feminista latino-americano no qual, na plenária final, grupos de “mulheres trans feministas” reivindicam sua participação e reconhecimento como mulheres feministas. Situações da arena academia-militância, agendas coletivas, versões de sujeitos femininos que propõem “compreender as dinâmicas discursivas pelas quais se produzem sujeitos legítimos, com demandas aceitas dentro do contexto feminista” (p. 672) e permitem indagar o que é mesmo a categoria mulher.

contemporaneidade, visto que este ensaio é pontual em relação aos exemplos do futebol profissional como mote para pensarmos na atuação da heteronormatividade.

As normas de gênero e as práticas corporais esportivas – um ensaio sobre o futebol profissional

Para começar esta análise, é fundamental reconhecer a intencionalidade deste texto e/ou retomá-la. Assumo as práticas corporais e esportivas como espaços educativos potentes na definição dos corpos na modernidade. Esta ‘ancoragem’ se articula à introdução do conceito de educação como “um processo pelo qual os outros são trazidos ou conduzidos para a nossa cultura” (VEIGA-NETO, 2006, p. 29-30). Isso significa apontar para um conjunto de práticas que investem na condução da conduta do outro, as quais são mais amplas e plurais do que os processos de escolarização que se dão no espaço escolar. Essa compreensão segue na esteira da proposição elaborada por Meyer (2009), ao conceituar educação como

[...] o conjunto de processos através do qual indivíduos são transformados ou se transformam em sujeitos de uma cultura. Tornar-se sujeito de uma cultura envolve um complexo de forças e de processos de aprendizagem que hoje deriva de uma infinidade de instituições e ‘lugares pedagógicos’ para além da família, da igreja e da escola, e engloba uma ampla e variada gama de processos educativos, incluindo aqueles que são chamados em outras teorizações de “socialização”. (p. 222).

No excerto acima, a autora trata da importância de considerar as pedagogias que são colocadas em ação no âmbito da cultura para além dos processos educativos formais. Mesmo sem tanto ‘peso’ e/ou reconhecimento acerca do seu caráter educativo, os efeitos de poder na produção dos sujeitos são potentes e, por isso, é importante ater para a sutileza e a naturalização das estratégias postas em movimento por essas pedagogias culturais (idem, 2003), tais como aquelas que são naturalizadas no campo das práticas corporais e esportivas na contemporaneidade. É na esteira das discussões sobre cultura postas pelos estudos culturais que esse conceito é aqui compreendido e investigado, também, pelo seu caráter pedagógico.

Aponto que, além do Estado, as práticas corporais e esportivas também funcionam como guardiãs da ordem simbólica sobre os corpos e suas intersecções gênero-regionais-raciais ao reiterar mecanismos e enunciações heteronormativas no cotidiano da sua prática.

Cena 1: a arbitragem feminina no futebol profissional brasileiro

Em maio de 2014, a assistente de arbitragem de futebol Fernanda Colombo Uliana arbitrou um jogo entre Cruzeiro e Atlético Mineiro pela série A do Campeonato Brasileiro de Futebol

masculino. Suas falhas profissionais foram amplamente divulgadas pela imprensa esportiva brasileira como a não marcação de um pênalti, o qual seria a favor da equipe azul celeste, e ainda o acionamento de um impedimento indevido para a mesma equipe⁴⁰. Após a partida que originou estas falhas, um dirigente do Cruzeiro Esporte Clube afirmou seu incômodo com o resultado do jogo e, também, se referiu aos erros da arbitragem verbalizando a seguinte afirmação em relação a árbitra citada: “Se ela é bonitinha, que vá posar na [revista] Playboy. No futebol tem que ser boa de serviço” (PICHONELLI, 2014).

Essa enunciação junto às menções pregressas sobre a beleza da árbitra em partidas da mesma competição⁴¹ e, também, às diversas imagens veiculadas pela mídia esportiva com foco no corpo “escultural” da árbitra (inclusive, em posições que visibilizam o seu quadril e glúteos de modo mais acentuado) evocam certa dizibilidade sobre os corpos (im)possíveis, (in)desejáveis e/ou (in)adequados para o campo esportivo profissional do futebol masculino brasileiro. Esta modalidade em seu emaranhado econômico, político e social compõe tramas normativas de gênero que podem evidenciar o funcionamento das relações de poder das sociedades contemporâneas ocidentais (e da brasileira) na demarcação das vidas vivíveis.

Retomando o exemplo citado, posiciono a efervescência de ditos, ou melhor, uma dizibilidade sobre a mulher profissional no campo do futebol masculino como modo de visibilidade das normas e dos seus campos discursivos que funcionam conformando os sujeitos sociais. Normas de gênero apontam para o estreitamento das possibilidades de reconhecimento deste sujeito mulher no espaço profissional da arbitragem, prioritariamente, na sua atuação junto ao futebol masculino de rendimento.

Refiro-me ao gênero binário atuante nessa modalidade esportiva. E o faz evocando uma masculinidade ativa e naturalmente viril como estilos generificados naturais a atletas desta modalidade esportiva. Na vida social e no campo esportivo, uma masculinidade autorizada a manifestar os seus ‘instintos sexuais’ publicamente, os quais podem ser expressos a partir de manifestações que posicionam o corpo da mulher como objeto do desejo heterossexual masculino, seja através de manifestações verbais, seja através da veiculação de imagens de corpos femininos a partir de posições que insinuam o desejo heterossexual, como no exemplo da árbitra citada.

Um dos meios de constituição dessa posição identitária posicionada como referência no futebol profissional se dá pela contraposição. Ou seja, através da narração generificante

⁴⁰ É possível acessar imagens das situações de jogo citadas em <http://globoesporte.globo.com/futebol/times/cruzeiro/noticia/2014/05/mattos-detona-arbitragem-de-musa-em-classico-ela-nao-tem-preparo.html>. Acesso em 11 de junho de 2014.

⁴¹ Ver reportagem “Bandeirinha ‘musa’ e árbitro irritam Muricy Ramalho no Pacaembu” disponível em <http://esportes.estadao.com.br/noticias/futebol,bandeirinha-musa-e-arbitro-irritam-muricy-ramalho-no-pacaembu,1163873>. Acessos em 08 de junho de 2014.

constituída sobre o seu avesso. Constituída em distinção e em oposição à masculinidade no âmbito do futebol profissional, uma feminilidade é reificada pela exaltação da mulher bela em tramas argumentativas que têm como foco a atuação profissional no campo esportivo.

A beleza aparece, assim, como um atributo para disputar espaço com as posições de desempenho e rendimento de mulheres esportistas e/ou de competência profissional de mulheres atreladas à arbitragem e à gestão esportiva. Esta enunciação do desempenho esportivo feminino em práticas corporais e esportivas de modo ‘casado’ com considerações sobre a beleza de seus corpos de acordo com padrões sociais não é novidade no campo dos estudos sobre as relações de gênero nas práticas corporais e esportivas.

Para tratar do caráter cultural, social e histórico dessa relação entre gênero e as práticas corporais e esportivas, situo o trabalho de Silvana Goellner (2003), que analisou imagens da mulher na *Revista Educação Physica*, para compreender quais representações de gênero eram constituídas nas décadas de 1930 e 1940. A autora observou que, para as mulheres, havia três imperativos: seja bela, maternal e feminina. Dessa forma, algumas práticas corporais eram consideradas inadequadas à condição feminina, sobretudo, quando constituídas de caráter competitivo, força e rigidez física.

As práticas corporais, sejam elas esportivas ou não, foram (e vão) sendo culturalmente construídas como adequadas para homens e/ou mulheres em diferentes espaços e momentos históricos. Certamente, a exaltação à beleza da árbitra em detrimento e/ou como justificativa da sua atuação profissional evidencia os modos contemporâneos da relação entre gênero e as práticas corporais e esportivas.

A abordagem teórica na qual essa análise está inscrita apresenta limites às formas de conhecer e às análises sobre sociais que se dão a partir de uma lógica identitária. Norma que pauta a formação das identidades sexuais, “o sexo é tomado como um princípio de identidade, ele é sempre posicionado num campo de duas identidades mutuamente exclusivas e completamente exaustivas; é-se macho ou fêmea” (BUTLER, 2008, p. 99).

Essas formações identitárias operam a nomeação e a vivência da sexualidade, restringindo-a a um efeito do sexo (na lógica sexo-gênero-desejo sexual) – o que repercute na assunção da heterossexualidade como produto referente e normativo. Vejamos o caso, a árbitra deve posar em uma revista de nudez feminina, suposta e naturalmente, considerada como própria ao público masculino. Sua atuação não cabe ao futebol profissional, o qual é próprio para masculinidades ativas, viris e *a priori* competentes. Sua atuação é mais adequada e cabe ao campo das manifestações do desejo masculino heterossexual.

Contribuindo com esta discussão, Judith Butler afirma que, “se algumas vidas são consideradas merecedoras de viver, de proteção e de ser choradas, e outras não, então esta maneira de diferenciar as vidas não pode ser entendida como um problema de identidade, nem sequer de sujeito”⁴² (BUTLER, 2009b, p. 163). Falamos de regulação dos corpos nos Estados nação. Assim, a argumentação posta por Butler (ibidem) ajuda a circunscrever os meios e os modos do jogo argumentativo que permite problematizar as relações de saber-poder contingentes e definidoras do que conta como uma existência habitável e possível no campo das práticas corporais e esportivas, especificamente o futebol profissional brasileiro.

Cena 2: as manifestações de homofobia por torcidas brasileiras

Quem não se lembra das ofensas proferidas pela torcida do Palmeiras (e de seus dirigentes) ao jogador Richarlyson quando esse defendia o tricolor paulista em jogo válido pelo campeonato brasileiro? Como ocupar os estádios e torcer pelo seu time sem entoar cânticos que diminuem a equipe e a torcida adversária a partir da desqualificação da vida não heterossexual?

Há algum tempo, as ofensas homofóbicas parecem ocupar os cenários do futebol profissional masculino brasileiro de forma amalgamada à sua prática. Thais Almeida et all (2008) e Gustavo Bandeira (2009) apresentam, em suas análises, a ocorrência de citações de injúria com relação à homossexualidade provenientes de torcedores/as do futebol profissional brasileiro.

É evidente a tática naturalizada de diminuição do outro pela experiência da sexualidade não heterossexual como modo de manifestar, com vicissitude, o amor pelo time de coração e a demarcação de uma suposta heterossexualidade totalitária a uma torcida⁴³. Um amor carregado de demarcação dos corpos impossíveis e das vidas impensáveis no espaço do futebol profissional – aqueles que rompem com a heteronorma.

⁴² “If certain lives are deemed worth living, protecting, and grieving and others not, then this way of differentiating lives cannot be understood as a problem of identity or even of the subject”.

⁴³ Na dissertação de Gustavo Bandeira (2009), o autor discute como há um currículo de masculinidade colocado em ação nos estádios de futebol a partir da atuação das torcidas de duas equipes do futebol profissional masculino. Nas suas análises, o autor argumenta que as “garantias” da heterossexualidade acontecem no movimento repetitivo de construção do torcedor adversário como homossexuais, desviantes e/ou inferiores.

“Juiz, viado!” é uma enunciação corriqueira. No lugar do juiz, é fácil substituir o nome de qualquer jogador, técnico e/ou dirigente que desagrade a torcida em sua atuação. Estas atuações são rotineiras nos estádios. Não se estranha esta atuação (de gênero) dos/das torcedores/as, inclusive, estas manifestações são ensinadas, sem qualquer questionamento, aos/às torcedores/as infantis⁴⁴.

Essas expressões performativas “repete[m]” como um eco outras ações anteriores e acumula[m] a força da autoridade mediante a repetição ou a citação de um conjunto anterior de práticas autorizantes”⁴⁵ (BUTLER, 1993, p. 226-227). Isso significa considerar que as manifestações das torcidas em estádios de futebol não estão alheias aos movimentos sociais de constituição do sujeito. Neste espaço, recitam-se normas que constroem os corpos nos “limites das ontologias acessíveis, dos esquemas de inteligibilidade disponíveis”⁴⁶ (BUTLER, 1993, p. 224).

De forma coextensiva às ações do gênero binário que reitera, tanto a produção de uma feminilidade bela e duvidosa profissionalmente no campo da atuação no futebol profissional, como a compulsoriedade da heterossexualidade, há movimentos (hetero)normativos que demarcam a abjeção nas manifestações do contexto analisado. A constrição conformadora de uma masculinidade viril e, naturalmente, heterossexual funciona, aliando-se à rejeição de uma série de elementos identificatórios que não devem perfazer o universo, as práticas e, muito menos, uma suposta essência do sujeito masculino. Nessa linha de pensamento, a produção do sujeito viável e reconhecível se dá também pela via da negação, da diminuição, da desqualificação da diferença.

Investe-se repetidamente na produção de uma masculinidade padrão através da produção dessa unidade ausente de elementos considerados próprios da feminilidade e/ou das experiências não heterossexuais no âmbito da sexualidade. Uma essencialização do outro é utilizada para rejeição a uma aproximação perigosa com atos e ações postos como próprios do “outro-não viril” (BORRILLO, 2010, p. 90) – o sujeito feminino e/ou o sujeito homossexual.

Considerações finais

As cenas tratadas brevemente neste texto evidenciam as táticas da operacionalização da heteronormatividade nos espaços destinados para as práticas corporais e esportivas. É evidente

⁴⁴ Ver reportagem sobre pais que ensinam filhos a xingar jogadores croatas de “viadinho” em jogo da Copa do Mundo no Brasil – disponível em <http://www.geledes.org.br/na-abertura-da-copa-pais-ensinam-filhos-xingar-croata-de-viadinho/>. Acesso em 20 de junho de 2014.

⁴⁵ “that action echoes prior actions, and accumulates the force of authority through the repetition or citation of a prior, authoritative set of practices”.

⁴⁶ “the limits of available ontologies, available schemes of intelligibility”.

que a construção das normas de gênero é eficaz nesses contextos, especificamente, nos estádios e espaços do futebol profissional masculino brasileiro.

Esse funcionamento da heteronorma é engrenado por discursos que posicionam uma série de participantes deste contexto, como jogadores, torcedores/as, árbitros/as, dirigentes, equipe técnica das equipes, profissionais da imprensa, etc. Posições que, como analisado, são perpassadas por concepções binárias de gênero e por hierarquizações no plano da experiência dos corpos com a sexualidade. Esta rede discursiva e operacional produz certa essencialização da inadequação feminina à atuação profissional no futebol profissional masculino brasileiro, salvo em algumas exceções como nos cargos de nutricionista e psicóloga das equipes profissionais. Ao mesmo tempo e junto a este movimento de demarcação do outro feminino que deve ser posicionado como alheio ao masculino referência do futebol profissional, a recitação de injúrias homofóbicas rotineiras nos estádios aparecem para constituir esta zona de abjeção que tanto contribui na produção daquilo que não se quer no futebol profissional masculino – o homossexual, como permite a recitação e o escape a estas normas – como acionado pelas torcidas *queer*. Estratégias normativas que, ao fim e ao cabo, naturalizam a heterossexualidade.

Ao mesmo tempo e junto a esse movimento heteronormativo potente nos espaços de prática do futebol profissional masculino brasileiro, recentemente, evidencia-se a manifestação organizada de torcidas que questionam a homofobia, o racismo, a transfobia e o sexismo comuns aos cânticos e aos modos de exaltar o amor por um clube de futebol. As torcidas *queer*, como são enunciadas, ocuparam as redes sociais com expressões como “gente que gosta de futebol, mas não xinga o adversário com ofensas homofóbicas e machistas” (SABINE, 2014, p.2).

O Palmeira Livre⁴⁷, de torcedores/as da Sociedade Esportiva Palmeiras, a torcida Queerlorado⁴⁸, de torcedores/as do Esporte Clube Internacional, e/ou a torcida Galo *Queer*⁴⁹, de torcedores/as do Clube Atlético Mineiro são exemplos que movimentam a afirmação pública do rechaço às desqualificações e hierarquizações de gênero, de sexualidade e de raça postas em movimento nos modos de torcer comuns aos estádios em jogos de futebol profissional no Brasil.

Segundo Judith Butler, a afirmação pública da homossexualidade realizada pelos movimentos sociais de direitos LGBTTI (e/ou, podemos dizer, pelas torcidas que destacam a sua pauta das sexualidades) constitui-se como uma estratégia política e epistemológica importante,

⁴⁷ “Movimento anti-homo e transfobia, contra o racismo e todo tipo de sexismo (os machismos e misoginias em especial), destinado à torcida que mais canta e vibra. Porque paixão pelo Palmeiras não tem nada a ver com intolerância” – descrição disponível na página da torcida Palmeiras Livre nas redes sociais. Disponível em <https://www.facebook.com/PalmeirasLivre/info>. Acesso em 17 de julho de 2014.

⁴⁸ Disponível em <https://www.facebook.com/pages/QUEERlorado/164289153730713?fref=ts>. Acesso em 17 de julho de 2014.

⁴⁹ Disponível em <https://www.facebook.com/pages/Galo-Queer/260183954118767?fref=ts>. Acesso em 17 de julho de 2014.

pois “põe em debate o que se considera como uma realidade e o que se considera uma vida humana”⁵⁰ (BUTLER, 2004, p. 30).

Certamente, a visibilidade dessas torcidas aparece como uma torção mínima na lógica heteronormativa que funciona nos espaços de prática do futebol profissional masculino. Talvez, este caminho de evidência das heteronormas, de apropriação das suas próprias manifestações para recitação irônica dos seus modos de funcionamento cotidianos no campo das práticas corporais e esportivas, juntamente com uma visibilidade consequente que mexe com as condições performativas e normativas para o reconhecimento dos corpos, talvez, nos leve além.

Referências

ALMEIDA, Thais R.; DERÓS, Carolina de C.; VON MÜHLEN, Johanna. A ofensa, o juiz e a sentença: gênero e sexualidade em jogo no futebol brasileiro. In: *Anais. Fazendo Gênero 8: corpo, violência e poder*. Florianópolis, 2008. Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST67/Almeida_Deros_Muhlen_67.pdf. Acesso em 13 de junho de 2014.

BANDEIRA, Gustavo A. “Eu canto, bebo e brigo... alegria do meu coração”: currículos de masculinidade nos estádios de futebol. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2009.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira L. (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 83-112.

BUTLER, Judith. *Gender trouble: feminism and subversion of identity*. New York: Routledge, 1990.

_____. *Bodies that matter, on the discursive limits of "sex"*. New York: Routledge, 1993.

_____. *Undoing Gender*. New York: Routledge, 2004.

_____. Inversões sexuais. In: PASSOS, Izabel C. P. (org.). *Poder, normalização e violência: incursões foucaultianas para a atualidade*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 91-108.

_____. Performatividad, precariedad y políticas sexuales. *Revista de Antropología Iberoamericana*. V. 4, n.3, set./dez., 2009a, p. 321-336.

_____. *Frames of war: when is live grievable?* London; New York: Verso, 2009b.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

⁵⁰ “calls into question what counts as reality and what counts as a human life”.

GOELLNER, Silvana. *Bela, Maternal e Feminina: imagens de mulher na Revista Educação Physica*. Ijuí: Unijuí, 2003.

HALBERSTAM, Judith Jack. Repensando o sexo e o gênero. In: MISKOLCI, Richard; PELÚCIO, Larissa (orgs.). *Discursos fora da ordem: sexualidades, saberes e direitos*. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2012a. p. 125-138.

HALBERSTAM, Judith Jack. A homofobia faz parte do estado teocrático. *A Tarde*, Salvador, nov. 2012b. (Seção Muito). Disponível em: <<http://www.atarde.uol.com.br/muito/materias/1447525-%22a-homofobia-faz-parte-do-estado-teocratico%22>>. Acesso em: 11 dez. 2012.

LOURO, Guacira L. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.

_____. O “estranhamento” *queer*. In: SWAIN, Tania N.; STEVENS, Cristina M. T. (orgs.). *A construção dos corpos: perspectivas feministas*. Florianópolis: Editora Mulheres, 2007. p. 141-148.

MEYER, Dagmar E. E. Corpo, violência e educação: uma abordagem de gênero. In: JUNQUEIRA, Rogério D. (org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO, 2009. p. 213-234.

NICHOLSON, Linda. Interpretando gênero. *Revista Estudos Feminista*, v. 8, n. 2, p. 9-41, 2000.

PICHONELLI, Matheus. “Se a bandeirinha é bonitinha, que vá posar na Playboy”. *Carta Capital*. 2014. Disponível em <http://www.cartacapital.com.br/sociedade/se-a-bandeirinha-e-bonitinha-que-va-posar-na-playboy-7063.html>. Acesso em 15 de junho de 2014.

RÉGIO, José. Cântico Negro. In: MOISÉS, M. *A literatura portuguesa através dos textos*. São Paulo: Cultrix, 2004. p. 495-497.

REVEL, Judith. *Foucault: conceitos essenciais*. Tradução: Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlos Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005.

SABINE. “Na abertura da Copa, pais ensinam filhos a xingar croata de ‘viadinho’”. *Geledés*. 2014. Disponível em: <http://www.geledes.org.br/na-abertura-da-copa-pais-ensinam-filhos-xingar-croata-de-viadinho/>. Acesso em 20 de junho de 2014.

SALIH, Sara. *Judith Butler e a teoria queer*. Tradução: Guacira Lopes Louro. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

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

SPARGO, Tamsin. *Foucault e a teoria queer*. Rio de Janeiro: Pazulin; Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003.

_____. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, Margareth (org.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006. p. 13-38.

**CORPOS, RESISTÊNCIAS,
SEXUALIDADES**

**(DES)FAZENDO GÊNEROS E *QUEERIZANDO* A
VIDA: A (DES)EDUCAÇÃO DE CORPOS**

MARIA RITA DE ASSIS CÉSAR

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - UFPR

(DES)FAZENDO GÊNEROS E *QUEERIZANDO* A VIDA: A (DES)EDUCAÇÃO DE CORPOS

Maria Rita de Assis César

Uma certa crítica feminista...

Se o gênero é uma construção social, ele não poderia guardar qualquer correspondência com um “sexo” e um “corpo” descritos como natureza. Com essa afirmação, Judith Butler inicia sua obra *Gender Trouble* (1990) com uma importante crítica ao construcionismo social, que marcou os estudos de gênero nas duas décadas anteriores. Em sua crítica, a autora afirma que se o gênero é uma construção social, não poderia haver qualquer continuidade entre gênero e sexo. Isto é:

Quando o status de construção do gênero é teorizado como radicalmente independente do sexo, o gênero, ele mesmo, se torna um artifício livre-flutuante e a consequência disso seria que *homem* e *masculino* poderia facilmente significar tanto um corpo feminino, como masculino, assim como *mulher* e *feminino* um corpo masculino, tão facilmente quanto um corpo feminino. (Butler, 1990, p.06)

Entretanto, as teorias construcionistas de gênero não abarcam essa separação radical entre “natureza” e “cultura”, tanto quanto seria necessário para que o construcionismo social se efetivasse, permanecendo as teorizações presas à ideia de uma suposta continuidade entre “natureza” e “cultura”. Sendo assim, o gênero seria uma construção social, mas paradoxalmente haverá sempre continuidade entre o “sexo biológico” e o “gênero-social”. A partir dessa importante problematização sobre o paradoxo instaurado pelas teorias construcionistas de gênero e do feminismo, Butler formulou um novo conjunto de problematizações sobre o sexo. “O que é o sexo, então?” Butler indaga:

É natural, anatômico, cromossômico ou hormonal? E como seria uma crítica feminista para acessar o discurso científico que implica em estabelecer tais “fatos” para nós?⁵¹ O sexo possui uma história? Os sexos possuem uma história ou histórias diferentes? Existe uma história sobre como a dualidade do sexo foi estabelecida⁵², ou uma genealogia que exponha a opção binária como uma construção variável? Será, o discurso sobre ostentação dos fatos naturais do sexo, produzido pelos discursos científicos a serviço de outros interesses políticos e sociais? Se o caráter imutável do sexo é contestado, talvez este constructo chamado “sexo” seja sempre construído como gênero; contudo, talvez, o sexo tenha sido

⁵¹ Nesse ponto Butler faz uma nota para assinalar um conjunto de importantes indagações feministas do campo da biologia que fazem críticas fundamentais aos modelos biológico, genético, celular, assim como também ao próprio discurso biológico e científico em relação ao corpo, ao sexo, ao gênero e a biologia. Destaco entre as feministas citadas por Butler Sandra Harding, Evelyn Fox-Keller e Donna Haraway, que radicalizou a crítica, tanto do modelos biológicos, como de uma epistemologia do pensamento moderno, em geral. (Butler, 2000, p. 151)

⁵² Sobre a história da dualidade dos sexos veja-se LAQUEUR, 1992.

sempre gênero, com a consequência de que a distinção entre sexo e gênero venha a ser sempre uma não distinção. (1990, p. 07)

Tomando como ponto de partida estas problematizações sobre a constituição paradoxal e falaciosa do sistema sexo-corpo-gênero e da continuidade entre sexo e gênero, sigo com Butler levando em conta o conceito de performatividade, como chave de interpretação e interpelação do gênero. Além das críticas de Butler em *Gender Trouble* ao construcionismo social e ao sujeito de direito, no caso do feminismo, a mulher, seu conceito de performatividade também tem sido importante referência nos debates contemporâneos sobre a crítica da identidade de gênero e sexual no âmbito da reflexão sobre as práticas não normativas. Para Butler: “(...) a performatividade deve ser compreendida não como um ‘ato’ singular ou deliberado, mas em vez disso, como a prática reiterativa e citacional pela qual o discurso produz os efeitos que ele nomeia” (1999, p. 154) Em outras palavras, Butler entende o gênero como um efeito performativo que nos faz experimentar a identidade de gênero como sendo supostamente natural, dada a sua contínua reiteração. Com o conceito de performatividade de gênero, Butler pôde elaborar a crítica ao sistema de correspondência entre corpo-sexo-gênero, inteligível e naturalizado no interior do dispositivo da sexualidade de Michel Foucault. Partindo do conceito de heterossexualidade compulsória e analisando as performances *drag*, Butler (1990; 1993) percebeu que a performance travestida de gestos exagerados demonstra a fragilidade e a artificialidade do gênero também no âmbito da heterossexualidade. Isso demonstra que tais performances fazem parte de um sistema regulatório que exige a repetição ritualizada das condutas e ações pautadas pela norma heterossexual ou heteronormatividade. Para Butler, a performance *drag* materializa a alegoria da “melancolia heterossexual”. (1993, p.235) Entretanto, como a própria autora sugere, o conceito de performatividade não é suficiente para inspirar reflexões de resistência enquanto atos de contra-conduta, resistência e ético-políticos de liberdade e criação. O conceito de performatividade de Butler não tem a função de substituir o lugar vazio deixado pela crítica à identidade de gênero; ele, sobretudo, estabelece um diagnóstico a respeito da reiteração das normas de gênero na heteronormatividade.

Beatriz Preciado realiza também uma crítica ao sistema sexo-corpo-gênero; entretanto, a abordagem da autora radicaliza a crítica ao conceito de gênero, levando o gênero ao status de um dispositivo de controle de corpos e desejos. Preciado, em seu livro-experiência *Testo Yonqui* (2008), propõe uma leitura do dispositivo de gênero como um conjunto de elementos biopolíticos, que para ela são chamados de dispositivos biopolíticos de deglutição (tragáveis), em razão dos fármacos introduzidos no controle dos corpos. Realizando atualizações e deslocamentos em relação à biopolítica foucaultiana Preciado nomina o mundo contemporâneo de era

farmacopornográfica, na qual a farmacologia e a pornografia fornecem os modelos a partir dos quais a economia, a política, o corpo, as relações sociais e sexuais se dão. Segundo Preciado:

Durante o século XX, período em que se leva a cabo a materialização farmacopornográfica, a psicologia, a sexologia, a endocrinologia estabeleceram sua autoridade material, transformando os coenitos de psiquismo, de libido, de consciência, de feminilidade e masculinidade, de heterossexualidade e homossexualidade em realidades tangíveis, em substâncias químicas, em moléculas comercializáveis, em corpos, em biótipos humanos, em bens de intercambio gestionáveis pelas multinacionais farmacêuticas. (...) O êxito da tecnociência contemporânea é transformar nossa depressão em Prozac, nossa masculinidade em testosterona, nossa ereção em Viagra, nossa fertilidade/esterilidade em contraceptivo, nossa AIDS em “coquetel anti-viral”. Sem que seja possível saber quem vem antes, se a testosterona ou a masculinidade, se o contraceptivo ou a maternidade, se o “coquetel” ou a AIDS. Essa produção em auto-feedback é própria do poder farmacopornográfico. (PRECIADO, 2008, p. 32-3)

Tendo em vista o conceito de biopolítica, além de explicitar a relação entre biopolítica e o dispositivo da sexualidade, Preciado denominou de sexopolítica os modos biopolíticos de captura e controle de corpos, que se originaram na sociedade disciplinar. No interior da sexopolítica, o corpo heterossexual representou e ainda representa a forma de maior êxito governamental. Para a autora, repetindo a ideia de divisão do trabalho, cada “órgão se define de acordo com sua função, tanto reprodutora, como produtora de masculinidade ou feminilidade, de normalidade ou de perversão”. (PRECIADO, 2008, p. 59)

Se a diferença sexual se produziu no final do século XVIII, segundo Laqueur (2003), como resposta à necessidade de se produzir uma hierarquização política entre os corpos no interior dos dispositivos sexopolíticos, a invenção da categoria de gênero poderá ser pensado como o próximo deslocamento, isto é, um século e meio depois, como a expressão da emergência do regime farmacopornográfico.

O gênero, a masculinidade e a feminilidade são inventos da Segunda Guerra Mundial, que conheceram sua plena expansão comercial durante a Guerra Fria, como a comida enlatada, o computador, as cadeiras de plástico, a energia nuclear, a televisão, o cartão de crédito, a caneta descartável, o código de barras, a cama inflável, o satélite artificial. (PRECIADO, 2008, p. 81)

Evocando o conceito de “tecnologia de gênero” de Teresa de Lauretis e “performatividade de gênero” de Judith Butler, Preciado localiza o aparecimento do conceito de gênero, tendo a vista o dimorfismo sexual da sexopolítica do século XIX e os dispositivos farmacopornográficos do século XX, em especial a pílula contraceptiva e os hormônios sexuais ingeridos, sobretudo, pelas mulheres ao longo da via. Desse modo, Preciado produz um mosaico de definições de gênero. Em primeiro lugar:

Gênero é uma noção necessária para a aparição e o desenvolvimento de uma série de técnicas farmacopornográficas de normalização e transformação do ser vivo – como a fotografia dos “desviados”, a identificação celular, a análise das terapias hormonais, a leitura cromossômica ou a cirurgia transexual e intersexual. Seria mais correto, termos ontopolíticos, falar de “tecnogênero”, se queremos dar conta de um conjunto de técnicas fotográficas, biotecnológicas, cirúrgicas, farmacológicas, cinematográficas ou cibernéticas que constituem performativamente a materialidade dos sexos. (2008, p.86)

Depois:

O gênero (feminilidade/masculinidade) não é um conceito, nem ideologia, nem *performance*: trata-se de uma ecologia política. A certeza de ser homem ou mulher é uma ficção somatopolítica produzida por um conjunto de tecnologias de domesticação do corpo, por um conjunto de técnicas farmacológicas e audiovisuais que fixam e delimitam nossas potencialidades somáticas, funcionando como filtros que produzem distorções permanentes da realidade que nos rodeia. (2008, p. 89)

Aquilo que se estabeleceu como identidade de gênero e orientação sexual, Preciado chama de resultados característicos dessa tecnologia de gênero, isto é, sentir-se, entender-se, saber-se, identificar-se como homem, mulher, heterossexual ou homossexual, não está para além de uma ficção somática e tecnológica produzidas no interior de um programa operativo oriundo das tecnologias de produção do gênero.

Com esse conjunto heterogênero de definições sobre gênero, sexopolítica e era farmacopornografia, Preciado estabelece um programa de reflexões que radicaliza a crítica à noção de gênero. A questão colocada não é mais sobre definição culturalista do gênero, seus paradoxos e consequências políticas. Se Butler realizou a crítica ao pressuposto cultural do gênero, denunciando a sua ineficácia epistemológica e o risco político, Preciado alargou a linguagem para demonstrar um gênero que é dispositivo de fabricação de corpos sexuados e desejantes. Butler recorreu a definição de um gênero que é performativo e Preciado afirmou um gênero que é ficção somática e política, e faz funcionar os sistemas normativos e heteronormativos. Ambas realizaram “gestos foucaultianos” da crítica como diagnóstico, isto é, a dúvida das evidências e a torção que invertem a pergunta da origem abjeção para a continuidade da normalidade. O gênero performatividade coloca em xeque o sistema heteronormativo e a farmacopolítica desvenda os mecanismos produtores de certezas sobre os corpos, os gêneros e os desejos.

As (in)evitáveis capturas...

Entre os movimentos sociais contemporâneos, feminista e LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais e *Trans**)⁵³, acirraram-se os debates e as reivindicações promovidos pelos movimentos

⁵³ Embora a sigla LGBT tenha sido produzida no âmbito das políticas pautadas nas identidades de gênero e orientações sexuais, para esse texto é incorporada uma nomenclatura produzida por parte dos movimentos sociais,

sociais que tratam das questões de gênero e sexualidade, com ênfase não mais no conceito de minoria social, mas na ideia de diversidade sexual e de gênero.⁵⁴ As abordagens teóricas e políticas empregadas pela maioria significativa dos grupos sociais organizados em torno da questão da diversidade sexual indicam que as estratégias têm se estabelecido no campo jurídico da conquista de direitos. Isto é, uma ênfase recai sobre a conquista e o reconhecimento de direitos individuais e dos grupos abarcados por tais movimentos sociais, remetendo, sobretudo, ao campo do reconhecimento de identidades específicas e dos direitos individuais, isto é, o direito de lésbicas, *gays*, bissexuais, transexuais e travestis.

A partir da década de 1990, os movimentos homossexuais cresceram e se dividiram em diferentes grupos marcados pelo recorte das identidades sociais e jurídicas, tendo como foco as demandas específicas de cada grupo ou identidade específica. A partir desse processo de divisão e multiplicação dos grupos sociais, começa a ocorrer uma radicalização das políticas específicas para as diferentes identidades de gênero e orientações sexuais no Brasil. Com a criação dos diferentes grupos sociais representativos de cada identidade singular, as siglas proliferaram e se transformaram. Por um lado, a multiplicação das siglas e a inversão da ordem de prioridade das letras é representativa das lutas, embates e conquistas no interior dos próprios grupos. Por outro lado, conforme as siglas se estabelecem, observam-se as especificidades e a consolidação das alianças no campo social e jurídico com o Estado.⁵⁵

No contexto dessa nova relação entre o Estado e os movimentos LGBT, esses últimos são convocados a exercer o papel de consultores do Governo Federal na criação e consolidação de políticas públicas específicas para esse e outros segmentos da população. Essa aliança entre Estado e movimentos sociais LGBT começou a se formar nos anos 2000, com o Governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, que criou secretarias especiais, com estatuto de ministério, tais como a *Secretaria Especial de Política para as Mulheres – SEPM* – e a *Secretaria de Direitos Humanos – SDH* – além de implementar, com a ajuda dos movimentos LGBT, o programa “Brasil sem Homofobia”.⁵⁶ Se, por um lado, observa-se um conjunto importante de conquistas sociais

isto é, o neologismo *trans**. Isso significa um conjunto de subjetividades e práticas sociais que incluem as experiências transexuais, travestis, *transgêneros* entre outras e marca a ideia de movimento e de trânsito.

⁵⁴ É importante observar que na última década o conceito de minoria ou minoria social foi abandonado, tanto nas produções teóricas quanto nas práticas discursivas das políticas públicas, como também nas dinâmicas dos grupos sociais organizados, em nome do conceito de diversidade sexual. Diversidade sexual é o tema-conceito utilizado hoje tanto para a reivindicação de direitos, como para a elaboração de políticas públicas de igualdade e de combate à violência contra a população LGBT.

⁵⁵ A sigla inicial, GLTB (Gays, Lésbicas, Transexuais e Bissexuais), tornou-se depois LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais), LBTT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Travestis), LBTTT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis e *Transgêneros*) e LBTTTI (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis, *Transgêneros* e *Intesex*). (FACCHINI, 2005)

⁵⁶ O programa “Brasil sem homofobia” foi criado em 2004 pelo Ministério da Saúde, no âmbito do Conselho Nacional de Combate à Discriminação, e também pela Secretaria de Direitos Humanos, no interior do *Programa de combate à violência e à discriminação com GLTB e promoção da cidadania homossexual*, em colaboração com a Secretaria de

para a população LGBT, por outro lado, observa-se também que essa aliança passou a ser o meio exclusivo da escuta, do diálogo e do estabelecimento de políticas e ações de combate ao preconceito e à violência. Mesmo se essas relações nunca se solidificam por completo, pois sempre há avanços e recuos na relação do Estado com os movimentos LGBT, observa-se no cenário político brasileiro a consolidação de políticas LGBT exclusivamente encaminhadas por grupos sociais organizados em torno das identidades sexuais e de gênero, os quais se concebem como sujeitos identitários que reivindicam direitos.

Por certo, inicia-se aí uma importantíssima dinâmica político-social em que esses novos sujeitos de direito e as novas identidades abarcadas por esses movimentos reivindicam direitos sociais e individuais que lhes foram negados em razão da identidade de gênero e da orientação sexual. Por outro lado, contudo, atualmente já é possível considerar e antever alguns dos riscos produzidos por esse processo no que diz respeito à possível normalização dessas identidades. A tal risco também se acrescenta a perda do potencial crítico, criador e transformador da ordem social e sexual, que caracterizara a originalidade dos movimentos homossexuais até meados da década de 1980. A partir de uma perspectiva teórica de inspiração foucaultiana, faz-se preciso interrogar a produção das identidades envolvidas nos processos de identificação dos sujeitos, tomando como referência a ideia de uma atualização contemporânea dos dispositivos biopolíticos de controle, regulação e veridicção presentes nas formas atuais de governamento das diferentes populações ou grupos sociais. A partir dessa perspectiva teórica foucaultiana, podemos observar como a produção de novas identidades e novos sujeitos de direitos está associada à produção de novos mecanismos de controle e regulação de corpos, modos de vida, práticas sexuais e sociais. (CÉSAR, 2010)

Segundo Foucault, a formação das chamadas identidades sexuais decorre de processos históricos iniciados no século XIX, engendrados no interior daquilo que o autor denominou como o “dispositivo da sexualidade” (FOUCAULT 1984). O autor demonstrou que o sexo e as práticas sexuais se constituíram como parte do dispositivo da sexualidade, estabelecido como uma rede de saberes-poderes atuando sobre os corpos e populações e produzindo normatizações e normalizações de modos de vida. Assim, o sexo foi delimitado como o ponto de junção fundamental entre o corpo e as práticas de controle das populações no século XIX. Nesse processo de estabelecimento de fronteiras, a sexualidade foi o instrumento de separação que criou delimitações entre as práticas sexuais bem educadas e as demais, as quais, por sua vez, ocupariam lugar indefinido ou bem demarcado para além das fronteiras da normalização e da normalidade. O sexo bem educado ou normatizado, isto é, as práticas heterossexuais, monogâmicas, consolidadas

pelo matrimônio e destinadas a finalidades reprodutivas, foram observadas pelos olhares e ouvidos atentos de médicos e psiquiatras, que podiam até mesmo prescrever mais sexo e a intensificação do prazer. As práticas outras, ou as sexualidades não normativas, deveriam ocupar o lugar das margens, além de serem também esquadrinhadas por médicos e terapeutas que produziram saberes que definiram as configurações e nomenclaturas desses ‘outros’ da sexualidade – o homossexual, a histérica, o onanista e o casal *malthusiano*, como bem definiu Foucault. O conceito de sexualidade a que pertence a nossa história nasceu como a justa medida de separação entre normalidade e anormalidade. Para Foucault

A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se aprende com dificuldade, mas à grande rede de superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e poder. (FOUCAULT, 1984, p. 56)

No contexto contemporâneo dos movimentos sociais LGBT, observa-se que o velho dispositivo da sexualidade se reatualiza e se desloca, mas continua operativo no sentido de que continua a produzir ‘novos’ sujeitos, localizados fora da norma sexual hegemônica. Desde essa perspectiva teórica, pode-se agora descrever a produção do transexual verdadeiro, isto é, a descrição de uma patologia, um corpo, um desejo específico. (BENTO, 2006) Afinal, a manutenção de estratégias teóricas e políticas que pressupõem um sujeito, uma identidade, um direito e uma ideia de cidadania, entendida a partir das noções de identidade e de sujeito de direito, tende a encerrar os corpos, práticas, experiências, prazeres, modos de vida ou culturas sexuais (RUBIN, 1993) no interior de processos de sujeição que, para Michel Foucault, constituem a matéria e a ação dos processos de normalização.

Assim, para além das inegáveis conquistas jurídico-políticas da comunidade LGBT, por meio da aliança entre o Estado e movimentos sociais, podem-se observar reconfigurações de sofisticadas estratégias biopolíticas de controle e regulação da própria população LGBT, tanto do ponto de vista do Estado, como também do ponto de vista dos próprios movimentos. Ou seja, com os processos de governamentalização dos movimentos, impõe-se o risco de que esses percam a capacidade criativa de crítica e autocrítica, presente em períodos anteriores da história dos movimentos de homossexuais. Nesse contexto, o preço a pagar pode ser uma participação pacificada, incluída na ordem social estabelecida, heteronormativa, ou seja, uma ordem social alicerçada na ideia de normalidade heterossexual, como já alertava Foucault no início dos anos de 1980. (BOURCIER, 2001)

Além disso, como consequência desse processo de governamentalização, instaura-se a associação entre diversidade sexual e certo multiculturalismo, o qual, neste caso específico,

corroborar com os processos de manutenção da norma. A norma social-sexual que abarca as múltiplas culturas e a diversidade sexual continua a operar no âmbito de uma geografia de identidades que se localizam e se distribuem entre o centro e a periferia da vida social e sexual. (LOURO, 2003) Nessa distribuição, o centro diz respeito à norma da heterossexualidade, enquanto a periferia é povoada pela diversidade, a qual, por vezes, participa dos ritos institucionais produzidos pelo centro, mas na maior parte das vezes, ocupa o lugar da margem. Nesse processo de definição de territórios entre o mesmo e o diverso, o olhar dirigido pelo centro pode ser de rejeição e violência, assim como também de aceitação, respeito e tolerância em relação à diferença. Embora bem intencionada em relação ao diverso, a posição 'tolerante' jamais interpela a ficção, que produz a separação entre o centro e a margem, entre o mesmo e outro, ou entre a unidade e a diversidade. (VEIGA-NETO; LOPES, 2007)

Desse modo, no âmbito da aliança entre Estado e movimentos sociais, produzem-se novas retóricas conciliatórias em relação à diversidade sexual. As narrativas do respeito e da tolerância em relação à diferença ocupam campos sociais e políticos sem que haja interrogações fundamentais sobre a produção da alteridade e das dicotomias baseadas nos corpos, desejos e práticas sexuais e sociais. Se, por um lado, a governamentalização representa enormes ganhos sociais por parte da população LGBT, por outro lado, a perda é política, no sentido de que se perde a capacidade de análise e denúncia crítica dos campos e relações de força que produzem a norma e as separações entre normalidade e anormalidade. Com efeito, já é perceptível o risco da contínua reprodução de *gays* e lésbicas bem comportadas/os, além de travestis e transexuais incluídos/as nas descrições e protocolos das patologias psico-sexuais e normalizados por procedimentos médico-cirúrgicos.⁵⁷ A normalização da população LGBT engendrada pela produção das identidades específicas vai se manifestar tanto nas práticas e discursos do Estado, como também no interior dos próprios movimentos sociais, que, por vezes, acabam reivindicando um lugar no interior do campo da norma da heterossexualidade.⁵⁸ O *gay* e a lésbica conformados aos padrões da normalidade, assim como a/o verdadeira/o transexual, são figuras identitárias que foram aparecendo no interior dos movimentos sociais em razão dos processos dinâmicos de produção de identidades, a partir do momento em que indivíduos e práticas sexuais-sociais foram considerados como sujeitos de direitos. Em razão disso, a luta e aquisição de direitos está diretamente relacionada aos processos de identificação, visto que os grupos sociais passaram a se formar em torno de uma identidade comum. No presente, mulheres, *gays*, lésbicas, bissexuais,

⁵⁷ Em geral, as conquistas das transexuais ficam praticamente restritas ao procedimento cirúrgico de redesignação vaginal (construção da neo-vagina). O acolhimento governamental desse procedimento e dos processos terapêuticos paralelos foi uma conquista de indiscutível importância. Entretanto, no conjunto heterogêneo de transexuais, travestis, transgêneros e intersex, nem sempre o procedimento médico-cirúrgico é a escolha que corresponde à experiência de corpo, gênero e sexualidade desses indivíduos. (SANTOS, 2010)

⁵⁸ Marie-Hélène BOURCIER (2007) vêm abordando a questão da homossexualidade disciplinada em relação à homoparentalidade e ao direito ao casamento.

transexuais, travestis, transgêneros e intersex constituem-se como grupos estabelecidos em razão do compartilhamento da ideia de identidade, entendida como essência comum, destino biológico ou direcionamento do desejo.

Por uma estética da existência ou uma *queerização* da vida...

Ao ser indagado sobre as reivindicações de direitos dos homossexuais em entrevistas concedidas na década de 1980, Michel Foucault explicitou interrogações que ainda nos parecem válidas. Já então Foucault se preocupava com as limitações que as conquistas de direitos poderiam produzir sobre o modo de vida *gay*, enfraquecendo o seu potencial de questionamento e transformação de outros tipos de relações sociais. Segundo Foucault, “Não se trata somente de integrar essa prática bizarra, que consiste em fazer amor com alguém do mesmo sexo nos campos culturais pré-existentes; trata-se de criar formas culturais.” (FOUCAULT, 2002, p. 308) Nessas entrevistas, ele já explicitava clara preocupação em relação aos limites presentes nessa forma de luta social pela aquisição de direitos, pois a aceitação de práticas sexuais homossexuais no interior de uma ordem heterossexual não seria capaz de operar transformações sociais substantivas.

Em contraposição aos processos de governo e controle desses novos corpos inseridos no tecido social, os quais operam a partir da juridificação dos sujeitos das práticas sexuais ‘bizarras’, penso que o conceito foucaultiano de estética da existência permite refinar a crítica em relação ao universo semântico da identidade e do direito, na medida em que introduz a problematização da relação ético-política a partir das práticas de si para consigo e de si para com os outros. Com o conceito de estética da existência, abre-se espaço para a consideração da capacidade ético-política de invenção e criação de novas formas de vida, de sociabilidade e de afetividade. Enfim, a introdução da noção ampla de estética da existência abre espaço para a discussão e questionamento dos padrões normalizadores, heterônomos e identitários que formatam o indivíduo contemporâneo, ao aprisioná-lo em rígidas identidades previamente definidas. Com efeito, introduz-se uma discussão crítica dos padrões institucionais e institucionalizados que pautam, muitas vezes, os atos e palavras dos militantes dos novos movimentos sociais. As práticas refletidas de liberdade da estética da existência são processos reflexivos de constituição autônoma de si mesmo que sempre implicam os outros, isto é, são práticas e discursos nos quais os agentes se tornam autonomamente quem são por meio de suas lutas políticas de resistência contra os poderes heterônomos de sujeição e domesticação do indivíduo moderno. Como salientou Foucault, “o que eu quero analisar são práticas, é a lógica imanente à prática, são as estratégias que sustentam a lógica dessas práticas e, por conseguinte, a maneira pela qual os indivíduos, livremente, em suas lutas, em seus afrontamentos, em seus

projetos, constituem-se como sujeitos de suas práticas ou recusam, pelo contrário, as práticas que lhes são propostas. Eu acredito solidamente na liberdade humana.” (FOUCAULT, 1994, p. 693)

Outras reflexões de Foucault em meados dos anos 80 sugerem que suas últimas pesquisas sobre a antiguidade greco-romana jamais deixaram de ter em mente suas virtuais implicações para o nosso tempo. Assim, respondendo a uma questão sobre os direitos dos *gays* em outra entrevista, Foucault chama a atenção para o aspecto criativo, extra-jurídico, do movimento *gay*, ao recordar os importantes efeitos liberadores implicados nos movimentos políticos do final dos anos 60 e início dos anos 70. Por certo, ele reconhece que tais movimentos contribuíram para assegurar o “direito” do indivíduo de “escolher” sua sexualidade. No entanto, a despeito daqueles ganhos jurídicos, Foucault também afirma que seria preciso “dar um passo adiante” no sentido de estimular a “criação de novas formas de vida, de relações, de amizade, na sociedade, na arte, na cultura, novas formas que se instaurem através de nossas escolhas sexuais, éticas e políticas. Devemos não somente nos defender, mas também nos afirmar, e nos afirmar não somente enquanto identidade, mas enquanto força criativa.” (FOUCAULT, 1994, p. 736) Para Foucault, a modificação das possibilidades de vida é o que realmente importa na consideração daqueles movimentos: “Mais do que defender que os indivíduos têm direitos fundamentais e naturais, deveríamos tentar imaginar e criar um novo direito relacional que permitisse que todos os tipos possíveis de relações pudessem existir e não fossem impedidas, bloqueadas ou anuladas por instituições empobrecedoras do ponto de vista das relações.” (FOUCAULT, 1994, p. 310) O momento de multiplicação e maior visibilização dos movimentos *gays* é também aquele no qual Foucault ministrou os seus últimos cursos no *Collège de France* sobre a estética da existência, não sendo casual, portanto, que no momento em que Foucault refletia sobre a questão da amizade no mundo antigo, também apresentasse as relações de amizade como possibilidade de resistência política contemporânea, capaz de instaurar novas formas de relação entre as pessoas. Nesse contexto, Foucault afirma estar interessado em:

(...) uma cultura que inventa modalidades de relações, modos de vida, tipos de valores, formas de troca entre indivíduos que sejam realmente novas, que não sejam homogêneas nem se sobreponham às formas culturais gerais. Se isso for possível, a cultura *gay* não será então simplesmente uma escolha de homossexuais por homossexuais. Isso criará relações que podem ser, até certo ponto, transpostas para os heterossexuais. (FOUCAULT, 1994, p. 311)

O processo ético de autoconstituição se dá justamente por meio das práticas de resistência que questionam o primado das identidades sociais, abrindo o sujeito para novas formas de relação consigo, com os demais e, portanto, com o mundo. Como afirmou Foucault, “hoje o principal objetivo não é descobrir quem somos, mas recusar o que somos. Precisamos imaginar e construir o que poderíamos ser, a fim de nos desembaraçarmos dessa forma de ‘dupla constrição’ política,

que são a individualização e a totalização simultâneas das estruturas do poder moderno.” (FOUCAULT, 1994, p. 232) À luz das considerações precedentes, aquilo que Foucault denominou como ‘atitude’ de modernidade poderia ser entendido como um agir crítico-reflexivo sobre si mesmo e sobre os outros, isto é, como um processo autônomo de individualização que engaja e requer os outros, bem como exige e requer a problematização do presente. Tal ação de reflexão crítica sobre o presente, sobre si mesmo e sobre os outros, é assumida e levada a cabo como forma de resistência em relação aos poderes que constituíram o sujeito assujeitado, condição central para que se instaurem novas formas de relação consigo e com os outros, mais livres e mais autônomas. Poderíamos dizer:

que o problema simultaneamente político, ético, social e filosófico que se nos coloca hoje não é o de ensaiar a liberação do indivíduo em relação ao Estado e suas instituições, mas de nos liberar a nós mesmos do Estado e do tipo de individualização que a ele se relaciona. Precisamos promover novas formas de subjetividade ao recusar o tipo de individualidade que se nos impôs durante séculos. (FOUCAULT, 1994, p. 232).

As práticas foucaultianas de autoconstituição ético-política do sujeito se desdobram, pois, nas atitudes críticas do questionamento e da resistência combativa contra aquilo que hoje se nos mostra como certo, natural ou inquestionável, tal como, por exemplo, a tendência dos novos movimentos sociais feminista, LGBT e dos projetos educacionais para encerrarem-se nos estreitos limites da identidade.

Finalmente, quanto à questão da problematização da sexualidade na escola, é decisivo que ela se dê no âmbito das novas perspectivas dos estudos pós-estruturalistas e pós-identitários de gênero, para que possamos recusar os lugares definidos para as dicotomias entre masculino e feminino, além de reconstruir os significados dos corpos, dos desejos e dos prazeres. Essa perspectiva ‘epistemológica’ se encontra com as teorizações *queer*, produzindo questionamentos sobre os limites dos discursos sobre o sexo e a sexualidade marcados por uma concepção naturalizada, a-histórica e monolítica. (LUHMANN, 1994) Nessa ótica, o sexo está confinado à sua percepção biológica, responsável por delimitar a fronteira entre os sujeitos: masculino/feminino, heterossexual/homossexual e normal/anormal. A teoria *queer*, partindo das indagações de Foucault e Butler, representa um acervo importante de novas perguntas, pois não é prescritiva, questionando principalmente as condições de possibilidade do conhecimento. (SPARGO, 2007) Contra as abordagens da sexualidade marcadas pelo sistema heteronormativo de correspondência entre sexo-gênero, a teoria *queer* traz à tona a discussão não somente sobre a constituição dos sujeitos da sexualidade, como também sobre os próprios limites daquele modelo de construção de conhecimento e o quanto cada sujeito ou grupo suporta (des)conhecer. Nesse sentido, a teoria *queer* demonstra que o sexo, o corpo e o próprio gênero são construções culturais, linguísticas e institucionais geradas no interior das relações de saber-poder-prazer. A

teoria *queer* recusa a incorporação da alteridade no modelo hegemônico da norma sexual e social, argumentando que essa seria uma ação originária das ‘políticas de tolerância’, que assumem a existência do binômio normal/anormal e, portanto, tendem a pacificar e normatizar, na medida do possível, a alteridade. Ao contrário disso, a teoria *queer* questiona as condições de possibilidade do conhecimento que produz a norma sexual e social.

Não apenas como diagnóstico, a teoria *queer* constitui ela mesma a possibilidade de novos modos de vida e existência, chamando a atenção para as experiências de não captura e contra-conduta em relação ao corpo, ao desejo e às práticas sexuais e sociais. Todos os movimentos sociais que abrem mão das identidades sociais e jurídicas em nome das experiências abre caminho para uma vida *queerizada*. Cabe lembrar que movimentos como a Marcha das Vadias, o transfeminismo e as inúmeras experiências de escrita e práticas de vida que propõem e praticam uma *queerização* da vida, dos corpos, dos desejos e, sobretudo, das experiências, realizam práticas de liberdade, resistência e contra-conduta. *Queerizar* a vida significa [to] “take a walk on de wild side... baby...” (Lou Reed)

Referências

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

BOURCIER, Marie-Hélène. L’homosexus normativus entre mariage unidimensionnel et droits sexuels. **Movements**. 1, n. 49, p. 08-15, 2007.

_____. **Queer Zones.** Politiques des identites sexuelles, des representations et des savoirs. Paris: Balland, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil sem homofobia.** Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

BUTLER, Judith. **Gender Trouble.** Feminism and the subversion of identity. New. York: Routledge, 1990.

CESAR, Maria Rita de Assis. (Des)governos... biopolítica, governamentalidade e educação contemporânea. In: **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, n.12, p. 224-241, 2010.

FACCHINI, Regina. **Sopa de letrinhas?** Movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 90. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade.** A vontade de saber. Vol. I. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. **Dits et Écrits**. Vol. IV. Paris: Gallimard, 1994.

_____. **Dits et Écrits**. Vol. II. Paris Gallimard, 2002.

LAQUEUR, Thomas. **Making sex**. Body and gender from the Greeks to Freud. Cambridge: Harvad University Press, 1990.

_____. **Solitary Sex**: A cultural history of masturbation. NY: Zone Books, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade. O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs.) **Corpo, gênero e sexualidade**. Um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 41-52.

LUHMANN, Suzanne. Queering/ Queering Pedagogy? Or Pedagogy is a pretty *queer* thing. In: PINAR, Willian F. (ed.) **Queer theory in education**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1998. p. 141-156.

PRECIADO, Beatriz. **Testo Yonqui**. Madrid: Espasa, 2008.

RUBIN, Gayle. Thinking sex. Notes for a radical theory of the politics of sexuality. In: ABELOVE, Henry; BARALE, Michèle Aima; HALPERIN, David. M. (ed.) **The lesbian and gay studies reader**. New York: Routledge, 1993. p. 03-44.

SANTOS, Dayana Brunetto Carlin. **Cartografias da transexualidade**: a experiência escolar e outras tramas. Curitiba: Programa de Pós-Graduação em Educação/UFPR, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação).

SPARGO, Tamsim. **Foucault y la teoría queer**. Barcelona: Editorial Gedisa, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corsini. Inclusão e governamentalidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, Oct. 2007 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 fev. 2012.

**O CORPO COMO HETEROTOPIA (?):
PROBLEMATIZAÇÕES NA CAMA DO GÊNERO,
DA SEXUALIDADE E DO ENVELHECIMENTO**

FERNANDO POCAHY

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UERJ

O CORPO COMO HETEROTOPIA(?): PROBLEMATIZAÇÕES NA CAMA DO GÊNERO, DA SEXUALIDADE E DO ENVELHECIMENTO

Fernando Pocahy

“Mon corps, *topie* impitoyable.” Michel Foucault, 2009 [1967]

Este texto é fruto de um movimento de investigação que arrisca problematizações, tomando o corpo como plano de uma agonística muito particular entre as biopolíticas da contemporaneidade: a disputa de significados sobre certa noção de humano viável e possível a partir do envelhecimento, gênero e sexualidade. Arrisco dizer seguindo os rastros foucaultianos que o corpo pode ser também uma heterotopia – um espaço outro, lugar outro, não somente onde habitam os discursos ‘habilitantes’ e ‘desabilitantes’, mas por onde temos a sorte de sairmos transformados – o corpo como experiência, o corpo como resistência, o corpo como obra de arte.

Compreendo que se os discursos produzem as significações que fazem nossos corpos marcados em dispositivos de controle, é também desde esse lugar que podemos compreender o corpo como plano de uma agonística social e cultural que se produz também formas de contestação – assumindo aqui a potência de uma ética, estética e política da subversão. Seguindo o rastro de Foucault, quando afirma que a coragem é sempre física, entendo que, no jogo das relações de saber-poder que nos constituem como tais, sempre há/haverá resistência. Como afirma Judith Butler (2004a [1997]):

É dentro dessas produções corporais que reside a história sedimentada do performativo, a maneira com que seus usos sedimentados contribuem à constituição do sentido cultural do corpo, no entanto sem o determinar absolutamente, e como o corpo pode desestabilizar esse sentido cultural logo que ele se apropria indevidamente dos meios discursivos de sua própria produção. O momento em que, no decorrer desta história, indivíduos apropriam-se destas normas para combater seu efeito historicamente sedimentado é um momento insurrecional, que funda um futuro ao romper com o passado (p.246).

Sacudido pelo pensamento de Judith Butler (2004a [1997]), interesse-me por pensar “Como as normas que governam os discursos chegam a habitar o corpo? Como as normas que produzem e regulam o sujeito do discurso habitam e modelam a vida corporal do sujeito?” (p. 222). Mas não somente isso. Interesse-me em pensar como essas disputas se oferecem a

experimentações outras do corpo, a corpos-outros, a outramentos de si-(no)corpo investidos de uma erótica-ética-estética da existência (FOUCAULT, 2001 [1984c]).

Ao perguntar-me o que pode um corpo que ‘não poderia existir’ em termos de uma erótica na cama dos prazeres da sexualidade, venho de certa forma encontrando variadas, inusitadas e criativas saídas/linhas de fuga com algumas/alguns (velhos) companheirxs de campo na experiência política e cultural da pesquisa e desde outras experimentações na vida. Certamente são movimentos datados e circunscritos aos limites da aventura de uma cartografia (feita) em pele, poros, suores, fluidos, gemidos e sussurros.

Desde há algum tempo, venho pensando sobre o têsão das idades, pelas idades e as formas de regulação do gênero e da sexualidade nessa trama⁵⁹, instigado pelo trabalho de Judith Butler (2004a [1997]):

(...) a vida social do corpo é produzida por uma interpelação às vezes linguística e produtiva. A maneira com que esta chamada continua a nos interpelar, e na qual ela toma forma em um estilo corporal exercendo (*performs*) por sua parte uma magia social, constitui o funcionamento tático e corporal da performatividade (p.238).

Assim, o que tenho alcançado com esse tipo de cartografia são experiências particulares que não servem para ‘revelar’ muita coisa sobre os sujeitos que delas participam. E tampouco se pretendem a tal. Elas apenas nos ajudam a compreender a complexidade da vida na esteira dos discursos que nos fazem dizer o que somos e nos fazem viver o que vivemos. As interpelações performativas que ora se assentam sobre a injúria e a desqualificação no caso do envelhecimento⁶⁰ e (homos)sexualidade, meu principal ‘objeto’ de estudo nos últimos 10 anos, posso dizer, deslizaram no interior das cenas que pude acompanhar, indicando pistas sobre a artificialidade ou a ‘ficcionalidade’ do corpo. Nesse sentido, tornou-se mais compreensível a perspectiva de Judith Butler sobre performatividade como algo que “não é simplesmente uma prática ritual: é um dos

⁵⁹ Estas inquietações iniciaram no mestrado em Psicologia Social e Institucional da UFRGS, onde produzi um pesquisa-intervenção com jovens vinculados ao nuances – grupo pela livre expressão sexual. Na sequência, sob a orientação da professora Guacira Lopes Louro no doutorado em Educação na UFRGS me arrisquei em problematizações sobre o envelhecimento a partir de experimentações orgiásticas. Na formação em pós-doutorado junto ao PPG em Antropologia Social da UFSC produzi novamente uma pesquisa sobre a interseccionalidade juvenudes e sexualidade. Atualmente, conduzo a pesquisa Gênero e (Homo)Sexualidade na UERJ, problematizando formas de regulação e resistência na experiência do envelhecimento, sexualidade e o viver com HIV/AIDS. Essa pesquisa conta com o financiamento do CNPq. Além disso, venho orientando junto ao PPG em Psicologia da Universidade de Fortaleza dois estudos sobre envelhecimento: o trabalho de Francisco Francinete Leite Jr sobre envelhecimento e travestilidade e o trabalho de Karoline Sampaio, sobre heterossexualidade e envelhecimento em bailes de ficha.

⁶⁰ Segundo Le Breton (2008 [1990], p. 145), no rastro dos jogos modernos, construiu-se a velhice como grau zero de sedução: “a pessoa idosa porta seu corpo à maneira de um estigma, onde a ressonância do estigma é mais ou menos presente segundo a classe social à qual a pessoa pertence e segundo a qualidade da rede familiar”. Compreendo a idade como uma categoria política, histórica e contingente, assim como o são o gênero, a classe social, a sexualidade ou a ‘raça’. Mas não de forma isolada, pois o marcador etário e geracional dificilmente pode ser pensado sem essas intersecções. O que significa dizer que a idade organiza a vida ao conferir status de ‘humanidade’ em diferentes formas e condições político-culturais no mesmo instante em que gênero e sexualidade se tornam visíveis e possíveis nesta trama discursiva (ao fixar as possibilidades para cada idade da vida).

rituais maiores pelos quais os sujeitos são formados e reformulados” (2004a [1997], p.247). As práticas sexuais em si mesmas dizem muito pouco ou quase nada sobre os corpos-sujeitos. Elas dizem, por outra parte, algo sobre como as normas governam os discursos e como esses tomam o corpo como lugar de poder-saber, relações de poder que sempre passam pelo corpo (FOUCAULT, 2001 [1977]).

Eu me volto ao corpo para procurar outras pistas na compreensão de como as hierarquias que definem a vida e as possibilidades de experimentação da sexualidade são produzidas. Sabemos que o corpo que importa em nossas sociedades ocidentais contemporâneas e o corpo que porta uma medida inteligível é o corpo de uma superfície lisa, branqueada, viçosa, ágil e heterossexual. Esses são os referentes quase incontestáveis para a inteligibilidade e o reconhecimento que encontramos por meio dos escombros do projeto da Modernidade - na sua ambição de criar a “raça humana”.

Não creio que haja corpo sem forma, como não há corpo sem norma. Essa superfície que denominamos corpo será sempre apreendida pela linguagem - que não é nunca organizada fora de uma relação de poder/saber e não está nunca fora do jogo de disputas de significados. Segundo Judith Butler (2004a [1997]), “nós fazemos coisas com a linguagem, nós produzimos efeitos com a linguagem, mas a linguagem é também a coisa que nós fazemos. A linguagem é o nome de nossa atividade: às vezes, o que nós fazemos (o nome da ação que nós realizamos) e o que nós efetuamos, o ato e suas consequências” (p.31)

Mas que tipo de possibilidades poderiam levar essas experiências ditas dissidentes na aposta de um corpo como resistência e como uma heterotopia? Que tipo de consequências/efeitos podem ser abrangidas/os desde esses atos-formas corporais, em performances cingidas pelo gênero, sexualidade e idade/forma-aparência corporal? Sigo urdido pelo pensamento de Judith Butler (2005a, b, c, d): essas cenas dissidentes, esses corpos dissidentes podem oferecer condições de resignificação dos discursos porque agenciam o desgoverno de uma norma. No instante da insurgência de novos atos de linguagem (fala, estilização, gestualidade, forma), oferecendo-nos desde a instauração de novos contextos para que esses corpos habitem condições de possibilidade de resignificação do corpo, da linguagem e confronto às hierarquias estéticas, podemos pensar que ‘falar’/fazer/produzir algo em termos de linguagem é um ato corporal em si (2004a [1997], p.30).

Como afirma Judith Butler (*op.cit.*), todo ato discursivo é sempre um ato corporal. E um corpo “forcluído” é em si a materialidade de efeitos de discursos que o tornam esse ‘fora’, no mesmo instante em que esse fora o faz ser o que é – uma nova morada discursiva. No corpo, habitam discursos que produzem nossas formas de ser e de perceber o mundo, no mesmo instante

em que a própria materialidade do corpo é produzida e marcada (provisoriamente definida). Nos lençóis dos jogos de verdade onde se deitam os corpos erotizados, temos a ficção dos discursos, a fabricação de corpos e sentidos. Afinal, as marcas precisam ser recitadas, ritualizadas. Como afirma Judith Butler (op. cit.), para que uma marca seja uma marca, ela tem de ser repetida. A ‘prova’ disso é que seus significados podem ser negociados, traficados, roubados, inventados e ressignificados: “A ressignificação dos discursos requer que abramos novos contextos, que falemos sobre modos que ainda nunca foram legítimos, e que produzamos consequentemente formas novas e futuras de legitimação” (2004a [1997]).

Agora, que hierarquias são desestabilizadas no instante em que um corpo instituído como uma monstruosidade ou uma precariedade senil e perversa, um corpo obsoleto, se torna outra coisa que não a superfície de desqualificação e desprezo? O que ocorre aos regimes normativos no instante em que alguém faz de seu corpo a possibilidade de ser outro? O que se passa quando esse alguém ou um coletivo de pessoas contesta a sua posição e os lugares que ocupa, tendo esses lugares sido definidos arbitrariamente, desde o interior dessa própria zona ou representação abjeta e de uma estética do “precário”? É possível pensar que uma transgressão estética poderia desestabilizar o gênero e a sexualidade, oferecendo-se a uma sorte de subversão política?

Não posso afirmar que encontrei respostas para essas perguntas, mas entre os vapores, vídeos pornôis, pistas de dança e dublagens, algo acontece de forma a corroer as coleiras da normalidade. Uma erótica é possível diante do regime discursivo do envelhecimento e de outras formas de abjeção, da mesma forma que gênero e sexualidade não podem ser pensados sem a aparência/fisionomia do corpo e sem levar em consideração os atravessamentos geracionais. Essa me pareceu ser uma fronteira para a estética moderna do corpo e do erotismo e um desafio para o qual apenas encontrei algumas pistas. Pude acompanhar um deslocamento do corpo ‘velho’ como desejo desde a experiência das ditas sociabilidades orgiásticas (bares, clubes, saunas, cinemões), em que aparentar marcas plásticas ditas do envelhecimento é uma grande possibilidade de ser desejado e de experimentar prazeres. E de outra parte, pude acompanhar a ‘ascese’ de um senhor dito de idade na trama da paixão pelos rapazes: um homem idoso se torna ‘invejável’/ reconhecido para os seus pares, quanto mais belo for o seu jovem amante ‘tarifado’ ou pelo que produz em termos de uma cena ‘amorosa’ ou de ‘amizade’ e camaradagem. A estética aqui pode alcançar aquele sentido de uma estética da existência, nos termos da problematização proposta por Foucault (2001 [1984 a, b,c], 1995) como uma forma de afecção pelo outro no plano de uma relação com a liberdade. O sujeito da beleza nesse plano pode ser aquele da constituição de uma relação ética que rege a conduta dos senhores em direção aos rapazes e vice-versa ou entre senhores e senhores e entre senhores e rapazes (livres de qualquer tarifa).

Um bar para homens idosos e rapazes ditos apolíneos, uma sauna para ‘maduros’, algo ali dentro desses espaços já desarranja o que é esperado para um corpo de homem e, sobretudo, para um corpo que portava as marcas da ‘velhice’. A primeira transgressão já estaria no ato de estar lá e de ocupar um espaço não convencional para um idoso – como o clube esportivo, a universidade para a terceira idade, o baile, o sindicato, o jogo de xadrez na praça. De outra parte, a ruptura com o bloqueio discursivo da heterossexualidade compulsória é também outra evidência de uma contestação. Mas, de toda sorte, esses não seriam espaços radicalmente inesperados para o idoso do ponto de vista do exercício da sexualidade. Afinal, se a sexualidade para o idoso é tributária, em nossos dias, de um paradigma de saúde, em que viver bem é viver fazendo sexo, esses sujeitos estariam de certa forma na vanguarda da sujeição biopolítica. Mas a pergunta que fica é: com quem, como e em que condições se pode pensar o exercício pleno da sexualidade para os idosos? Com quem podem/devem transar os ‘velhos’?

O corpo que vem me permitindo certas experimentações epistemológicas é um corpo corajoso. Coragem que é sempre física, já dizia Foucault (*"il n'est de courage que physique"*). Um tipo de coragem que pode ser bem representada diante da força que a expressão encontra, bastante utilizada no campo e, sobretudo, nos locais mais marcadamente LGBT: Coragem! cuja sonoridade da pronúncia em alguns desses contextos se faz com um acento e prolongamento da palavra sobre a segunda sílaba e sem pronunciar a última consoante, para significar um certo ‘desprezo’ diante de alguma atitude que alguém toma ao confrontar um instituído. Como a força de um idoso em habitar lugares que não deveria mais habitar, isto é, quando alguém fora dos padrões ousa recusar a interpelação e enfrentar as moralidades que determinam hierarquias, vontades, desejos, percepções de si. O confronto de Cândido, um dos meus interlocutores e amigos de bar, pareceu-me evidenciar essa disputa pela homoeroti*Cidade*:

(...) o que esse velhinho quer? E quando eu ouço isso, viro e respondo: o mesmo que tu [*fixa o olhar espantado, movimenta a cabeça levemente inclinada para trás e, serenamente, responde à interpelação*]. A diferença é que tu tem cabelo preto e eu branco [*abre um sorriso, olhos brilhantes*] (Cândido).

“Meu corpo é o contrário de uma utopia (...) ele é o lugar absoluto, o pequeno fragmento de espaço com o qual em um sentido estrito eu faço corpo”. Essa frase de Michel Foucault (2009, p.10), presente em uma radioconferência de 1966, esfola a pele e faz arder o corpo. O texto *Le corps utopique* inquieta. Uma utopia é um lugar fora de todos os lugares. É uma promessa, um passo que não encontra corpo para além do desejo. É onde podemos pensar em um corpo incorporal. Essa é a aposta de Foucault diante do corpo utópico. Ele afirma: “a utopia é um lugar fora de todos os lugares (...) é um lugar onde eu teria um corpo sem corpo, um corpo que seria belo, límpido, transparente, luminoso, veloz, colossal em sua potência, infinito em sua duração,

suspenso, invisível, protegido, infinitamente transfigurado (...) utopia de um corpo incorporeal” (p.10). O corpo pleno, veloz, dinâmico é ainda o corpo da utopia biopolítica, que é um corpo que não existe e que não chega a ser alcançado. É um corpo ‘planejado’. O corpo é uma ficção política forjada em dispositivos de gênero, sexualidade, idade, tamanho, forma, peso, ‘raça’...

Mas outro corpo seria possível? Chego a acreditar que sim. Talvez aquele corpo presente na cena da forclusão da erótica moderna, no interior de uma cena que toma modos de uma resistência, pelos seus atos de contestação, dando outro sentido ao corpo. A experiência das afecções corporais em tocar outro corpo semelhante ao seu, tocar outro corpo absolutamente distinto do seu, ser tocado em pele, imiscuir-se em uma cena de pedaços de corpos erotizados, corpos-escombros das significações de utilidade e ‘beleza’, corpos que per/formam as cenas que fazem com que tenhamos a ideia de que somos um corpo (como o romance, a conjugalidade); isso tudo me dá alguma certeza de que ali, diferentemente do corpo espetacular e apresentável na erótica moderna, um corpo se fazia outro em si mesmo. Não é o corpo utópico. Tampouco ali se está em uma utopia. É talvez o corpo como unicamente um *topos* - como uma superfície sem fundo de experimentação e de produção de outros significados para si e para o que entendemos como a vida do corpo em prazeres e paixões.

Diante do corpo dito velho, há tantas outras possibilidades de fazer corpo, desfazendo a medida de inteligibilidade que faz da velhice e da homossexualidade uma abjeção. O corpo não está em outro lugar, mas o corpo é em si mesmo um espaço outro (heterotopia), um espaço outro construído na trama dos prazeres, em resistência. Ele é mesmo a condição de viver o si no corpo entre peles e entre outros corpos, corpos como espaços outros (FOUCAULT, 2001 [1967]). Talvez se trate mesmo do corpo sendo devolvido ao corpo (LE BRETON, 2008 [1998]) por alguns instantes.

O corpo aqui vem sendo pensado como uma heterotopia de si, em suas superfícies, formas, sentidos e em prazeres que produzem um tipo de real vivido em um instante de orgia ou instante de uma cena de exceção. Como afirma Foucault (2009), talvez seja por isso que (alguns dentre nós, eu diria) gostemos tanto de fazer sexo (*“faire l’amour”*): porque no sexo o corpo se faz presente/vivo. Não se estaria então na cena de uma sociabilidade erótica de alguma forma praticando o roubo do corpo, devolvendo o corpo ao corpo? Meus interlocutores parecem encontrar um instante possível diante do escárnio moderno dos prazeres. Mesmo que logo ali, no instante seguinte, uma nova norma os interpele, habite o corpo.

Em tantos outros lugares – espaços outros – tantas outras heterotopias corporais de erotismo e de prazer seguem silenciosas em suas formas contestatórias. Dentro e fora do armário.

Dentro-fora. Fora-dentro. Não há lugar escondido, quiçá esconderijos - pequenos mundos onde brincando de esconder (re)inventamo-nos e (re)tomamos corpo.

Referências

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

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

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

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

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

FOUCAULT, Michel. Des espaces autres. [1967]. In: FOUCAULT, Michel. **Dits et écrits II, 1976-1988.** Paris : Gallimard, 2001.

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

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

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

_____. Une esthétique de l'existence. [1984c]. In: FOUCAULT, Michel. **Dits et écrits II, 1976-1988.** Paris: Gallimard, 2001.

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

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

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

E AGORA, BERNARDO?!
CORPOS INFANTIS, SEXUALIDADES E
VIOLÊNCIA CONTRA CRIANÇAS

CONSTANTINA XAVIER FILHA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL -
UFMS

E AGORA, BERNARDO?! CORPOS INFANTIS, SEXUALIDADES E VIOLÊNCIA CONTRA CRIANÇAS

Constantina Xavier Filha

“*Agora não, Bernardo!*” é um livro para a infância escrito por David McKee (2010) que traz como protagonista o menino Bernardo que, insistentemente, mas, sem êxito, tenta estabelecer um diálogo com seu pai e sua mãe, pedindo atenção e cuidado. Acaba sendo devorado por um monstro no jardim de sua casa.

Ao parafrasear o título do livro e com ele fazer trocadilhos (além de ironizá-lo!), busco evidenciar os propósitos do texto, ou seja, discutir sobre a temática da violência contra crianças, articulada com relações entre corpos e sexualidades na infância. Pretendo, sobretudo, questionar a possibilidade de as próprias crianças encontrarem estratégias e condições de se autocuidar e se autoprotger, com base nas discussões da pesquisa realizada com elas nos últimos anos.

Outro fato instigante, e não menos proposital da escolha do livro e do jogo de palavras escolhidas para o título, é a relação estreita entre a história narrada nesse livro com a terrível violência sofrida ‘na vida real’ pelo menino Bernardo⁶¹, que lhe ocasionou a trágica e prematura morte na infância. O nome do personagem é o mesmo do menino que teve a vida ceifada pela violência fatal, vítima do descaso de adultos e instituições que poderiam protegê-lo. Sabemos que muitos ‘Bernardos’ e muitas ‘Isabelas’⁶² são vítimas dos mais diversos tipos de violência no Brasil. Uma significativa parcela de crianças é vulnerabilizada e vitimada por muitas pessoas adultas, tendo, em muitos casos, os corpos usados como objeto de desejo de outrem e, em casos extremos, vindo a óbito. É possível pensar, antes da violência fatal, nessas e em muitas outras crianças, em estratégias de resistência de parte das próprias crianças vítimas e não vítimas? O que cabe a elas

⁶¹ Bernardo Uglione Boldrini, 11 anos, foi encontrado morto e enterrado dia 14 de abril de 2014 no município de Frederico Westphalen, no norte do estado do Rio Grande do Sul. Leandro Boldrini (pai), Graciele Ugulini (madrasta) e Edelvania Wirganovicz (amiga de Graciele e sua cúmplice) foram denunciados/as por homicídio qualificado. O irmão de Edelvania Evandro Wirganovicz é acusado de ocultação de cadáver. Os quatro estão presos na data da escrita deste texto. Retirado do site: <http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/caso-bernardo-boldrini/noticia/2014/06/policia-indicia-quarto-suspeito-por-homicidio-no-caso-bernardo.html> Acesso em: 24 jun. 2014.

⁶² O caso *Isabella Nardoni* refere-se à morte da menina brasileira Isabella de Oliveira Nardoni, de cinco anos de idade, arremessada do sexto andar do *Edifício London* no distrito da Vila Guilherme, em São Paulo, na noite de 29 de março de 2008. O caso teve grande repercussão no Brasil. Alexandre Nardoni e Anna Carolina Jatobá, respectivamente pai e madrasta da criança, foram condenados/as por homicídio doloso triplamente qualificado; no momento, cumprem pena em regime fechado pelo crime. Dados retirados do site: <http://g1.globo.com/sao-paulo/caso-isabella/> Acesso em: 24 jun. 2014.

fazer nessas situações? Algum tipo de conduta? Estratégia de fuga? Onde, como, com quem podem buscar ajuda? Como podemos pensar estratégias de *resistência com/para* as crianças? É possível pensar no conceito de resistência nesses casos? Na situação ocorrida com o menino Bernardo, as pessoas adultas estavam em condições de ouvi-lo e protegê-lo? É comum as pessoas acreditarem nas crianças que buscam ajuda? As crianças encontram espaço para esse tipo de discussão na família e na escola? Encontram artefatos culturais, como livros, filmes/vídeos, *sites*, entre outros, que propiciem discutir sobre formas de se autocuidar e se autoproteger? Enfim... mil perguntas, múltiplas questões. Em vez de silenciamento e indignação diante desses casos, e de tantos outros que não ganham notoriedade na mídia, nessas situações, nas quais também morremos um pouco e aos poucos, podemos sair da paralisia habitual e, pelo menos, pensar a respeito, tentar pensar diferentemente diante dessa terrível problemática, levar a questão a ser pensada *pelos e com* as crianças...

Neste artigo propõe-se discutir as questões e temáticas apresentadas – os corpos infantis, as sexualidades na infância e a violência contra crianças –, sem a pretensão de esgotá-las, buscando questionar, refletir, ponderar a partir de fatos e de discussões levantadas em pesquisas⁶³ realizadas para, posteriormente, na última parte, apresentar as estratégias de resistência produzidas coletivamente *com* as crianças.

E agora, bernardo? violência contra crianças

“– Oi, pai – disse o Bernardo.

– Agora não, Bernardo – disse o pai.

– Oi, mãe – disse o Bernardo.

– Agora não, Bernardo – disse a mãe.

– Tem um monstro no jardim e ele vai me devorar – disse o Bernardo.

– Agora não, Bernardo – disse a mãe.

Bernardo foi para o jardim.

– Oi, monstro – ele disse para o monstro.

⁶³ No decorrer do texto trago também várias discussões das seguintes pesquisas: XAVIER FILHA, Constantina. “*Gênero e sexualidade em livros infantis: análises e produção de material educativo para/com crianças*” (2008-2012), apoio Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); _____. “*Representações de violência dentro e fora da escola nas vozes de crianças*”, (2012, 2013) com apoio do CNPq; _____. “*Violências contra crianças e adolescentes: representações de educadores/as e alunos/as de escolas municipais de Campo Grande/MS que participaram do projeto Escola que Protege*” (2007-2013). E de projetos de extensão: “*Produção de Filme de Animação com crianças – 2012*” e “*Produção de Filme de Animação com crianças – 2013*”, ambos com apoio da Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, com apoio financeiro e pagamento de bolsa de extensão a acadêmicas (Edital Paext). Além desses projetos, também trago a experiência como professora na formação docente em um projeto de Extensão denominado *Escola que Protege* (2006-2008), no qual se discutiu sobre a violência na escola e fora dela, bem como sobre a experiência como professora na disciplina optativa no curso de Pedagogia da UFMS, ministrada no ano de 2013, denominada “*Violência contra crianças e adolescentes e o papel das instituições educativas*” (68h/a) e na disciplina obrigatória “*Educação, sexualidade e gênero*” também oferecida no mesmo curso.

O monstro devorou o Bernardo inteirinho, pedacinho por pedacinho.”

Livro: *Agora não, Bernardo!* David McKee (2010)

No livro, Bernardo tenta insistentemente estabelecer um diálogo com o seu pai e sua mãe. Ele e ela estão o tempo todo ocupados/as, desenvolvendo atividades cotidianas em casa. O menino tenta alertar sobre um ‘monstro’ no jardim; no entanto, ninguém o ouve, nem lhe dá a atenção devida. Ele é devorado pelo monstro. Mesmo assim, ninguém nota o acontecido. O monstro é confundido com o menino Bernardo. Agora é o monstro que tenta dizer que ele não é o menino, também sem êxito. A história acaba com o monstro indo para o quarto do Bernardo para dormir e ocupar o lugar do protagonista da história.

A história de Bernardo reflete a história de muitas crianças vítimas de violência em nosso país. Muitas delas conseguem dar mostras de que estão sofrendo algum tipo de violação de direitos; tentam buscar ajuda, dizer de alguma maneira o que estão sofrendo, mas nem sempre as pessoas adultas a quem se dirigem conseguem parar para ouvi-las ou para acreditar nelas, ou mesmo para entender os sinais e as informações que tentam passar. Sabemos não ser fácil lidar com esse tema; ao mesmo tempo, não deveria ser tratado de forma simplista ou maniqueísta; requer, pelo contrário, uma análise complexa de dimensões ético-políticas e, sobretudo, uma escuta sensível, respeitosa e acolhedora de parte dos adultos em relação às crianças. Todas as pessoas como cidadãs, a partir do Estatuto da Criança e do/a Adolescente (1990), são socialmente responsabilizadas pelo cuidado com os direitos das crianças; no entanto, os dados indicam que ainda fazemos o que os pais do protagonista do livro fizeram: tapamos os olhos e os ouvidos para essa dura e trágica realidade.

A questão da violência contra a criança necessita de uma perspectiva multidimensional, tal como já tratei em vários outros artigos⁶⁴, com aspectos conceituais, legais, pedagógicos, psicológicos, sociais, culturais, históricos, entre outros, visto que se trata de um fenômeno de muita complexidade. Deve, também, ser pensada como produto social e histórico, fruto de discursos de um determinado período. O que hoje definimos como violência nem sempre foi visto e tido como tal. Isso nos leva a pensá-la como *construção social*. Impõe-nos, portanto, refletir que nem sempre o que, na atualidade, consideramos violência, especialmente contra crianças e

⁶⁴ XAVIER FILHA, Constantina. O “despertar de um homem” e as “marcas do silêncio”, na violência contra crianças e adolescentes: gênero e relações de poder. In: SILVA, Paulo Vinícius Baptista; LOPES, Jandicleide Evangelista; CARVALHO, Ariane. **Por uma escola que protege**: a educação e o enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes. Ponta Grossa/Curitiba, PR: Editora UEPG/Cátedra UNESCO da Cultura da Paz/UFPR, 2008.
Id. Violências contra crianças e adolescentes em “Anjos do Sol”. In: _____. (Org.). **Sexualidades, gênero e infâncias no cinema**. Campo Grande, MS: Editora da UFMS, 2014.
Id. “O segredo – aprendendo a lidar com o abuso sexual”: violência sexual problematizada no cinema de animação. In: _____. (Org.). **Sexualidades, gênero e infâncias no cinema**. Campo Grande, MS: Editora da UFMS, 2014.
Id. Violência sexual contra crianças: ações e omissões nas/das instituições educativas. In: _____. (Org.). **Sexualidades, gênero e diferenças na educação das infâncias**. Campo Grande, MS: Editora da UFMS, 2012.

adolescentes, seria, em outras épocas, assim considerado, especialmente porque nem sempre a criança foi tida como sujeito de direitos.

Outro aspecto a enfatizar, também a partir desse conceito, é que a violência é uma produção humana. Para entendê-la como construção histórica, social, cultural e, portanto, humana, necessitamos de uma base conceitual e reflexiva para desconstruir representações habituais, justamente para minar perspectivas que se fundamentam em aspectos essencializantes, moralizantes e/ou maniqueístas.

Guerra situa a violência contra crianças e adolescentes nas relações entre os sujeitos:

[...] todo ato ou omissão praticado por pais, parentes ou responsáveis contra crianças e/ou adolescentes que – sendo capaz de causar dano físico, sexual e/ou psicológico à vítima – implica, de um lado, uma transgressão do poder/dever de proteção do adulto e, de outro, uma coisificação da infância, isto é, uma negação do direito que crianças e adolescentes têm de ser tratados como sujeitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento. (GUERRA, 1998, p. 32).

Vários elementos estão presentes nesse conceito de violência⁶⁵. Todos são relevantes. Como violação de direitos humanos, trata-se de uma forma extremada de dominação. Nesses casos, de acordo com o conceito *foucaultiano*, parece não haver relação de poder entre os sujeitos envolvidos nessa situação, visto que, especialmente as crianças, não têm nem liberdade nem possibilidade de resistência ou estratégias de fuga. Há casos, ainda assim, de crianças que conseguem pelo menos mostrar os sinais da violência a que são submetidas, demonstrar algum tipo de resistência ou de fuga, pela possibilidade de liberdade que existe nessas relações de violência. Quando isso ocorre, porém, nem sempre são levadas a sério ou respeitadas pelas pessoas adultas de seu convívio, inclusive por educadoras⁶⁶ e educadores. Como foi o caso do menino Bernardo, que denunciou à Promotoria da Infância seu próprio pai pelas violências sofridas. Nesse caso, o menino tentou lutar, muito lamentavelmente em vão, junto a familiares e a autoridades, com as possibilidades que tinha pelo direito à sua vida.

⁶⁵ A violência contra crianças e adolescentes pode ser tipificada por: negligência, abandono, violência psicológica, violência física e violência sexual (dentre elas, a exploração sexual comercial). Há alguns documentos e materiais educativos oficiais que utilizam do termo 'abuso sexual'. Optamos por violência, porque consideramos violência todas as formas.

⁶⁶ O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal n. 8.069/1990), nos artigos 13, 56 e 245, propõe a conduta dos/as profissionais da educação em casos de suspeita e/ou confirmação de casos de violência contra crianças e adolescentes. **Artigo 13:** “Os casos de suspeita ou confirmação e maus-tratos contra criança ou adolescente serão obrigatoriamente comunicados ao Conselho Tutelar da respectiva localidade, sem prejuízo de outras providências legais.” **Artigo 56:** “Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de: I – maus-tratos envolvendo seus alunos; II – reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares; III – elevados níveis de repetência.” **Artigo 245:** “Deixar o médico, professor ou responsável por estabelecimento de atenção à saúde e de ensino fundamental, pré-escola ou creche, de comunicar à autoridade competente os casos de que tenha conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente: Pena – multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência”.

O que aconteceu com o Bernardo da ficção e da realidade expressa a vulnerabilidade das crianças⁶⁷ na história da humanidade, e no Brasil, em especial, com uma infinidade de práticas de violação de direitos. As crianças, aliás, sequer eram consideradas sujeitos de direitos, algo que só muito recentemente veio a se admitir com a Lei do Estatuto da Criança e do Adolescente⁶⁸ (ECA), na década de 1990. A situação está mudando nas últimas décadas, em especial com a visibilidade dos fatos e o destaque que se dá a elas e pelo reconhecimento dos direitos da criança com a promulgação de legislações que visam a velar por sua integridade física, emocional, social, e por ser, enfim, oficialmente considerada ser humano em condições peculiares de desenvolvimento. Também só muito recentemente as crianças passaram a ser ouvidas em pesquisas, não mais como ‘objetos’, mas como ‘sujeitos’, como ‘colaboradoras’, ‘sujeitos com direito a voz e vez’. É das vozes das crianças, do que dizem da violência contra elas que podemos e temos de aprender a pensar em alguma possível estratégia de resistência contra esse terrível problema, que me estimulou a realizar pesquisa com esse público. O que passo a descrever e a propor a seguir é um relato das discussões da pesquisa.

Ouvir as vozes das crianças: o que meninas e meninos têm a nos dizer sobre violências, corpo e autocuidado

A pesquisa “*Representações de violência dentro e fora da escola nas vozes de crianças*”, com o apoio do CNPq, realizada em 2012 e 2013, ocorreu em uma escola pública municipal na cidade de Campo Grande/MS, organizada em dois momentos: o primeiro, com encontros com e nos quais se pretendia ouvir as crianças sobre o que consideravam e entendiam por violência contra elas e sobre direitos que consideravam ter. A segunda perspectiva, teórico-metodológica, compreendeu a *pesquisa participante* com encontros sistemáticos para discutir as informações coletadas no primeiro momento da pesquisa e para produzir coletivamente livros para a infância e filmes de animação.

Realizamos a pesquisa nessa mesma instituição desde o ano de 2010, com outro estudo, também apoiado pelo CNPq. A turma selecionada foi o 5º ano do Ensino Fundamental. Em 2012, participaram 72 alunos/as, entre crianças e adolescentes (68 dos 5º anos A e B; 4 adolescentes do 6º e 7º anos, que já haviam participado dos projetos nos anos anteriores). Todos foram autorizados/as por escrito por seus/suas responsáveis. Também elas/eles foram convidadas/os a assinar, e assinaram um documento no qual manifestavam seu interesse e desejo em fazer parte da

⁶⁷ Para aprofundamento, ver: DEL PRIORI, Mary. *História das crianças no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

⁶⁸ Outra legislação, recentemente votada e sancionada, foi a *Lei Menino Bernardo* (também conhecida como Lei da Palmada), que garante o direito da criança e do adolescente de ser educado/a sem castigos físicos ou tratamento cruel ou degradante.

pesquisa. Algumas pessoas não quiseram participar e tiveram sua decisão respeitada. As idades médias das que foram autorizadas e das que se dispuseram espontaneamente a participar dos encontros eram, em aproximadamente 80%, na faixa de 9 a 12 anos de idade, faixa etária considerada infância. Em 2013, continuamos a pesquisa na mesma escola com outra turma do 5º ano do Ensino Fundamental. Nesse ano e nesse turno, havia somente uma turma. Como anteriormente, participaram, também, nos momentos dos pequenos grupos no período vespertino, os/as alunos/as de anos anteriores que desejassem continuar no projeto. Foram 41, entre crianças e adolescentes, os que participaram e foram autorizados/as pelos pais/mães e responsáveis e também assinaram a ficha de autorização para participar.

Na primeira etapa, após a apresentação da pesquisa e de seus objetivos à direção e às professoras da turma, organizamos coletivamente o cronograma dos encontros com as crianças. Alguns deles ocorreram com a turma toda e contaram com a presença da professora, já que, em sua maioria, ocorriam durante o período de aula das crianças. Em outros momentos, dividimos a turma em pequenos grupos. Os demais alunos/as ficaram com a professora na sala de aula, sem prejuízo das questões curriculares. Em outros momentos, também nos encontramos na própria escola em período extraturno. O objetivo dessa primeira etapa da pesquisa foi ouvir das crianças:

- O que elas entendem por violência?
- O que entendem por violência contra crianças?
- O que pensam sobre isso?
- O que pensam sobre a violência na escola?
- Com quem conversam sobre?
- Encontram espaço de diálogo na escola?
- Como se cuidam e protegem seus corpos?
- Quais direitos humanos conhecem?
- Que direitos sabem que têm?

Nos encontros, especialmente na sala com toda a turma, após um momento de discussão geral, as crianças eram convidadas a redigir, de forma escrita, ou por desenho, o que sabiam a respeito sobre as seguintes temáticas, cada uma delas realizadas em encontros específicos:

- violência contra crianças;
- como cuido do meu corpo e o protejo;
- violência dentro e fora da escola e direitos das crianças.

Na segunda etapa, nos momentos de intervenção participante, em alguns deles nos encontramos na sala de aula com o grupo todo. No mais das vezes, porém, a sala foi dividida em pequenos grupos e as crianças revezavam suas participações nos encontros dos pequenos grupos que se encontravam em salas separadas na própria escola. Nessa etapa, também após as discussões sobre as opiniões das crianças sobre os temas em pauta, partíamos para a construção coletiva de argumentos, ideias para a escrita do roteiro, estudo de personagens, cenários, finalização do roteiro, gravação, até o planejamento da edição do filme⁶⁹. Nesses momentos, também, discutimos sobre as ideias para a escrita e ilustração de livros para a infância com as temáticas em pauta.

As opiniões das crianças foram basilares para as atividades da segunda etapa do projeto, a pesquisa participante/intervenção, sobretudo, na produção coletiva de livros para a infância e filmes de animação. A questão da violência dentro da escola foi discutida, mas não aprofundada nesses momentos. Passo a descrever e a comentar as falas das crianças a respeito dos três eixos temáticos para, posteriormente, trazê-los, na última parte do artigo, com a produção dos livros infantis elaborados coletivamente durante a investigação.

O que as crianças têm a dizer sobre violência?

Nos dois anos da pesquisa, com as turmas dos 5º anos do Ensino Fundamental, percebemos que as crianças tinham muito a dizer com relação à temática. Inicialmente, elas ironizavam e desrespeitavam as outras no momento do relato de situações vividas e presenciadas de violência, especialmente quando descreviam cenas de pessoas próximas e conhecidas e até mesmo de familiares de algumas crianças. A banalização da violência estava presente nas primeiras narrativas. Elas vinham acompanhadas de risos, gargalhadas, chacotas. Eu tentava questioná-las sobre essas condutas, sem expressar um juízo de valor ou de repreensão. Buscava perguntar, provocar o questionamento, a capacidade empática de algumas delas. Aos poucos, elas foram construindo a prática da escuta sensível da história da outra pessoa, interessando-se pelo/a outro/a, aprendendo a ouvi-lo/a atenta e carinhosamente.

A violência física foi o tipo mais comentado por elas nos dois anos da pesquisa. Ela é mais visível; provoca dor e deixa marcas pelo corpo. Mas, com essa, outras violências foram destacadas.

No ano de 2012, no 5º ano A, as meninas apontaram cinco tipos de violência contra crianças, em sua opinião as mais graves. Por ordem de número de respostas, tivemos: violência física (chutes, facada, tiros, puxar cabelo, queimada de ferro quente e chapinha de cabelo, espancamento com chinelo); violência sexual (estupro, colocar imagem/foto de criança na

⁶⁹ Os filmes realizados nesses projetos foram os seguintes: *Queityléia em perigos reais* (9 min), em 2012; *Direitos das crianças: uma aventura intergaláctica* (8 min.) e *João e Maria: dos contos à realidade* (9 min.), produzidos em 2013.

internet); violência fatal (enforcamento e atropelamento); abandono; sequestro e uso de drogas com ameaça de vida. Os meninos dessa série apontaram os tipos de violência de acordo com as principais indicações, na seguinte ordem: violência física (spancamento; colocar a criança de cabeça para baixo para espancar); violência sexual com estupro e exploração sexual (menino vítima, recebendo dinheiro de estranho; menino vítima, recebendo o assédio de treinador de futebol; filmar a criança nua e colocar o vídeo na internet); violência psicológica (chamar a criança de desgraçada, 'filha da puta' e vagabunda).

No 5º ano B, no ano de 2012, as respostas das meninas para os tipos de violência contra crianças seguiram a seguinte ordem: violência física (spancamento, enforcamento, puxar o cabelo); abandono e negligência dos/as familiares e deixar a criança sem cuidado e alimentação; *bullying*; violência fatal com assassinato da criança por arma de fogo; violência sexual e exploração sexual. Os meninos também apontaram, em sua maioria, a violência física, com spancamento, soco e beliscão, seguidos de violência sexual, com o estupro; violência fatal, com assassinato com arma de fogo; violência psicológica com ameaça de morte, xingamento, apelido e trabalho infantil.

No ano de 2013, a violência física foi também apontada pelas crianças como a principal violação, especialmente impetrada por pai e mãe com tapas, palmadas e puxões de cabelo. Em seguida, com o mesmo número de respostas, citaram como exemplo o trabalho⁷⁰ infantil, especialmente a exploração do trabalho de meninos e meninas em situação de rua; a violência sexual de meninas e de meninos; a negligência com a falta de cuidado familiar, com o que a criança e/ou o adolescente ficavam expostos ao uso de drogas; um caso de violência psicológica se relatou quando foi citada uma situação de racismo; casos diversos retratavam situações de violência no trânsito sem relação direta com o público da infância.

Os vários tipos de violência apontados revelam que as crianças têm muito a dizer sobre essa problemática que vitima tantas delas no Brasil. A violência sexual, por exemplo, foi amplamente citada, sobretudo em 2012, inclusive trazendo meninos como vítimas, algo social e culturalmente tão pouco mencionado, especialmente por vincular a vitimização masculina à homossexualidade. As crianças relatavam variadas práticas de violência ocorridas na cidade e em outras regiões do País, veiculadas, sobretudo, pela televisão. É importante ressaltar que nos dois anos da pesquisa, em nenhum momento nenhuma criança relatou ter sido vítima da violência, mas que conhecia pessoas vítimas, que já havia ouvido e/ou presenciado casos próximos à sua família.

⁷⁰ Dados coletados do relatório do disque 100 da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, no ano de 2013, indicam o perfil das vítimas da exploração do trabalho infantil: Perfil das vítimas: 42,24%, sexo feminino; 40,09%, masculino; idades: 27, 55%, de 12 a 14 anos; 23,43%, de 8 a 11 anos; 19,90%, de 15 a 17 anos e 10,11%, de 4 a 7 anos (28 desses casos foram denunciados no estado de Mato Grosso do Sul; outros seis com crianças de zero a três anos de idade). Perfil do/a agressor/a: 46,60%, feminino; 39,68%, masculino. Relação suspeito/a-vítima: mãe – 29,81%; pai – 13,79%. Os dados, tal como a preocupação das crianças, revelam que essa ainda é uma realidade para muitas crianças exploradas no trabalho infantil, por exemplo, no trabalho doméstico e em outros espaços.

Um aspecto a destacar na pesquisa diz respeito à violência sexual. As crianças relataram ter ouvido casos e saber que esse problema existe, mas sem maiores aprofundamentos. Urge pensar ser essa uma das violências mais trágicas contra as crianças, se é que se pode estabelecer alguma hierarquia nesse assunto; no entanto, é uma das mais silenciadas por seu envolvimento com sexualidade, corpo, entre tantos outros aspectos que contribuem para a cultura do silêncio. Os números que envolvem esses casos revelam ser esta uma realidade que necessita de cuidado e atenção constantes de parte da sociedade.

De acordo com o relatório do disque 100, da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, no ano de 2013, segundo as denúncias registradas, são os seguintes os dados de violência sexual/abuso⁷¹ sexual de crianças:

- 72,12% de vítimas do sexo feminino e 17,56%, do sexo masculino;
- 29,47% na faixa etária de 12 a 14 anos, seguida da de 8 a 11 anos, com 19,32%, e a de 4 a 7 anos, com 13,58%.
- O perfil dos/as suspeitos/as violentadores/as sexuais são os seguintes: 71,90% do sexo masculino e 15,73%, do sexo feminino. As faixas etárias deles/as situam-se entre 25 e 30 anos de idade.
- A relação entre suspeito/a vítima compreendia: 19,58%, desconhecido/a; 11,79%, pai; 11,12%, mãe.
- Dos 40% dos casos de violação, em 10% dos casos o local da violação é a casa da vítima; em 31, 75%, na do/a suspeito/a.

Sabemos que os dados são subnotificados, pois não representam a totalidade dos casos existentes. É preciso reconhecer, porém, que muito já se fez para que as pessoas possam ter coragem de denunciar, mesmo que de forma anônima. Segundo as informações coletadas, no relatório, as meninas continuam sendo as principais vítimas, embora não se deva descuidar dos meninos, que também podem ser vítimas em potencial. Os homens com idades entre 25 e 30 anos são, em sua maioria, os agressores sexuais, embora também se observe um número considerável de mulheres. As relações entre o/a agressor/a e a vítima compreendem laços familiares: pai e mãe; por fim, o local da violação é onde a criança e o/a adolescente deveriam ser cuidadas/os e protegidas/os, sua própria casa.

⁷¹ Segundo o próprio relatório da Secretaria de Direitos Humanos, o título empregado é “Dados de *abuso sexual* de crianças e adolescentes – nacional”. Outros documentos nacionais, dentre eles o *Guia Escolar*. Métodos para identificação de sinais de abuso e exploração sexual em crianças e adolescentes (2004) também utilizam o termo “*abuso sexual*”. Optei, por isso, por deixar aqui os dois termos – violência e abuso –, apesar de optar pelo primeiro.

Os dados servem de alerta para questionar e pensar a problemática complexa e multidimensional da violência, conforme vinha propondo desde o início deste artigo, acrescida agora das opiniões e vozes das crianças. Elas ouvem nos noticiários a respeito; conversam entre si; sabem de fatos acontecidos; estabelecem 'teorias' a respeito, mas nem sempre encontram espaços de diálogo na escola ou junto aos adultos para falar sobre assuntos tão importantes. Nem mesmo encontram livros infantis, entre outros artefatos culturais, sobre esses e outros temas, como corpo, gênero e sexualidades.

Mostraram-se, com isso, ávidas telespectadoras de telejornais e também de programas a respeito de fatos jornalísticos sobre a questão. Um dos casos mais citados, nos dois anos da pesquisa, ocorreu em Campo Grande. A vítima era uma menina espancada pelo pai, porque, na opinião das crianças, 'pregou' ou 'retirou' (não houve consenso entre elas sobre esse detalhe!) adesivo/figurinha na porta da geladeira.

Um vizinho gravou a cena do espancamento do pai de uma menina, sua filha, de nove anos de idade. O fato aconteceu em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, num bairro periférico da cidade. De acordo com o que foi noticiado⁷², a menina foi agredida por ter danificado um ímã de geladeira. Após estragar o objeto, ela apanhou da madrasta; quando o pai chegou e a mulher lhe contou o caso, ele bateu na filha. A cena foi filmada por um vizinho e enviada a um programa de televisão local que, por sua vez, noticiou o caso a todo o Brasil e o denunciou à delegacia especializada de proteção à criança e ao/a adolescente, que então efetuou a prisão do pai-agressor. As imagens gravadas eram chocantes e mostravam o pai batendo na criança com chinelo. Ouvem-se os gritos da menina juntamente aos sons das chineladas. Por alguns instantes, a vítima fica de ponta-cabeça, enquanto apanha na frente de sua irmã mais nova, que assiste à cena calada.

As crianças atribuíram histórias a essa cena, amplamente assistida por elas. Descreveram com várias versões, em textos e desenhos, o fato ocorrido em nossa capital, demonstrando identificar-se com a vítima. Indignaram-se, questionaram os papéis familiares, as formas encontradas pelos adultos de educar as crianças e, pela primeira vez, falaram do Conselho Tutelar como órgão importante, sem conhecer ao certo sua função.

Outro momento importante registrado na turma de 2013 foi o depoimento de um dos meninos, que disse ter ligado para o 190 (Polícia Militar) para denunciar o padrasto pela violência física impetrada contra sua mãe. A polícia conseguiu chegar a tempo e afastar o agressor. Essa

⁷² Campo Grande News: <http://www.campograndenews.com.br/cidades/capital/pai-espanca-menina-por-cao-de-ima-e-acaba-preso-em-campo-grande>; Mídia Max http://www.midiamax.com.br/noticias/793641-pai-agrediu-filha-cao+ima+geladeira+consegue+habeas+corpus+solto.html#.U6m2u_ldWSo; UOL Notícias <http://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2012/04/19/pai-que-foi-filmado-batendo-na-filha-em-campo-grande-teme-reacao-de-vizinhos-e-diz-estar-arrepentido.htm>
Todos os acessos em: 24 jun. 2014.

situação trouxe consequências para o menino, que ficou impedido pelo padrasto de ver a mãe, tendo de ir morar com a avó materna. Esta narrativa foi muito emocionante e nos fez refletir sobre as possibilidades de resistência e estratégias de fuga das próprias crianças em situações de violação de direitos. Essa foi a deixa para a nossa próxima temática, a do autocuidado e autoproteção, ou seja, perguntar às crianças como elas se cuidam, cuidam de seus corpos e os protegem.

Como cuidam e protegem seus corpos?

As respostas das crianças sobre como cuidam de seus corpos e os protegem foram diferenciadas para meninas e meninos. As meninas listaram o uso de cremes e demais cuidados físicos, visando, sobretudo, à beleza; os meninos, de seu lado, apresentaram alguns cuidados de higiene e o cuidado do próprio corpo para evitar de ser tocados e para desenvolver atitudes de busca de ajuda nos casos em que isso viesse a ocorrer. Somente um menino se desenhounu, no ano de 2012; outro, no ano de 2013, e também somente um deles, em 2012, escreveu o nome do órgão genital ao mencionar os cuidados de higiene do corpo. Vários deles e delas disseram que se cuidam indo ao médico (falaram desse profissional exclusivamente no masculino-padrão).

Urge perguntar por que os meninos e as meninas produzem uma fala sobre os seus corpos de forma diferenciada pelo gênero. Louro (2000) assegura que o gênero é uma “construção social feita sobre diferenças sexuais” (p. 26). Portanto, essas construções discursivas são culturais; aprendemos a ser homens e a ser mulheres e a exercer formas de ser masculinos e/ou femininos na cultura. O mesmo se aplica ao viver e ao exercer a experiência de nossos corpos, bem como à forma de cuidar deles, de os vigiar, policiar, preservar... enfim, questões que também deixam marcas nesses corpos a partir do marcador de gênero, além de outros, como idade, etnia e classe.

Percebemos, nessa atividade, que as crianças concebem o corpo, em primeiro lugar, como corpo biológico, o que explicaria a preocupação maior com cuidados físicos, como higiene, saúde, alimentação, higiene do sono e outros.

Ainda sobre esse tema, Júnior⁷³ (11 anos) disse cuidar do corpo e protegê-lo da seguinte maneira: *"Eu protejo com protetor solar, tomo banho diariamente, faço uma alimentação saudável. Eu cuido muito bem do meu corpo e eu cuido para não me machucar, não me ralar, não caio de bicicleta e nem de skate eu me protejo muito bem e **adoro o meu corpo**. Protejo o meu corpo contra a violência, eu não bato e não machuco ninguém"* (grifos meus). Em 2013, outro menino disse que corre bastante para desenvolver os *"músculos"*. Nenhuma menina disse gostar do próprio corpo. Elas ressaltaram que

⁷³ Todos os nomes são fictícios.

se cuidam não usando roupa curta, "*não se oferecendo*", "*não saindo sozinha à noite*". Outra frase muito recorrente, dita e escrita pelas meninas, era de que "*não deixo nenhum estranho me tocar*"; "*não me envolvo com ninguém que não conheço*" e "*não ando sozinha*". Em 2013, somente um dos meninos disse que não deixava ninguém tocar em seu corpo.

Por que as meninas pensam assim? E os meninos? Tais representações são importantes para refletir sobre a constituição identitária de umas e outros? De que maneira pode o corpo ser veículo de prazer? De desprazer? De controle? De cuidado? De proteção? De vigilância? Como as relações de autocuidado e autoproteção estão sendo construídas por elas e eles? As meninas, em geral, utilizam a representação socialmente utilizada de que a menina/mulher violentada deve ter 'provocado' o homem. Por isso, dizem cuidar do seu próprio corpo para não provocar os homens a "quererem" violá-las. Devem se 'controlar' e 'vigiar' para não ser alvos da violência. Observamos, nessas frases, uma vigilância sobre o corpo feminino e, ao mesmo tempo, uma culpa feminina pela 'sedução' de seu corpo sobre um possível 'violador'. Estabelece-se, assim, uma perversa relação de violência de gênero, em que a vítima é duplamente violada.

Outro aspecto a ser destacado em relação ao cuidado do corpo e gênero foi que somente os meninos, sobretudo no ano de 2012, disseram se autoproteger com lutas marciais e golpes, além de pedir ajuda a familiares e a pessoas adultas de confiança. "*Eu protejo o meu corpo lutando a arte marcial karatê km-shi-kai para minha defesa pessoal*" (Pablo, 9 anos) ou, "*eu me protejo lutando, eu já lutei Karatê e capoeira e é assim que me cuido e me protejo*" (Carlos, 11 anos). Os meninos, conforme as respostas da pesquisa, se acham mais fortes e agressivos do que as meninas. Este aspecto dificulta a muitos deles buscar ajuda em situação de violência, por considerarem ter condições de se autoproteger com lutas, como se fossem super-heróis. Pesquisas indicam que, em situações como essas, os meninos-vítimas demoram mais tempo do que as meninas para buscar ajuda. Além disso, o medo de serem considerados homossexuais também faz com que a violência perdure por mais tempo, revelando os vários lados perversos da violência. Vejamos aqui o paradoxo que se instala nesta situação. A autoproteção por eles propalada não passa de uma 'carapaça' para afirmar a masculinidade e não para buscar ajuda e, com isso, conseguir se libertar das teias de uma situação de violência.

Nessa mesma atividade, também percebemos que o perigo sempre parece vir de fora e nunca de dentro da família, desconsiderando os altos índices segundo os quais a maioria dos/as agressores/as é composta de pais/mães ou demais pessoas que têm relação de parentesco com a criança, fato atestado pelos dados do relatório de 2013 que destaquei anteriormente. O disque

100⁷⁴ passou a ser debatido e indicado com um importante aliado das crianças, em caso de suspeita e confirmação de violência. Outras estratégias de autocuidado e autoproteção também foram pensadas coletivamente para assegurar que seus direitos pudessem ser garantidos. Com isso, não isentamos os adultos da responsabilidade de cuidar e proteger as crianças, mas oferecemos a elas a possibilidade de cuidar de seu próprio corpo, de descobri-lo, de buscar ajuda em caso de violação, de dizer não, de pensar a respeito sobre saídas nem sequer imaginadas.

Crianças têm direitos?

O último eixo temático das discussões foi sobre os direitos das crianças. Inicialmente, cabia perguntar se elas sabiam que tinham direitos, ou não. Inicialmente, manifestaram dúvidas: umas achavam que sim, outras, que não. Ao certo, não sabiam dizer quais seriam seus direitos. Apresentamos, em seguida, os dez princípios da Declaração Universal dos Direitos da Criança (1948). Lemos cada um deles e sobre eles discutimos separadamente. As crianças iam se espantando ao ver que ao mesmo tempo em que tinham direitos garantidos em lei, muitas sofriam toda sorte de violência, muitas delas não chegando a resistir e a ir a óbito. Em seguida a essas intensas discussões, as crianças, nos dois anos da pesquisa, escolhiam o direito que mais lhes aprazia para o desenhar e sobre ele escrever.

No ano de 2012, as meninas escolheram o quarto, o sexto e o décimo princípios⁷⁵. Os meninos ficaram entre o terceiro e o sexto.

Em geral, as crianças, nesse ano, escolheram princípios que lhes diziam respeito e a suas vidas cotidianas. Ressaltaram o cuidado familiar como um dos principais para seu pleno desenvolvimento; refletiram sobre os vários preconceitos sofridos dentro e fora da escola e exigiram direito à saúde, à alimentação e à proteção da família e do Estado para ter uma identidade nacional e uma vida plena sem violência.

No ano de 2013, as meninas optaram pelos princípios⁷⁶ primeiro, terceiro, quarto, sexto, oitavo, nono e décimo.

⁷⁴ O disque 100 funciona diariamente das 8h00 às 22h00, inclusive nos finais de semana e feriados. As denúncias recebidas são encaminhadas aos órgãos competentes, priorizando o Conselho Tutelar como porta de entrada nos casos de violação de direitos de crianças e adolescentes.

⁷⁵ **PRINCÍPIO 3º** – Desde o dia em que nasce, toda criança tem direito a um nome e a uma nacionalidade, ou seja, ser cidadã de um país; **PRINCÍPIO 4º** – As crianças têm direito a crescer com saúde. Toda criança também tem direito a alimentação, habitação, recreação e assistência médica. **PRINCÍPIO 6º** – Toda criança deve crescer em um ambiente de amor, segurança e compreensão. As crianças devem ser criadas sob o cuidado dos pais, e as pequenas jamais deverão separar-se da mãe, a menos que seja necessário. O governo e a sociedade têm a obrigação de fornecer cuidados especiais para as crianças que não têm família nem dinheiro para viver. **PRINCÍPIO 10º** – A criança deverá ser protegida contra qualquer tipo de preconceito, seja de raça, religião ou posição social. Toda criança deverá crescer em um ambiente de compreensão, tolerância e amizade, de paz e de fraternidade universal. Retirado do site: <http://www.canalkids.com.br/unicef/declaracao2.htm> Acesso em: 26 set. 2012.

As crianças, aos poucos, foram se apropriando dos seus direitos, argumentando sobre possíveis saídas em situações de violação, colocando-se no lugar de outras pessoas que sofrem violências, pensando em possibilidades e estratégias de autocuidado e autoproteção.

Todos esses aspectos foram apresentados e debatidos nos grupos na sala de aula e, sobretudo, nos grupos menores, com vistas a discutir e também a produzir o argumento e o roteiro do filme de animação, além do argumento e de ideias para os livros infantis. Sobre esses últimos, descrição e comentários na última parte do artigo.

Livros para a infância: resistências em ação

Na segunda etapa da pesquisa, discutimos amplamente falas e representações das crianças acerca das violências e dos direitos humanos. Produzimos, nesse período, três filmes de animação; em 2013 também realizamos o desafio de produzir coletivamente ideias, textos, ilustrações para compor livros⁷⁷ para a infância.

Antes de falar sobre o processo de produção dos livros, já vinha questionando, ao longo do texto, haver pouca literatura para a infância com esse assunto. Em outro estudo, coletamos e analisamos 500 livros para a infância sobre sexualidade, gênero, diversidades e diferenças. Desses, 14%, num total de 72 livros, destacam a violência contra a criança e direitos humanos (52 livros sobre violência e 20, sobre direitos humanos). Distribuímos em subagrupamentos temáticos os que se restringem à violência: 1) sentimentos/medo/segredo/dizer não, com 31 livros (61%); violências diversas contra crianças, com 6 livros (11%); autocuidado, 3 livros (6%); *bullying*, 3 livros (6%); cultura de paz, 2 livros (4%); abuso sexual⁷⁸, 2 livros (4%); trabalho infantil, 2 livros (4%); violência virtual/internet e racismo, ambos com 1 livro, perfazendo 2% do total.

Mais da metade dos livros selecionados na referida pesquisa dizia respeito aos sentimentos das crianças, como elas podem lidar com o medo, com a possibilidade de dizer não, com o segredo. A maioria deles não fala especificamente sobre a violência contra crianças e as possibilidades de elas próprias se autocuidarem ou se autoprotegerem, com exceção de dois, que trazem regras de cuidado pessoal e corporal em casa e fora dela. Destacam regras de ‘autoajuda’ para as crianças

⁷⁶ **PRINCÍPIO 1º** – Toda criança será beneficiada por esses direitos, sem nenhuma discriminação por raça, cor, sexo, língua, religião, país de origem, classe social ou riqueza. Toda e qualquer criança do mundo deve ter seus direitos respeitados! **PRINCÍPIO 8º** – Seja em uma emergência ou acidente, ou em qualquer outro caso, a criança deverá ser a primeira a receber proteção e socorro dos adultos. **PRINCÍPIO 9º** – Nenhuma criança deverá sofrer por pouco caso dos responsáveis ou do governo, nem por crueldade e exploração. Nenhuma criança deverá trabalhar antes da idade mínima, nem será levada a fazer atividades que prejudiquem sua saúde, educação e desenvolvimento. Retirado do site: <http://www.canalkids.com.br/unicef/declaracao2.htm> – Acesso em: set. 2012.

⁷⁷ Em outra pesquisa, também com apoio do CNPq, produzimos, no âmbito do projeto, o livro: XAVIER FILHA, Constantina. *As aventuras da Princesa Pantaneira*. Campo Grande: Editora Life, 2012.

⁷⁸ Preservei os termos “abuso sexual” e “trabalho infantil” encontrados nos livros.

lidarem com sentimentos e, com isso, saberem lidar com as adversidades da violência psicológica. Somente dois livros trazem em seus títulos e seus propósitos a discussão da violência sexual. Utilizando do termo *abuso sexual* para esse intento, inclusive no título. Ambos são traduções de outras realidades.

O primeiro – *Meu corpo é especial: um guia para que a família converse sobre abuso sexual* – é de Cynthia Geisen (2007). Trata-se de uma tradução do inglês, escrito por uma pastora e capelã que trabalha com vítimas de violência sexual. O livro apresenta preceitos cristãos para falar da importância do corpo da criança, do direito à privacidade, do cuidado e das formas de proteção à criança em situação de abuso sexual, sem entrar em detalhes.

O segundo – *Abuso sexual, não!* –, de autoria de Delphine Saulière (2006), é uma tradução francesa. O livro se volta ao público leitor com uma linguagem mais direta sobre o tema da violência sexual, apresentando cinco casos cujos/as protagonistas são três meninas e dois meninos. Em um dos casos, por exemplo, o padrasto de Ana quer tocar seu corpo e beijá-la. O livro apresenta três possíveis condutas a Ana, indo desde a obediência até a denúncia da situação. A narrativa adotada pelo livro é de questionamento, levando o público leitor a ponderar as possibilidades de ação e identificação dos/as agressores/as pelas personagens, situando-as na posição das vítimas, para que possam saber como reagir em situação real.

Os poucos livros⁷⁹ apresentados indicam que, apesar dos números alarmantes de violência contra crianças, entre elas a sexual, há um *déficit* sobre o tema para o público infantil. Inúmeras questões podem ser levantadas a partir desses indícios. Uma delas é de se silenciar o assunto para preservar a ‘inocência infantil’, seja por eventualmente achar que isso não é assunto de criança, seja por achar que elas não estão interessadas nisso ou que não iriam entender nada a respeito. Não foi o que encontramos em nossa pesquisa com as crianças que fizeram parte de nossos estudos; pelo contrário, elas se mostraram ávidas pela discussão a respeito da violência. Foram elas que trouxeram as informações sobre casos de violência sexual, inclusive com exemplos de vítimas masculinas.

Em meio a todas essas profícuas, labirínticas, múltiplas, complexas e possíveis discussões estabelecidas entre adultos e crianças na pesquisa, considerando a pouca produção escrita sobre o tema, produzimos coletivamente três livros.

O livro – *Meninas e meninos têm direitos* (2014) – apresenta texto elaborado inicialmente por mim, com base em várias discussões apresentadas ao longo dos encontros da pesquisa-intervenção com as crianças. As ilustrações são das crianças. O texto, em determinado momento

⁷⁹ Nos últimos anos foi lançado outro livro, que não fez parte da referida pesquisa que é o *Segredo Segredíssimo* de Odívia Barros (2011).

da pesquisa, foi apresentado ao grupo para ser por ele apreciado e discutido. Os direitos selecionados pelas crianças foram os mesmos já selecionados nos momentos referidos de discussão: direitos de brincar e de se divertir como quiserem; de ter liberdade de brincar com meninas e meninos; de viver sem discriminação; de ser protegidas de qualquer tipo de preconceito e de violência na escola e em qualquer outro lugar; de ter família de muitos jeitos; de crescer em ambiente de respeito, segurança e cuidado; de não ser exploradas e de não ter de trabalhar antes da idade mínima; de ser bem alimentadas; de ter um nome, uma nacionalidade e documentos; de ter proteção e socorro; de receber proteção; de ter saúde e assistência médica; de ter uma boa escola pública; de comemorar todo aniversário; de sonhar, ter liberdade, ser feliz e respeitadas; de falar e ser ouvida e de “viver em um mundo feliz e de paz para todas as pessoas!”⁸⁰

O livro – *Viver sem violência é um direito* (2014) – apresenta várias violências sofridas por crianças e adolescentes também a partir do que elas destacaram ao longo da pesquisa, como: violência física (tapas, socos e pontapés). O caso da menina que tirou a ‘figurinha’ da geladeira ganhou destaque no livro, com o seguinte texto: “Uma menina tirou uma figurinha da porta da geladeira: apanhou, apanhou... apanhou muito do seu pai. Alguém filmou e todo mundo ficou sabendo” (p. 7). A exploração do trabalho infantil de meninas no trabalho doméstico e de meninos como cuidadores de carro, ou pedindo dinheiro na rua também foi apresentada no livro, como igualmente o abandono e a negligência no cuidado de crianças. Situações de preconceito, como racismo, homofobia, ‘gordofobia’ e xingamento tiveram o devido destaque. Outra violência é a violência sexual. O menino é apresentado como vítima de violência sexual. Seu agressor e violador pode ser do sexo masculino ou do feminino. Esse é um elemento inovador no livro infantil. Não encontramos tais informações em nossas pesquisas. São assuntos pouco explorados e de difícil acesso ao público das crianças. Também trazemos as meninas como vítimas de violência sexual, tanto de homens quanto de mulheres, inclusive na internet. Ao final do livro, convocamos as pessoas – leitoras e leitores, especialmente a criança ou adolescente vítima – a denunciar toda e qualquer violência, sugerindo três possibilidades: a primeira, a de buscar ajuda de uma pessoa adulta de sua confiança; a segunda, a da ligação gratuita do disque 100, e/ou, terceira, a de procurar o Conselho Tutelar de sua cidade.

Os dois livros foram ilustrados pelas crianças e adolescentes que participaram dos encontros da pesquisa em 2013. É importante destacar que todo o processo foi dialógico, reflexivo e constituiu de um ir e vir com as imagens e textos, com as várias versões do livro discutido com o grupo.

⁸⁰ XAVIER, 2014a, p. 31.

O último livro da trilogia⁸¹ – *Do meu corpo eu cuido e protejo* (2014) – é ilustrado por Lorena Martins. Nasceu das discussões e das informações coletadas na primeira etapa da pesquisa. Seu objetivo é mediar discussões sobre corpo e construir a possibilidade de autocuidado e autoproteção pela própria criança. Inicia-se instigando o/a leitor/a a pensar sobre o seu próprio corpo, sobre suas possibilidades de brincar, pular, descobrir o mundo e de sentir prazer. A partir de imagens que expressam cenas cotidianas, descreve cuidados e tipos de proteção do corpo infantil. No livro foram expostas possibilidades de pensar os corpos e sobre como pôr em prática tais sugestões para aprenderem a se cuidar e a se proteger. Para a construção desse repertório corporal e reflexivo estabeleci vários pressupostos ao longo da narrativa: o primeiro deles é de que *o corpo pertence à criança*. Só ela tem o direito de o descobrir, de receber e de lhe dar carinho, especialmente em determinadas partes desse corpo. Outro pressuposto é o de a *criança possa ter direito de conhecer o próprio corpo*, atribuindo nomes às suas partes, comumente mais conhecidos por apelidos. Estes são muito bem-vindos. Fazem parte de nossas intimidades, mas saber os ‘nomes próprios’ de algumas partes, especialmente das mais íntimas, é importante no caso de eventuais necessidades de comunicação de violação ou abuso. Em consequência, *a criança pode receber carinho, mas cabe a ela fazer carinho em determinadas partes do seu corpo*. Só a ela cabe o prazer da descoberta, da possibilidade da vivência dos inúmeros prazeres corporais. O outro pressuposto é de que *o segredo deve ser ponderado*. Ter segredos é bom, mas é bom saber que há segredos que não devem ser guardados, em especial os que violam os corpos das crianças. Neste caso, o livro instiga a criança a buscar ajuda de uma pessoa adulta. Se essa pessoa não acreditar na criança, o livro sugere: “Se ela [pessoa adulta] não acreditar, procuro outra pessoa, até alguém me ajudar” (XAVIER, 2014c, p. 17).

Por fim, a última sugestão do livro é que a *criança deve se cuidar e proteger, mas, sobretudo, que deve ser cuidada e protegida*. Traz diversas sugestões de autoproteção, como: dizer não; contar os segredos que não devem ser guardados e buscar ajuda. Termina com a informação de que ela tem direito a crescer com alegria e de descobrir seu corpo e o mundo e de que nem todas as pessoas adultas são agressivas ou alimentam o propósito de violentar crianças.

O que trazem de novidade esses livros? Muitas coisas, a começar pela temática da violência contra a criança como pauta de discussão. Em segundo, por se tratar de uma obra coletiva, escrita por crianças e pessoas adultas, ou a partir de temáticas e ideias delas. Esse é certamente um dos aspectos de maior originalidade dessas obras. Elas estariam recheadas de significados com o suporte dos sentimentos, das vivências, condutas, saberes e poderes das crianças, que, com isso,

⁸¹ Além dos três, foi publicado um quarto livro, que trata da trajetória das pesquisas sobre a experiência de produção de filmes de animação: XAVIER, Tina. **Princesa Pantaneira em:** brincando no mundo mágico do cinema. Campo Grande, MS: Editora da UFMS, 2014.

em outras realidades e contextos, podem dialogar com o material escrito por seus pares, mesmo e até por serem outras crianças.

Enfim... “[...] todas as leituras são possíveis. Não vejo maior inconveniente se um livro, ao ser lido, é lido de diferentes maneiras”⁸². Foucault nos faz pensar que a obra é aberta e que a leitura pode levar a questionamentos de aspectos de nossas vidas, das vidas de outras pessoas, de pensar em outras realidades e em mundos melhores e mais dignos para as crianças. Esse foi o propósito das obras. Outro aspecto a destacar é a possibilidade de *resistência* que eles demandaram, tanto em relação ao processo de construção, em meio a intensas redes e relações de saber e poder de pessoas adultas e crianças, bem como de produzir livros em editoras periféricas, das que não têm tradição em produções nesse nicho. Outras resistências dizem respeito à produção de livros sobre assuntos nem sempre considerados de interesse das crianças e, sobretudo, pela possibilidade de elaborar *com* elas o processo de produção e por poderem ler esse material com estratégias de resistência em situações de violação de seus direitos.

Com exceção das situações extremadas de violência (apesar de sabermos que elas existem, e, por isso, passamos o artigo todo falando sobre o assunto), nós nos constituímos nas relações de poder e nelas é possível estabelecer estratégias de resistência, como afirma Foucault (2004). Para o autor, "se há relações de poder em todo o campo social, é porque há liberdade em todo lado" (p. 277); ou ainda: "Nas relações de poder, há necessariamente possibilidade de resistência" (p. 277).

As resistências foram desenhadas em nossa vivência na pesquisa em meio a intensas e acaloradas discussões com as crianças, com vistas à possibilidade de produção coletiva. Foi também com tal objetivo que com elas se pensaram as formas de se autocuidar e autoprotger. Não temos a pretensão de achar que os livros serão capazes de resolver as complexas situações de violência contra crianças; pensar assim seria encontrar fórmulas mágicas para assuntos tão diversos. Endossando palavras de Foucault (2004, p. 293), diria, como ele: “[...] gostaria que eles fossem lidos por eles mesmos, com suas imperfeições e suas eventuais qualidades”.

“*Agora sim, Bernardo!*” seria a frase que poderíamos ouvir e dizer *com* e *pelos* crianças que sofrem, que querem contar seus sofrimentos e sobre eles falar. Muito há o que se fazer... algumas coisas já estamos fazendo *com* elas e *para* elas...

⁸² FOUCAULT, 2004, p. 293.

Referências

BARROS, Odívia. **Segredo segredíssimo**. Ilustrações de Thais Linhares. São Paulo: Geração Editorial, 2011.

FOUCAULT, Michel. Uma estética da existência. In: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. Coleção Ditos & Escritos (volume V). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 289-293.

GEISEN, Cynthia. **Meu corpo é especial**. Um guia para que a família converse sobre abuso sexual. Ilustrações de R. W. Alley. São Paulo: Paulus, 2007.

GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. **Violência de pais contra filhos**: a tragédia revisitada. 3 ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 1998.

IPPÓLITO, R. e outros. **Guia Escolar**. Métodos para identificação de sinais de abuso e exploração sexual em crianças e adolescentes. Brasília: Presidência da República/SEDH/MEC, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e magistério: representações plurais. In _____. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto: Porto Editora, 2000.

McKEE, David. **Agora não, Bernardo**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

SAULIÈRE, Delphine. **Abuso sexual, não!** Ilustrações de Bernadette Després. Tradução de Irami B. Silva. São Paulo, SP: Escala Educacional, 2006. (Coleção Sim x Não).

XAVIER FILHA, Constantina. "O segredo – aprendendo a lidar com o abuso sexual": violência sexual problematizada no cinema de animação. In: XAVIER FILHA, Constantina (Org.). **Sexualidades, gênero e infâncias no cinema**. Campo Grande, MS: Editora da UFMS, 2014.

_____. O “despertar de um homem” e as “marcas do silêncio” na violência contra crianças e adolescentes: gênero e relações de poder. In: SILVA, Paulo Vinícius Baptista *et al.* **Por uma escola que protege**. Ponta Grossa/Curitiba, PR: Editora UEPG/Cátedra UNESCO da Cultura da Paz/UFPR, 2008.

_____. Violência sexual contra crianças: ações e omissões nas/das instituições educativas. In: _____. (Org.). **Sexualidades, gênero e diferenças na educação das infâncias**. Campo Grande, MS: Editora da UFMS, 2012.

_____. Violências contra crianças e adolescentes em “Anjos do Sol”. In: _____. (Org.). **Sexualidades, gênero e infâncias no cinema**. Campo Grande, MS: Editora da UFMS, 2014.

XAVIER, Tina. **Meninas e meninos têm direitos**. Ilustrações crianças e adolescentes do projeto de pesquisa. Campo Grande, MS: Ed: UFMS, 2014a.

_____. **Viver sem violência é um direito**. Ilustrações crianças e adolescentes do projeto de pesquisa. Campo Grande, MS: Ed: UFMS, 2014b.

XAVIER, Tina. **Do meu corpo eu cuido e protejo**. Ilustrações Lorena Martins. Campo Grande, MS: Ed: UFMS, 2014c.

**DESAFIOS E POTENCIALIDADES DA
RELAÇÃO CORPO, GÊNERO E
SEXUALIDADES**

**UMA PROMESSA DE FALA EM FORMA DE
TEXTO**

DAGMAR ELIZABETH ESTERMANN MEYER

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL -

UFRGS

UMA PROMESSA DE FALA EM FORMA DE TEXTO

Dagmar Elizabeth Estermann Meyer

Convidada a refletir sobre desafios e potencialidades da complexa relação que se estabelece entre corpo, gênero e sexualidades, na mesa de encerramento deste evento, vi-me enredada numa teia e, ao mesmo tempo, lançada no “olho de um furacão”: como recortar um trajeto argumentativo relevante por essa temática tão ampla e tão difusa? O que posso dizer sobre ela, para essa audiência, desde o lugar em que me coloco, com e a partir dos temas/problemas que me têm ocupado, sem enveredar por temas que não exploro e, ao mesmo tempo, sem repetir e/ou girar, apenas e tão somente, no entorno de coisas já ditas e escritas? De forma recorrente, versos de uma música quase esquecida reverberaram em mim, no tempo/espço em que me vi às voltas com essas questões:

Já não me preocupo se eu não sei por que
Às vezes o que eu vejo quase ninguém vê
E eu sei que você sabe, quase sem querer
Que eu vejo o mesmo que você
[...]
Sei que às vezes uso
Palavras repetidas
Mas quais são as palavras
Que nunca são ditas? (Quase sem querer – Legião Urbana)

Embalada por essas reverberâncias e pelo conforto relativo que reinstauraram em mim, retornei, então, à agenda de pesquisa que tem dado sustentação ao meu trabalho de ensino, pesquisa e orientação na pós-graduação, nos últimos 10 anos, para olhá-la de novo, de outros ângulos e, assim, ensaiar algumas respostas para essas indagações: com e a partir dessa agenda, e tomando a relação entre gênero, sexualidades e corpo como foco, o que poderia indicar como *possíveis realizados* e como *desafios que continuam a nos confrontar*? Aqui, nesta **promessa de fala antecipada em forma de texto** delineio então, em formato de resumo ampliado, três conjuntos de questões que, desde esse lugar, podem contribuir para o debate proposto para esta mesa.

Para isso, preciso indicar que a agenda de pesquisa a que me refiro tem privilegiado o exame de políticas públicas (especialmente as que são hoje nomeadas como sendo de “inclusão social” e que englobam as áreas da Educação, da Saúde e do Desenvolvimento Social), problematizando-as como instâncias de produção de gênero e, mais especificamente, de gestão de formas de viver em família e de experienciar a parentalidade. Preciso indicar também que, nessa agenda, políticas têm sido abordadas como artefatos centrais de organização e regulação social, que promovem seus objetivos por meio da normatização e administração de várias esferas da vida cotidiana dos sujeitos aos quais se direcionam, educando-os para pensar, sentir e agir de certos modos e não de outros⁸³. Concebê-las dessa maneira tem nos autorizado a assumir que um dos modos de conhecer suas formas de funcionamento e alguns de seus efeitos passa pelo exame de relações de poder colocadas em ação nas proposições programáticas dos governos que as promovem, os quais, através de suas instituições e nas práticas assistenciais e educativas a elas vinculadas, investem de determinadas maneiras sobre a população-alvo e sobre os sujeitos gestores e técnicos que implementam tais políticas; como decorrência, elas instituem ‘modos de viver a vida’ para essa população e, também, ‘processos de conhecer’ e ‘modos de gerir e desenvolver o trabalho’ em instituições e serviços públicos que, de forma articulada, devem produzir o que, nelas, se entende como inclusão social (acesso a bens e serviços, à saúde, à educação e ao trabalho). Nesse sentido é que se torna possível dizer que as políticas incidem sobre as redes de significação de gênero dos contextos em que emergem, ao mesmo tempo em que são atravessadas e afetadas por elas. E que elas estão implicadas com a produção de sujeitos e de corpos marcados, entre outras coisas, pelo gênero e pela sexualidade. Ou seja: as políticas são generificadas.

Utilizamos o conceito de gênero afastando-nos de abordagens que focalizam subordinações e desigualdades como sendo derivadas de diferenças biológicas e/ou de características culturais estritas vinculadas a mulheres e a homens, para assumir que o social e a cultura, *lato sensu*, são constituídos, atravessados e organizados por discursos instituintes de feminilidades e de masculinidades que, ao mesmo tempo, os produzem e ressignificam. Isso implica considerar, dentre outras coisas, que as instituições sociais, os símbolos, as normas, os conhecimentos, as leis, as doutrinas e as políticas de uma sociedade são constituídas e atravessadas por pressupostos de gênero, ao mesmo tempo em que estão implicadas com sua produção, manutenção e ressignificação. Demanda compreender, também, a multiplicidade de formas pelas quais o gênero, *de forma relacional e interseccional*, opera produzindo sujeitos e corpos traduzidos/marcados pelo

⁸³ SHORE; WRIGHT, 1997.

gênero e pela sexualidade, e são estas dimensões do conceito que temos privilegiado em nossas análises⁸⁴.

No contexto brasileiro e, especialmente, nos textos normativos e programáticos das políticas de ‘inclusão social’ que temos acompanhado mais de perto, tem sido possível localizar, sobretudo na última década, alguns deslizamentos discursivos interessantes, quais sejam: a inserção explícita das dimensões de gênero e raça como condicionantes de desigualdades sociais e, portanto, a indicação de que estas precisam ser levadas em conta no seu enfrentamento⁸⁵, a substituição crescente do termo *mãe* pelo termo *família* e a utilização preferencial do termo *vulnerabilidade social*, para designar o que até então era nomeado como *situação de risco*.

Temos examinado alguns desses deslizamentos e seus efeitos em várias dessas políticas⁸⁶, desde então⁸⁷. E desse exame emergem os três conjuntos de questões indicados aqui e que pretendo desenvolver e compartilhar de forma mais extensiva no evento:

- O primeiro deles refere-se à noção de família que vem sendo privilegiada nos documentos normativos de tais políticas e nos contextos de implementação das políticas que temos examinado. Pode-se dizer que, do ponto de vista programático, políticas e programas de inclusão social tem como alvo preferencial famílias situadas abaixo do que se chama “linha de pobreza” com diferentes tipos de formação e que, com diferenças sutis, incorporam noções mais abertas e flexíveis de família para substituir, pelo menos no plano formal, a noção de família nuclear. São conceitos de família bastante abrangentes e produtivos, tendo em vista que incluem noções como gênero e raça/cor, pressupõem a presença de homens e mulheres não necessariamente vinculados por laços consanguíneos ou conjugais, e pessoas de diferentes gerações em uma mesma estrutura familiar. Além disso, a referência explícita às relações de gênero poderia estar remetendo ao deslocamento de funções usualmente atribuídas a homens e mulheres nessas relações. Isso pode ser tomado tanto como uma decorrência de estudos que apontam a fragilidade e os efeitos de poder da noção de família nuclear quanto, sobretudo, como uma resposta às críticas de movimentos sociais como os movimentos feministas. E sua adequação é, em parte, reiterada por nossas pesquisas, que revelam, por exemplo, uma grande instabilidade dos vínculos conjugais nesses núcleos

⁸⁴ MEYER, 2011.

⁸⁵ cf, por exemplo, Brasil; SPM, 2004.

⁸⁶ Programa Bolsa Família, Primeira Infância Melhor, Programa Saúde da Família, Programa Mais Educação, Programa Primeiro Emprego, Programa de Atenção Integral à Família, Educação Social de Rua (SESRUA) - atual Ação Rua -, Programa Saúde na Escola e Territórios da Paz, dentre outros.

⁸⁷ Dissertações e teses que problematizaram políticas e programas direcionados para a inclusão social, desenvolvidas pelo grupo na Grande Porto Alegre/RS – KLEIN, 2003, 2010; FERNANDES, 2008; ANDRADE, 2008; DAL’IGNA, 2011; DAMICO, 2011; ALVARENGA, 2012 –, além das pesquisas de MEYER et al., 2008; e MEYER et al, 2014, financiadas com bolsa PQ do CNPq.

familiares. Ao mesmo tempo, o que é (ou pode ser) considerado família no cotidiano dos serviços, pelos agentes que os implementam e seus/suas usuários/as, varia muito em relação não só às diferentes situações encontradas, mas também às diferentes vivências e aprendizagens desses sujeitos sobre família e suas relações, como sugerem as entrevistas realizadas. Fazendo eco à indagação de uma das técnicas que entrevistamos: “Que família a gente pode chamar de família? [...] na realidade não existe um modelo ideal de família”⁸⁸ o que se poderia discutir e problematizar em relação a esta questão?

- O segundo conjunto de questões diz respeito, exatamente, ao *como* da incorporação de gênero nas políticas examinadas. É claro que a explicitação da dimensão de gênero tem resultado em ações importantes como o combate a pobreza de famílias chefiadas ou providas por mulheres, proteção e prevenção à violência doméstica, inclusão de crianças e jovens na escola e nos serviços de saúde, e em ações que visam ao *empoderamento* feminino através da qualificação para o trabalho e do acesso a direitos sociais, por exemplo. E o resultado de ações como essas não é, de forma alguma, socialmente irrelevante. Entretanto, as ações direcionadas pelo viés de gênero parecem seguir se traduzindo, nessas políticas, como ações direcionadas para mulheres que, desde uma perspectiva essencialista e naturalizada, devem, então, ser abordadas, educadas e motivadas como mães, como nutrizes, como cuidadoras, gestoras do lar e da família, etc, para assim operacionalizar a inclusão que se busca. Retomando o conceito de gênero que temos adotado como ferramenta analítica em nossas investigações, o que se pode colocar como questões, aí, para além do fato (importante) de que essa ênfase acaba por reafirmar lugares, funções e relações socialmente construídas como femininas/masculinas? Que outros efeitos sociais e políticos tais discursos promovem, ao operarem com noções essencialistas de gênero majoritariamente sustentadas pelas dicotomias homem/mulher e masculino/feminino que deveriam ser colocadas em cheque com proposição da transversalidade de gênero?⁸⁹
- Por último, e retomando o que se tem considerado como família, nessas políticas, bem como os modos pelos quais a incorporação de gênero tem funcionado nelas, vale a pena perguntar-se de forma mais abrangente: que corpos importam nos processos de operacionalização da “inclusão social” que se busca com essas políticas?

⁸⁸ Parte das reflexões elencadas neste tópico estão publicadas em MEYER, KLEIN e FERNANDES, 2012.

⁸⁹ Parte das reflexões sistematizadas neste tópico compõe artigo, em processo de avaliação: MEYER, KLEIN, DAL'IGNA e ALVARENGA. *Vulnerabilidade, gênero e políticas sociais: a feminização da inclusão social*.

Referências

- ALVARENGA, Luiz Fernando Calage. A arte de envelhecer ativamente: articulações entre corpo, gênero e sexualidade. 2012. Tese (Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- ANDRADE, Sandra. *Juventudes e processos de escolarização: uma abordagem cultural*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da UFRGS, Porto Alegre.
- BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Contribuição da SPM para as Conferências Estaduais. Documento Base - I Conferência Nacional de Políticas Para as Mulheres. Brasília: SPM, 2004.
- DAL'IGNA, Maria Cláudia. Família S/A: um estudo sobre a parceria família-escola. 2011. Tese (Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- DAMICO, José Geraldo Soares. Juventudes Governadas: Dispositivos de Segurança e Participação no Guajuviras (Canoas-Rs) e em Grigny Centre (França). 2011. Tese (Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- FERNANDES, Letícia Prezzi. Nas trilhas da família. Como e o que um serviço de educação social de rua ensina sobre relações familiares a meninos e meninas em situação de rua. 2008. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- KLEIN, Carin. “...um cartão [que] mudou a nossa vida”? *Maternidades veiculadas e instituídas no Programa Nacional Bolsa Escola*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da UFRGS, Porto Alegre.
- _____. *Biopolíticas de inclusão social e produção de maternidades e paternidades para uma “Infância Melhor”*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da UFRGS, Porto Alegre.
- MEYER, Dagmar e Cols. *A educação ‘da família’ como estratégia governamental de inclusão social: um estudo situado na interface dos estudos culturais, de gênero e de vulnerabilidade*. 2008. (Relatório de Pesquisa) – Faculdade de Educação da UFRGS, Porto Alegre.
- MEYER, Dagmar. “Gênero e educação: teoria e política”. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2011. v. 1, p. 9-27.
- _____. *Vulnerabilidade, programas de inclusão social e práticas educativas: uma abordagem na perspectiva dos estudos de gênero e culturais*. 2014 (Relatório de pesquisa). Porto Alegre: Faculdade de Educação da UFRGS.

MEYER, Dagmar; DALÍGNA, Maria Claudia; KLEIN, Carin; SILVEIRA, C. Políticas públicas: imperativos e promessas de inclusão social. *Ensaio – Avaliação e Políticas Públicas em Educação* (no prelo)

MEYER, Dagmar; KLEIN, Carin; DALÍGNA, Maria Claudia; ALVARENGA, Luiz Fernando. Vulnerabilidade, gênero e políticas sociais: a feminização da inclusão social. Submetido à *Revista Estudos Feministas*, para publicação.

MEYER, Dagmar; KLEIN, Carin; FERNANDES, Letícia. Noções de família em políticas de inclusão social no Brasil contemporâneo. *Revista Estudos Feministas* (UFSC. Impresso), v. 2, p. 433-449, 2012.

SHORE, Cris; WRIGHT, Susan. *Antropology of policy: critical perspectives on governance and power*. London: Routledge, 1997.

**REFLEXÕES SOBRE AS TRAMAS DA
CONSTITUIÇÃO DE UM CAMPO**

SÉRGIO CARRARA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO - UERJ

REFLEXÕES SOBRE AS TRAMAS DA CONSTITUIÇÃO DE UM CAMPO

Sérgio Carrara

Em inúmeros trabalhos sociológicos ou antropológicos sobre práticas e identidades sexuais, o Brasil, em particular, e a América Latina, em geral, têm sido tratados como essencialmente não ocidentais.⁹⁰ Tais trabalhos analisam certos aspectos da política e cultura sexuais desses países sob o modelo da “influência cultural”. Nos termos desse modelo, a América Latina receberia, na forma de ideias políticas, teorias científicas etc., a influência do Ocidente (ou das metrópoles ocidentais) e apenas a reproduziria ou, na melhor das hipóteses, a reelaboraria criativamente. De todo modo, o continente estaria fora do espaço ativo de criação de novas ideias, identidades e/ou modelos de intervenção. Distanciando-nos desse tipo de abordagem, o contexto Latino-Americano, para nós, é interessante, justamente por mostrar o quanto tais análises acabam por “orientalizar” (SAID, 1995) a região, desenhando uma geografia simbólica bastante peculiar e dificultando a compreensão de processos análogos que ocorrem tanto nas “metrópoles”, quanto nas suas “periferias” e, principalmente, a contribuição específica das “periferias”, seja no campo das políticas, seja no campo dos saberes (CARRARA, 2004).

Do nosso ponto de vista, quando tratamos da política sexual⁹¹ implantada nos países europeus ou em áreas em que sua dominação supôs a destruição das organizações nativas locais e a intensa incorporação ou assimilação de suas populações (como foi o caso dos Estados Unidos, Brasil, África do Sul, Austrália), o que temos é um conjunto de variações de um mesmo modelo geral. E, para a análise sociológica, os elementos mais relevantes desse modelo devem ser situados em quatro campos ou planos distintos: (i) o campo religioso, em que se destaca a tradição cristã, tanto em sua vertente católica, quanto evangélica/protestante: (ii) o campo jurídico-

⁹⁰ Para uma reflexão mais alentada sobre esse aspecto ver CARRARA E SIMÕES (2007).

⁹¹ Acompanhando as proposições de WEEKS (1989), o conceito de *política sexual* foi incorporado à reflexão para definir todo tipo de intervenção (através de leis, campanhas sanitárias, programas educativos ou decisões jurídicas) promovida pelo Estado ou sob a sua chancela com o duplo objetivo de: (i) *regular* as práticas erótico-sexuais e as expressões da sexualidade e (ii) *gerir* certos fenômenos relativos a essas práticas, como a reprodução e as doenças sexualmente transmissíveis. Ao menos quanto à sua abrangência, o conceito de política sexual abarca múltiplas dimensões da gestão social do erótico e do sexual. Fruto do enfrentamento ou da coalizão de diferentes atores sociais ao longo de determinado período de tempo, a natureza de tais políticas é complexa, incorporando interesses distintos e refletindo simultaneamente representações e valores sociais os mais diversos: ideias científicas (sobretudo teorias médicas), crenças religiosas, valores morais, princípios jurídicos, posições políticas etc. Portanto, não é de se estranhar que haja inconsistências e contradições no âmbito de uma mesma política sexual, mesmo que a análise possa identificar os sentidos ou linhas de força predominantes.

político, marcado pela tensão entre tradições mais liberais ou mais autoritárias; (iii) o campo científico, no qual é crucial o grau de difusão de certas teorias médico-psicológicas sobre a sexualidade e o modo como interagem com perspectivas sociológicas; e finalmente (iv) o campo societário, em que se organizam com ritmos e perspectivas diferentes movimentos sociais articulados em torno de identidades sócio-sexuais e de gênero, como o movimento feminista e o movimento LGBT e um mercado segmentado mais ou menos vigoroso voltado a um público LGBT.⁹² No caso brasileiro, tais campos têm se interagido de um modo particularmente tenso nos últimos dois séculos. O presente artigo trata dessa interação, especialmente no que diz respeito às relações entre ativismo e reflexão acadêmica, procurando discutir o modo pelo qual, em seu âmbito, sexualidade, gênero e corpo autonomizam-se progressivamente, desarticulando-se e rearticulando-se em arranjos bastante singulares.

Política sexual no Brasil: um rápido panorama

Particularmente no que diz respeito ao erotismo e às práticas sexuais entre pessoas de mesmo sexo, na segunda década do século XIX, desaparecem do código criminal as disposições presentes, até então, nas ordenações coloniais e que previam castigos para homens e mulheres que cometessem o “pecado nefando” (MOTT, 1982a e 1982b). A partir de então, práticas sexuais entre pessoas do mesmo sexo, quando realizadas entre “quatro paredes”, ficaram fora da jurisdição imediata do Estado⁹³. Isso não quer dizer que tenham deixado de existir múltiplas sanções a tais desejos e práticas por parte das famílias, dos médicos etc. (GREEN, 2000). Significa apenas que aquilo que em outros países podia gerar um processo criminal, no Brasil, a partir do século XIX, podia gerar apenas escândalo, desonra, infâmia, excomunhão e, em certas circunstâncias, isolamento médico-psiquiátrico.

Nesse aspecto, a experiência brasileira (como, aliás, parece ser o caso de inúmeros outros países europeus e latino-americanos) distancia-se daquela de países como a Alemanha, a Inglaterra ou, ainda, a de vários estados norte-americanos, que conservaram até muito mais recentemente algum tipo de lei criminalizando práticas sexuais entre pessoas do mesmo sexo também em âmbito privado. No caso brasileiro, não sendo crime, sua regulação foi deixada ao cargo de dispositivos médico-psicológicos, pedagógicos ou religiosos. Isso aponta para um aspecto importante na análise da configuração das políticas sexuais no Ocidente, qual seja, o caráter mais ou menos privado que a sexualidade assume em diferentes contextos nacionais condiciona, em parte, o modo como se configuram tais políticas.

⁹² Para as relações entre mercado e ativismo, ver FRANÇA (2006).

⁹³ Nesse aspecto, o primeiro Código Criminal do Império (1824) seguia em linhas gerais a legislação napoleônica, que influenciou as leis penais em diferentes países europeus e também em suas antigas colônias, que se tornavam independentes naquele momento (como foi o caso da América espanhola e portuguesa).

No que se refere ao Estado brasileiro, a regulação da homossexualidade foi historicamente organizada a partir de outros critérios e a intervenção da polícia e da justiça se fazia de modo indireto. Ao longo de todo o século XX, por exemplo, a polícia investiu nas grandes cidades brasileiras sobre espaços públicos de encontros homossexuais (como praças, parques e jardins), enquadrando legalmente os seus frequentadores como “vadios” e sujeitando-os às penalidades reservadas a tal tipo de crime (GREEN, 2000; FIGARI, 2007). Como se vê, nesse plano, a regulação de práticas sexuais entre pessoas do mesmo sexo se fez de forma marcadamente seletiva, atingindo, sobretudo, as classes populares. No que dizia à expressão pública da homossexualidade, o enquadramento podia ser mais direto através da censura ou de dispositivos penais que criminalizavam os chamados atos obscenos ou atentados à moralidade pública.

Em relação às tradições jurídico-políticas, ressaltamos que a incorporação do ideário individualista liberal ocorreu formalmente na primeira metade do século XIX, quando se cria um Estado monárquico soberano, consolidando-se no final daquele século, com a Abolição da Escravidão e a instauração de um regime republicano formalmente laico. Mas o liberalismo no Brasil (como, aliás, na América Latina de um modo geral) tem se defrontado com tendências políticas marcadamente autoritárias que, em diferentes momentos, irão submeter os direitos individuais à defesa de certos entes coletivos, como a “moral pública”, a “nação”, a “raça”, a “sociedade” ou os “interesses do Estado”. Nesse sentido, vale lembrar que apenas recentemente (a partir de meados da década de 1980), o Brasil saiu de um desses períodos de marcado autoritarismo, vigente durante vinte anos de ditadura militar, instaurado nos anos 1960. Atualmente, o país vive um período de progressiva redemocratização, caracterizado pela crescente incorporação da defesa dos direitos humanos na conformação das leis nacionais e das políticas de Estado, com importante impacto na reconfiguração das políticas sexuais.

No plano propriamente jurídico, podemos dizer que, nas últimas décadas, o judiciário brasileiro tem ocupado papel central no processo de *cidadanização*⁹⁴ da diversidade sexual e de gênero, como é exemplar a decisão do Supremo Tribunal Federal que, em 2011, reconheceu o estatuto de união estável, às relações entre pessoas do mesmo sexo, fazendo com que o chamado “casamento homoafetivo” se tornasse possível no país. A argumentação dos juízes baseou-se tanto em princípios liberais (o que duas pessoas adultas fazem sexualmente a partir de mútuo consentimento sem o prejuízo de terceiros não pode ser objeto de discriminação pelo Estado),

⁹⁴ A expressão *cidadanização* foi originalmente cunhada por DUARTE *et al.* (1993), em artigo que abordava as ações que organizações não-governamentais desenvolviam, nos anos 1980, em bairros populares do Rio de Janeiro. Tratando-se de um amplo projeto de incorporação social e política de categorias sociais marginalizadas, apoiado sobre o triplo processo de individualização, racionalização e responsabilização, parece-me que o conceito pode também ser aplicado ao que vem acontecendo, desde as últimas décadas do século XX, em diferentes países ocidentais, com as chamadas sexualidades e expressões de gênero não-normativas.

quanto nos direitos humanos (a falta de reconhecimento legal dessas uniões deixaria legalmente desamparada certa parcela da população brasileira).

Em tensão mais ou menos intensa, segundo o contexto, com a tradição jurídico-política (ora articulando-se a governos autoritários, ora opondo-se a eles), o cristianismo, cuja face mais influente politicamente no continente continua sendo a Igreja Católica, tem sido fundamental tanto no que tange à configuração de valores e disposições culturais mais amplas, compartilhados pela população de um modo geral, quanto na configuração de leis e de políticas, principalmente as que envolvem a família, o casamento e a reprodução. À influência da Igreja Católica, vem se somar mais recentemente o avanço notável das denominações evangélicas, cujos representantes organizados no parlamento tendem a atuar em conjunto quando se trata de questões relativas à sexualidade, obstruindo sistematicamente a aprovação de leis que visem, por exemplo, à descriminalização do aborto, a criminalização da homofobia ou ao reconhecimento legal das uniões civis entre pessoas do mesmo sexo.⁹⁵

Em tensão com esses dois primeiros campos, o campo científico, no qual se destaca o discurso médico-psicológico, tem desempenhado papel crucial no estabelecimento das políticas sexuais. No Brasil, sua atuação tem sido especialmente significativa. Diferentemente de outros países do continente, a República apareceu no final do século XIX sob forte inspiração do positivismo comteano, com sua ênfase na ciência como uma espécie de “religião” oficial do Estado. E o discurso médico sobre a sexualidade variou segundo a hegemonia de diferentes teorias. Em países como o Brasil, ao longo de grande parte do século XX, foi dominante a ideia de que o instinto sexual era algo imperioso. Os médicos recomendavam o exercício (hetero)sexual regular para homens e mulheres como forma de manutenção da saúde. Tanto o excesso quanto a abstinência sexual teriam efeitos nocivos para o organismo, uma vez que atingisse a maturidade sexual e enquanto durasse a vida reprodutiva. Em outros contextos nacionais, o caráter inócuo da abstinência sexual para a saúde ganhou adeptos em maior número, com importantes conseqüências para a definição de certo estilo de política sexual (CARRARA, 1996).

Corolário da naturalização do desejo sexual, na forma de um instinto ou necessidade fisiológica primária, os médicos brasileiros, como os de outros países, trabalharam arduamente para ancorar a homossexualidade no corpo, construindo para homens e mulheres homossexuais uma corporalidade específica, marcada pela presença anômala de sinais considerados particulares a cada sexo. Isso se expressa de modo exemplar no livro *Homossexualismo e Endocrinologia*, de autoria do médico brasileiro Leonídio Ribeiro e publicado em 1938 (RIBEIRO, 1938). O trabalho de Ribeiro não deixa de ser um extenso catálogo desses sinais corporais “deslocados”, na tentativa

⁹⁵ Para isso, ver, entre outros, NATIVIDADE (2006); MACHADO e PICCOLLO (2010); VITAL E LOPES (2012).

de demonstrar que os corpos de homens homossexuais exibiam várias características femininas (pelos menos abundantes, quadris mais largos, ginecomastia etc.). Para o médico, esse “embaralhamento” dos caracteres sexuais secundários e os “desvios” do desejo sexual seriam frutos de disfunções endócrinas, cuja correção ou cura estava nas mãos da medicina. De modo geral, os médicos operavam com o paradigma da “inversão sexual”, segundo o qual o desejo pelo mesmo sexo implicava necessariamente a identificação com o sexo oposto. Nesse sentido, mulheres que desejassem sexualmente outras mulheres, por exemplo, supostamente apresentariam sinais visíveis de masculinidade em seu corpo (quadris mais estreitos, pelos mais abundantes etc.) e em seus gostos, maneiras e gestos.

Ao longo do século XX, apenas os saberes médico-psicológicos podiam propor formas diretas de controle público sobre a homossexualidade que pudessem vir a ser incorporadas pelo Estado laico. E, como em outros países ocidentais, no Brasil, a medicalização e a psicologização da homossexualidade foram marcantes, compondo os dispositivos mais efetivos de sua regulação. Mesmo assim, os efeitos da medicalização da homossexualidade através da ideia de que aqueles que se abandonavam a esse tipo de desejo e de prática eram degenerados, ou seja, que representariam variações anômalas ou doentias do exemplar típico da espécie, foram menos graves no Brasil do que aqueles sentidos em países onde, por razões eugênicas, permitiu-se esterilizar compulsoriamente os “anormais”. É interessante notar que, nesse aspecto, a Igreja Católica constituiu-se em força importante contra a adoção dessas e de outras medidas eugênicas mais radicais (como o exame pré-nupcial obrigatório, por exemplo), alinhando-se, mesmo que por razões diferentes, aos liberais, para quem a sexualidade devia permanecer assunto privado.⁹⁶

Como vem sendo apontado por diferentes autores para outros contextos, também no Brasil, a patologização das relações eróticas entre indivíduos do mesmo sexo e a construção de uma corporalidade especificamente homossexual (feminilizada para os homens e masculinizada para mulheres) foi crucial na constituição da moderna concepção de homossexualidade.⁹⁷ Através desse processo, a medicina e a psicologia teriam contribuído de forma decisiva para a construção de uma identidade homossexual que não passava mais pelas distinções hierárquicas de gênero, as quais, baseadas na posição ativa ou passiva assumida nas relações sexuais, faziam com que apenas o parceiro passivo em uma relação homossexual fosse considerado desviante. Mesmo se opondo às teorias médico-psiquiátricas em pontos fundamentais, o movimento homossexual que emergiu nos anos 1960/1970 não deixa de ser herdeiro de muitas de suas concepções.

⁹⁶ Para uma discussão mais ampla sobre a eugenia no Brasil, ver, entre outros, STEPAN (1996).

⁹⁷ Michel Foucault foi quem desenvolveu essa ideia de modo mais influente, explorando como, ao longo do século XIX, homossexuais foram construídos como espécie (FOUCAULT, 1982).

Na área da sexualidade, as ciências biomédicas ao longo do século XX, posicionaram-se, de um modo geral, em marcada oposição tanto à tradição política liberal, quanto à tradição cristã. Em seus termos, homossexuais não eram nem criminosos, nem pecadores, sendo seu “infortúnio” fruto de um corpo doente ou anômalo. Nas últimas décadas, tiveram ainda que enfrentar, no plano político, um emergente discurso ativista em prol dos direitos humanos de gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais.⁹⁸ E, no plano acadêmico, um emergente discurso sócio-antropológico que, com a elaboração de conceitos como *gênero*, *orientação sexual* e *identidade de gênero*, vem criticando a existência de uma corporalidade especificamente homossexual, explorando a existência de variadas e às vezes inesperadas articulações entre corpo, gênero e sexualidade.

Finalmente, é importante ressaltar que as transformações que, a partir dos anos 1970, ocorreram tanto no plano do ativismo, quanto no plano dos discursos científicos, vinculam-se a um processo social bem mais amplo que, no plano da sociabilidade, transformou a paisagem dos principais centros urbanos, que, no mesmo momento, assistiram à emergência de uma florescente sociabilidade pública LGBT. Nas grandes cidades, vemos então a consolidação de um relativamente vigoroso mercado de bens e serviços destinados a lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e travestis. Constituído inicialmente de bares, boates e saunas, esse circuito passa a também agregar sites, festivais de cinema, revistas especializadas, editoras, hotéis, empresas de turismo, grifes de moda etc. De forma não homogênea e apresentando características próprias de região para região, a proliferação dessas experiências artísticas e comerciais contribuiu para a constituição de novos espaços de sociabilidade, inscrevendo-se, com alguma frequência, nos marcos de um compromisso com a formação de uma “identidade positiva” e a melhoria da “autoestima”. Apesar dos diversos problemas resultantes da forte segmentação desse mercado e a consequente exclusão de certos grupos (por exemplo, a proibição de frequência de travestis em estabelecimentos gays), em algumas cidades o chamado “mercado GLS” tornou-se lócus central para o ativismo homossexual, como é o caso de São Paulo (FRANÇA, 2006).

A crescente visibilidade social da homossexualidade, impulsionada por esses diferentes processos sociais, contribuiu para trazer à luz a enorme variabilidade das experiências de gênero e sexualidade de sujeitos sociais concretos que, a partir de outros critérios, passaram a se designar como “gays”, “lésbicas”, “travestis”, “transexuais”, “transgêneros”, “transformistas”, “crossdressers”, entre muitas outras. A visibilidade dessas experiências e sua expressão no plano político rompiam não apenas com o caráter inclusivo da categoria “homossexualidade”, mas

⁹⁸ Para versões sobre esse processo, ver FACCHINI (2005) e SIMÕES & FACCHINI (2009).

traziam à tona o fato de que as articulações entre corpo, gênero e sexualidade não se adequavam bem aos modelos produzidos pelos saberes biomédicos.

Movimento LGBT no Brasil e a implosão do corpo homossexual

No Brasil, os fundamentos da representação social em cujos termos a homossexualidade aparecia, de um lado, como um misto de imoralidade, desonra, pecado ou doença, desenhando uma corporalidade singular ou diferenciada, começaram a ser criticados publicamente a partir de finais dos anos 1970, quando tem início o processo de redemocratização do país. Essa crítica articulava-se nas universidades, no âmbito de movimentos artísticos contraculturais e, em sua face mais politizada, nos primeiros grupos ativistas homossexuais. A homossexualidade começava, então, a ser concebida como arena política e jurídica, sendo que gays, lésbicas, transexuais e travestis começavam a emergir enquanto sujeitos políticos.

Dado o processo de patologização da homossexualidade, que, no Brasil, foi oficialmente considerada uma doença mental até 1985, o movimento nasce em tenso diálogo com o discurso científico, especialmente o dos chamados saberes “psi” (psiquiatria e psicologia). A decisão do Primeiro Encontro de Homossexuais Organizados, realizado nas dependências do Centro Acadêmico Oswaldo Cruz da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, de fazer uma intervenção na 32ª Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, que aconteceria em 1980, no Rio de Janeiro, explicava-se, segundo o jornalista e ativista Antônio Carlos Moreira, pelo fato de ser “patente que a ciência em quase todas as suas expressões, é uma das maiores responsáveis pela atual marginalização e opressão sofrida pelos homossexuais. Basta dar uma olhadela nas teorias aplicadas pelos antropólogos, sociólogos, psiquiatras, etc...” (*Lampião da Esquina*, 3:27, 1980:07).

Várias das principais resoluções desse Primeiro Encontro interpelavam disciplinas científicas e associações profissionais. Entre elas, destaco a proposta de criação, em cada grupo militante, de uma comissão encarregada de estudar medidas para viabilizar alteração no Código Internacional de Doenças (OMS) que, seguido pelo Brasil, incluía o “homossexualismo” como desvio mental, sob o código 302.0. Além da decisão de enviarem uma carta para as associações brasileiras de psiquiatria e de psicologia, contestando os tratamentos a que eram submetidos os homossexuais; e ainda de denunciarem, junto ao Conselho Federal de Psicologia, a discriminação que ocorria no recrutamento e seleção de candidatos a empregos (Idem). Nos anos seguintes, a luta pela despatologização da homossexualidade, capitaneada pelo Grupo Gay da Bahia e pelo seu fundador, o antropólogo Luiz Mott, iria mobilizar diferentes sociedades científicas, como a própria Associação Brasileira de Antropologia (ABA), a Sociedade Brasileira para o Progresso da

Ciência (SBPC), a Associação Brasileira de Estudos Populacionais (ABEP) e a Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais (ANPOCS) (Facchini *et al.*, 2013).

No confronto com as teorias e as práticas então dominantes na psiquiatria e na psicologia, era, portanto, crucial articular publicamente um discurso competente sobre a homossexualidade. E, nessa direção, a antropologia social, em fase de implantação nas principais universidades do país, parecia oferecer um apoio estratégico. Uma manifestação fundamental desse apoio se materializaria em 1983, com o lançamento do livro *O que é homossexualidade*, de Peter Fry⁹⁹ e Edward MacRae (FRY e MACRAE, 1983). Ambos antropólogos e próximos à movimentação homossexual, sendo que o último participava ativamente do grupo Somos-SP, sobre o qual redigia uma tese de doutorado¹⁰⁰.

Ao longo do livro, a psiquiatria aparece como um conjunto de práticas que, através da noção de doença, buscava controlar ou erradicar a homossexualidade; o que alinhava o pensamento dos autores ao que vinha sendo defendido amplamente pelo nascente ativismo homossexual. Não sendo a homossexualidade um crime¹⁰¹, tornou-se central para o movimento LGBT brasileiro a crítica ao discurso médico-psicológico e aos processos de patologização. Nesse sentido, uma das grandes conquistas do movimento em sua primeira fase foi a retirada, em 1985, da homossexualidade da lista de doenças reconhecidas pelo Conselho Federal de Medicina¹⁰². O Conselho Federal de Psicologia, por sua vez, determinou em 1999 que nenhum profissional pode exercer “ação que favoreça a patologização de comportamentos ou práticas homoeróticas, nem adotarão ação coercitiva tendente a orientar homossexuais para tratamentos não solicitados”, definindo expressamente que “os psicólogos não colaborarão com eventos e serviços que proponham tratamento e cura das homossexualidades”. De todo modo, ao criticarem a psiquiatria, antropólogos como Peter Fry e Edward MacRae buscaram compreender a homossexualidade no plano da política e da cultura. Nesse sentido, não haveria nada nos corpos de homens e mulheres homossexuais que pudesse explicar sua orientação sexual, sendo que, como já havia revelado as pesquisas de Alfred Kinsey, relações homossexuais eram muito mais comuns e recorrentes nas populações humanas do que se costumava supor. A questão era então como no plano político e

⁹⁹ Além de ser um dos editores do *Lampião da Esquina*, Peter Fry já vinha desde o início da década de 1970, aproximando-se da temática, através de pesquisa realizada em terreiros de Belém. Para isso, ver entrevista www.clam.org.br/uploads/arquivo/entrevista%20peter%20final_trajetorias%20intelectuais.pdf.

¹⁰⁰ A tese seria defendida, na Universidade de São Paulo, em 1986, com o título “O Militante Homossexual no Brasil da Abertura, uma etnografia a respeito dos movimentos sociais na década de 70”.

¹⁰¹ A única exceção é o Código Penal Militar, que ainda adota o termo “pederastia” e que através do seu art. 235 prevê punições às “práticas libidinosas”. Embora essas não se refiram exclusivamente à homossexualidade, acabam sendo aplicadas nesse sentido. A pesquisadora Maria Celina D’Araújo descreve como a intolerância à homossexualidade aparece em depoimentos de militares brasileiros, bem como as estratégias empregadas para “isolar” e afastar homossexuais que tenham sido “descobertos” nas Forças Armadas. Ver D’Araújo (2003).

¹⁰² A OMS apenas o faria em 1993.

cultural tais relações eram elaboradas, inclusive no sentido de compor identidades idiossincráticas e corporalidades específicas.

Seja criticando uma concepção da homossexualidade mais imediatamente orgânica (“doença”) ou mais psicológica (“perturbação mental ou psíquica”), podemos dizer que o discurso contrário à patologização, de modo geral, contribuía para um processo de “desincorporação” da homossexualidade e de crítica ao paradigma da “inversão sexual”. Nesse sentido, “assumir a homossexualidade” significava romper com certa concepção, muito viva nas classes populares, segundo a qual o mundo social estaria composto de “homens”, “mulheres”, “bichas” e “sapatões”. Na arena pública, o estereótipo do homossexual efeminado começava a ceder o passo à imagem do homossexual plenamente viril, indistinguível dos homens heterossexuais. A virilização da homossexualidade masculina e a feminilização da homossexualidade feminina, vistas por alguns militantes como estratégica para desestabilizar antigos estereótipos, talvez tenha funcionado desde o início como estratégia de adequação desses novos personagens aos valores morais englobantes, ou seja, de construção de certa respeitabilidade social. E essa estratégia passava necessariamente pelo corpo, ou melhor, pela instauração de uma nova corporalidade que, ao menos no caso da homossexualidade masculina, podia inclusive exceder, no que se refere à exibição de sinais de virilidade, até mesmo o que era convencionalmente esperado dos “homens normais”, ou seja, heterossexuais.

É importante ressaltar que o processo de desmedicalização da homossexualidade, iniciado nos anos 1980, não é nem homogêneo, nem deve ser considerado imune a reveses, nem exclui necessariamente novas tentativas de ancorar corporalmente as diferentes orientações sexuais e expressões de gênero. Atualmente, por exemplo, a determinação do Conselho Federal de Psicologia vem sendo alvo de ataques de psicólogos ligados a grupos religiosos evangélicos. Incorporando a ideia de que a homossexualidade não é uma característica inata aos indivíduos e sob a argumentação de que quem sofre por sua orientação sexual tem o “direito a ser cuidado”, tais grupos organizam-se politicamente para anular a Resolução acima referida. A resposta a essa argumentação ainda está sendo forjada no âmbito do movimento, mas é importante notar que alguns de seus líderes têm tendido a adotar uma concepção inatista da homossexualidade como forma de se contrapor a ela. Em geral, alinham-se a “novas” concepções científicas que continuam a acreditar na existência de um corpo singularmente homossexual, construído agora não mais com base nos sinais exteriores de feminilidade e masculinidade, mas no plano da genética ou do funcionamento cerebral. Nesses termos, não sendo doença, a homossexualidade não deixa de ser

considerada uma variação natural da espécie humana e gays e lésbicas se caracterizariam por um funcionamento corporal diferente de homens e mulheres heterossexuais.¹⁰³

Como apontou o sociólogo Peter Conrad (CONRAD 2007), outro potencial vetor de remedicalização da homossexualidade desenhcou-se com o advento da AIDS, que, na imprensa, apareceu no Brasil, com em outros países, como “câncer gay”, uma doença que devia ser explicada a partir de supostas singularidades de um corpo homossexual ou, ao menos, de certa utilização homossexual – o “estilo de vida gay” – de um corpo masculino. É interessante notar que foi exatamente no momento em que a desconstrução da homossexualidade como doença ou distúrbio obtinha conquistas fundamentais no plano das instituições profissionais na área da saúde, que a emergência de uma outra doença, cuja história remete-se às práticas sexuais entre pessoas do mesmo sexo, a AIDS, abre novas perspectivas de organização e de ação política. Contrariando as expectativas iniciais, os impactos sociais da AIDS contribuíram decisivamente para promover a organização do movimento homossexual e dar maior visibilidade social às experiências de lésbicas, gays, travestis, transexuais e bissexuais. E foi ao longo das duas últimas décadas que, simultaneamente à emergência de um *pink market* mais ou menos afluente nas principais cidades brasileiras, o movimento LGBT brasileiro ganhou a enorme visibilidade social que hoje possui. As paradas do orgulho têm sido o termômetro de tal visibilidade e organização.

Mas, talvez, um dos impactos mais significativos da epidemia da AIDS foi o de ter dado oportunidade para que, em torno da luta contra o preconceito e a discriminação que a acompanhavam, se consolidasse no país o movimento de travestis e transexuais, sujeitos antes marginalizados e invisibilizados no âmbito do movimento homossexual brasileiro. Foi no início dos anos 1990 que apareceram no Brasil as primeiras organizações de travestis com objetivos políticos. O evento inaugural desse tipo de ativismo ocorreu em 1992, quando um grupo de travestis que se prostituía na Praça Mauá, região portuária da cidade do Rio de Janeiro, reuniu-se para formar a Associação de Travestis e Liberados (ASTRAL). O apoio para a criação da ASTRAL veio de um projeto de prevenção das DST e AIDS chamado “Saúde na Prostituição” que realizava reuniões com profissionais do sexo no Instituto Superior de Estudos da Religião (ISER), local onde passaram a se realizar as reuniões da nova associação.¹⁰⁴ A influência das políticas públicas de combate a epidemia da AIDS parece ter sido crucial também na constituição

¹⁰³ Para uma discussão crítica das recentes teorias científicas sobre a gênese orgânica da homossexualidade ver NUCCI (2010).

¹⁰⁴ Em 1995, que, pela primeira vez, organizações de travestis participaram formalmente de um espaço do movimento, no VIII Encontro Brasileiro de Gays e Lésbicas, quando se criou a Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Travestis (ABGLT). O termo “travesti” passou então a fazer parte oficialmente da sigla e também da designação dos encontros nacionais, como o que aconteceu em 1997, chamado de EBGLT (Encontro Brasileiro de Gays, Lésbicas e Travestis) (SIMÕES; FACCHINI, 2009).

nos anos seguintes de outras organizações de travestis e transexuais que logo se articulariam em redes nacionais.¹⁰⁵

No contexto de emergência do ativismo travesti e transexual, as relações entre corpo, gênero e sexualidade ganham novos contornos. Evidencia-se, de um lado, que a desmedicalização não ocorre de modo homogêneo para todas as minorias sexuais e que, a despeito da luta pela despatologização da transexualidade (BENTO, 2012), o discurso médico/psicológico ainda prepondera, condicionando a produção de direitos de certos grupos, como é o caso dos e das transexuais.¹⁰⁶ De outro lado, à crítica ao preconceito que atinge orientações sexuais não-convencionais, soma-se a reivindicação pelo direito de “ter” um corpo (mais feminino ou mais masculino) que seja congruente com o gênero com o qual os sujeitos se identificam. As bandeiras de luta do movimento trans se organizam assim em torno do respeito à identidade de gênero e não apenas à orientação sexual. Nesse contexto, o corpo adquire uma singular importância, não mais como locus onde as origens dos “desvios” em relação às normas de gênero e sexualidade deviam ser encontradas (geralmente com o intuito de “curá-los” ou eliminá-los), mas como espaço de expressão de certas identidades sociais e identificações subjetivas. A medicina e a psiquiatria não são agora chamadas para fazer com que indivíduos permaneçam por toda a vida exibindo os sinais corporais e comportamentais que se esperam deles dado o “sexo” que lhes foi atribuído ao nascer, mas para colocar sua tecnologia ao serviço da construção de corpos e de “sexos” que sejam congruentes com múltiplas experiências de gênero.

Considerando esse panorama mais geral, podemos afirmar que, do ponto de vista da própria definição de seu objeto, o campo de estudos sócio-antropológicos sobre a homossexualidade acompanhou e participou ativamente desse complexo processo social e político, refletindo e dando inteligibilidade às múltiplas articulações entre gênero, corpo e sexualidade que a crescente visibilização de novos sujeitos sociais trazia à cena. Podemos dizer que esse campo sofreu duas grandes fraturas que conduziram à explosão de sujeitos, temas e abordagens que hoje o caracteriza. Em relação a uma possível história político-epistemológica, esses dois grandes divisores poderiam ser chamados de “a emergência gay-lésbica”, que ocorre entre os anos 1970 e 1980, e “a emergência trans”, que situaríamos na passagem do milênio. Não é demais lembrar que o contexto do primeiro divisor é o da configuração de uma linhagem de estudos que tomaram como objeto principalmente a homossexualidade masculina, sendo simultâneo à própria

¹⁰⁵ Para isso, ver CARVALHO e CARRARA (2013)

¹⁰⁶ Até 1997, a operação para mudança de sexo era considerada pelo Conselho Federal de Medicina como prática não-ética e podia ser enquadrada criminalmente como “lesão corporal”. Em 1997, através de uma resolução, o Conselho aceitou a realização de tal cirurgia sob certas condições. Chama a atenção no texto da resolução que a definição do candidato(a) à cirurgia inclui ser “o paciente transexual portador de desvio psicológico permanente de identidade sexual, com rejeição do fenótipo e tendência à auto-mutilação e/ou ao auto-extermínio”, compondo-se assim uma representação extremamente patologizante da transexualidade.

emergência do “movimento homossexual brasileiro”; ao passo que o segundo se dá na produção de um campo de “direitos LGBT”.

No Brasil, sobretudo, a partir dos anos 1980, “homens homossexuais”, muitos já auto-identificados como “gays”, rompiam com as expectativas de feminilidade que de modo geral recaíam sobre eles, afirmando de diferentes maneiras que não era porque se sentiam sexualmente atraídos por pessoas do mesmo gênero/sexo que se identificavam com o sexo/gênero oposto, trazendo no corpo as marcas dessa identificação. Menos visível socialmente, o mesmo processo ocorria com “mulheres homossexuais/lésbicas”¹⁰⁷. Tornava-se concebível e até mesmo desejável que parcerias homossexuais envolvessem homens igualmente viris e mulheres igualmente femininas, ou parceiros que pudessem alternativamente ocupar posições ou performances masculinas e femininas sem se fixar em nenhuma delas. Trata-se da emergência plena do que Peter Fry (1982) chamou de “modelo igualitário”, cujo domínio sobre modelos concorrentes, também presentes na sociedade brasileira, tanto preocupava o antropólogo no início dos anos 1980.

No caso da homossexualidade masculina, ao afirmarem essa primeira disjunção entre sexualidade e expressões de gênero, “gays” separavam-se de “travestis” e “transexuais”, negando uma “natureza” ou “condição” comum.

Em uma relação especular ao primeiro divisor, o segundo se dá a partir da crescente organização política de travestis e de homens e mulheres transexuais, que marca a passagem do milênio. Como havia acontecido anteriormente no caso de gays e lésbicas, tais sujeitos passam a articular um discurso público alternativo àquele que, muitas vezes em seu nome ou supostamente em seu favor, vinha sendo feito *sobre* eles. Embora com consequências sociais e simbólicas distintas da emergência gay-lésbica, a emergência trans faz afirmação semelhante, mas em sentido contrário. Tudo se passa como se dissessem: não é pelo fato de nos identificarmos com o gênero/sexo oposto, trazendo no corpo suas marcas, que nos sentimos invariavelmente atraídos ou atraídas por pessoas do mesmo sexo/gênero.

É a partir dessa dupla ruptura e das ondas de choque que liberou que se institui o campo contemporâneo de reflexão em que nos situamos. Tal campo se constrói sobre as ruínas da homossexualidade, conceito que por um século unificou corpo, sexualidade e expressões de gênero não-normativas em uma totalidade mais ou menos coerente. Relato em seguida uma experiência de pesquisa que se situa no ponto em que a emergência trans começa a se fazer sentir

¹⁰⁷ Vale lembrar que as pesquisas sobre lésbicas no Brasil começam a surgir um pouco mais tarde, a partir da virada dos anos 1980 para 1990 (por exemplo, Portinari, 1989; Muniz, 1992; Heilborn, 2004[1992]). Embora tenham aumentado nos anos 2000, continuam a ser em menor número do que os estudos dedicados a homossexuais masculinos.

mais claramente e os impasses e problemas que colocaria aos pesquisadores ainda informados por categorias que se prendiam a modelos anteriores de compreensão das relações entre corpo, gênero e sexualidade.

Uma pesquisa e vários problemas

A experiência que relato aqui ocorreu no início dos anos 2000. Sob o impacto da AIDS, o antigo movimento homossexual se reorganizara (Facchini 2005). Os grupos multiplicavam-se na forma de ONGs e se faziam agora representar nacionalmente pela Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT), fundada, como vimos, em 1995. Nas ruas das grandes cidades brasileiras, as Paradas de Orgulho LGBT reuniam milhares de pessoas. Os antigos ideais de “liberação (homos)sexual” passavam a ceder lugar a uma ação política mais pragmática, baseada na ideia de visibilização massiva de uma minoria discriminada em busca de respeito social e de direitos civis. Como a condenação explícita da discriminação por orientação sexual e identidade de gênero não foi contemplada pela Constituição Federal de 1988¹⁰⁸, o caminho do combate à violência material e simbólica contra pessoas LGBT vinha sedo o da aprovação de leis anti-discrimatórias pontuais em diferentes estados e municípios¹⁰⁹ e a conformação de uma jurisprudência sobre diferentes temas.

O governo federal e governos estaduais e municipais iniciavam a implantação de políticas públicas de combate à discriminação e financiavam diferentes projetos de intervenção sob responsabilidade de grupos ativistas. Apesar das dificuldades de aprovação de leis nacionais que garantissem tais direitos¹¹⁰, os tribunais começavam a se mostrar, em diversos níveis, mais sensíveis a demandas específicas por direitos (Vianna & Lacerda 2004), o que levaria ao recente reconhecimento pela suprema corte do país das relações afetivo-sexuais estabelecidas entre pessoas do mesmo sexo como sociedade conjugal.

¹⁰⁸ A inclusão explícita da não discriminação por orientação sexual em artigos da Constituição Federal vem sendo demandada desde a sua elaboração em 1988 e hoje tramita no Congresso Nacional uma proposta de emenda da Constituição nesse sentido e, embora ainda não tenha sido possível modificar o texto da Constituição Federal, é importante lembrar que consta do Plano Nacional de Direitos Humanos a recomendação para que seja produzida legislação visando proibir todo tipo de discriminação, incluindo a que se der em razão de orientação sexual. No âmbito do direito criminal, cabe destacar que vem-se caminhando de modo geral na direção da maior criminalização da homofobia e da violência contra minorias sexuais. Já há vários anos está em curso a reforma do Código Penal que prevê, entre outras mudanças importantes, a punição a situações de discriminação ou preconceito por orientação sexual e outro tornando crime a rejeição de doadores de sangue pelo mesmo motivo.

¹⁰⁹ Segundo os dados da ABGLT, atualmente temos mais de setenta municípios com algum tipo de lei nesse sentido. E, no plano estadual, a proibição de discriminação por orientação sexual consta de três constituições (MT, SE e PA), havendo legislação específica em mais cinco estados (RJ, SC; MG, SP, RS), além do Distrito Federal.

¹¹⁰ A Constituição de 1988 não incorporou a condenação explícita da discriminação com base na orientação sexual e definiu o casamento como um contrato estabelecido entre um homem e uma mulher. Porém, se gays, lésbicas, travestis e transexuais podem ser considerados “órfãos” da Constituição de 1988, o impacto da nova Carta para eles não tem sido desprezível, dado o número de importantes decisões que, baseadas em seu “espírito”, vêm sendo tomadas por juízes e tribunais (Carrara e Vianna 2008).

No campo científico, o fortalecimento da área de estudos socioantropológicos sobre sexualidade no Brasil – e da diversidade sexual e de gênero, em particular – vinculava-se também à crescente autonomização da sexualidade como um plano relevante de exercício de direitos, em que se constituíam novos atores políticos, cujas identidades coletivas são forjadas em torno de formas específicas de desejos, de práticas sexuais e de performances ou “expressões” de gênero. Trata-se do processo mais geral de emergência dos “direitos sexuais” como direitos humanos; e, em particular, seus desdobramentos como direitos que se referem a prerrogativas às quais determinadas pessoas e grupos sociais não teriam acesso por estarem submetidos a formas de discriminação social e política por conta de suas “sexualidades” e/ou “expressões de gênero”.

Foi no momento de consolidação desse novo contexto que iniciamos a investigação sobre a “violência letal contra homossexuais” na cidade do Rio de Janeiro. O projeto fazia parte de uma investigação mais ampla, envolvendo pesquisadores vinculados à universidade e a uma importante organização não governamental carioca¹¹¹. Essa primeira incursão no tema se desdobraria, posteriormente, em uma série de *surveys* realizados nas paradas de orgulho LGBT,¹¹² com o objetivo de coletar dados sobre experiências de discriminação e violência entre os presentes ao evento que se identificassem como “não-heterossexuais”. Esse critério de inclusão na pesquisa (ser “não heterossexual”), ao menos na parte da pesquisa que dizia respeito às experiências de violência e discriminação, logo se mostraria bastante problemático.

Ao entrar nesse campo, a utilização da categoria homossexualidade já vinha sendo criticada por ativistas que, no Brasil e em outros países, deixaram progressivamente de se organizar em torno de uma “causa homossexual” para articularem-se em torno de um “ativismo LGBT”, denominação considerada politicamente mais inclusiva e correta. Como afirmado anteriormente, a implosão da categoria homossexualidade, que desde finais do século XIX abarcava todos os sujeitos ou coletivos que hoje se organizam em torno da sigla LGBT, vinha se produzindo em um contexto teórico e político específico. Do ponto de vista político, a categoria parecia a muitos ativistas, excessivamente vinculada ao discurso médico que a gerou, invocando assim o estigma da doença ou da degeneração. Além disso, disputas por visibilidade e recursos reforçavam a segmentação de diferentes coletivos que, anteriormente, sob a categoria homossexualidade, estratificavam-se segundo marcadores de gênero e classe. Militantes lésbicas passaram a apontar que, sob a genérica categoria “homossexual”, havia como referente implícito um *homem* homossexual e que isso as invisibilizava. Porém, o mais significativo aqui é que quando puderam emitir uma voz pública através de suas organizações, travestis e transexuais recusaram-se a ser

¹¹¹ Trata-se do ISER – Instituto Superior de Estudos da Religião, onde o projeto era coordenado por Sean Patrick Larvie. Contávamos com financiamento da Fundação Heinrich Boll e da Fundação Ford.

¹¹² Essa iniciativa se desenvolveu no âmbito do Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos, implantado no Instituto de Medicina Social com o apoio da Fundação Ford e que tinha com um de seus objetivos centrais impulsionar o diálogo entre pesquisadores, ativistas e formuladores ou gestores de políticas públicas.

classificadas como “homossexuais”. Por um lado, não se identificavam com um movimento que, em seu início, as marginalizava; por outro, o que estava em jogo para elas, entre as quais muitas se viam como “heterossexuais”, não era o preconceito que sofriam por sua “orientação sexual”, mas a liberdade ou o direito de expressarem, no corpo, uma “identidade de gênero” diferente daquela socialmente esperada, dado o “sexo” (masculino) que lhes havia sido atribuído ao nascer. É fundamental ressaltar ainda que, no início dos anos 2000, não havia sido forjada e divulgada qualquer categoria para designar sujeitos que não são travestis ou transexuais. Desse modo, não tínhamos como formular nosso princípio de inclusão na pesquisa senão como como “pessoas não-heterossexuais”.

Realizados inicialmente no Rio de Janeiro em 2003 e 2004, e, posteriormente, em diversas capitais brasileiras, os *surveys* desenvolvidos nas Paradas do Orgulho LGBT envolveram negociações que revelam a rápida transformação por que passava o processo de desarticulação progressiva entre corpo, sexualidade e gênero. Outro exemplo importante do modo como as categorias que manipulávamos se viam contestadas em campo, foi a maneira como formulamos, na primeira versão do questionário, a segunda questão, que dizia respeito às identidades mantidas pelos/as entrevistados/as. Ela era formulada da seguinte maneira: “Com qual dessas categorias você mais se identifica?”. Como respostas possíveis, eram oferecidas: “gay”, “lésbica”, “travesti”, “transexual”, “bissexual”, “entendido”, “homossexual”, “heterossexual”, além das alternativas “outra”, “nenhuma” e “ns/nr” (não sabe, não respondeu). Além de, colocada desse modo, a questão comportar certa ambiguidade, não deixando claro se se perguntava com qual daquelas categorias o/a respondente tinha maior afinidade ou qual delas era utilizada para auto-identificação, o mais grave era que, exigindo resposta única, supunha-se, por exemplo, que um mesmo sujeito não poderia ser simultaneamente “gay” e “transexual” ou “travesti” e “lésbica”.

Assim, em 2004, quando o *survey* foi repetido no Rio de Janeiro, a questão foi alterada, sendo colocada da seguinte maneira: “Com relação à sua orientação sexual, com qual dessas categorias você mais se identifica?”. O uso do termo “orientação sexual” para abarcar coletivos que o movimento começava a vincular à “identidade de gênero” (“travesti” e “transexual”, por exemplo) e não à “orientação sexual” se revelaria igualmente problemático. Isso ficou claro quando o questionário foi discutido com militantes e antropólogos de São Paulo¹¹³, com os quais estabelecemos parceria no ano seguinte. Como transexualidade ou travestilidade apresentavam-se como fenômenos cada vez mais desvinculados de uma suposta orientação (homos)sexual, optou-se por perguntar: “Com relação a sua sexualidade, com qual dessas categorias você mais se identifica?”. Dado o caráter mais geral da expressão “sexualidade”, essa foi a forma como a

¹¹³ De fato esse diálogo foi mediado pela antropóloga Regina Facchini, que, ao longo dos anos 2000, articulava à sua atuação profissional uma intensa atividade militante na cidade de São Paulo.

questão iria ser recolocada em aplicações posteriores do questionário. Mas isso obviamente não resolvia o problema uma vez que a expressão “sexualidade” não englobava necessariamente identificações de gênero. A dificuldade parecia residir no fato de que, quando o questionário foi formulado, os pesquisadores e os militantes não concebiam claramente a possibilidade de existir, por exemplo, um homem transexual gay, ou seja, alguém que, considerado mulher ao nascer, tivesse posteriormente assumido uma identidade masculina e desejasse sexualmente outros homens. De fato, não havia ainda se criado uma linguagem mais apropriada para abarcar tais experiências.

Esses intrincados entrelaçamentos entre gênero e sexualidade também tornariam, ao longo da realização dos *surveys*, bastante problemática uma outra “variável”: o “sexo” de quem respondia ao questionário. No primeiro deles, no Rio de Janeiro, o “sexo” do respondente não foi perguntado, pois se acreditava, por exemplo, que categorias como “gay”/“homossexual”, e “lésbica” iriam se referir respectivamente a homens e a mulheres. Além disso, supunha-se que “travestis” e “transexuais” haviam sido identificadas como homens ao nascer, uma vez que, no campo social e político, “homens transexuais” permaneciam quase inteiramente na sombra, apesar de já existirem, naquele momento, relatos importantes sobre esse tipo de experiência, como o do escritor João Nery. Mesmo precários, os dados iniciais revelaram, entretanto, que um número significativo de lésbicas e travestis preferia identificar-se, por exemplo, como “gay” ou “homossexual”.

Como, para uma série de análises, todas as mulheres, independente de sua auto-identificação (se “gays”, “lésbicas”, “homossexuais” ou “entendidas”), deviam ser agrupadas, era crucial saber o “sexo” de quem respondia. Nos dois *surveys* subsequentes, Rio de Janeiro e Porto Alegre, ficou a cargo dos entrevistadores anotar o “sexo” do respondente. Contudo, além dos problemas éticos que implicava atribuir um “sexo” aos sujeitos independentemente de sua opinião, muitos entrevistadores simplesmente se esqueciam de fazer esse registro. A pesquisa “tropeçava” naquilo que para muitos pode parecer o mais concreto, visível e indiscutível: o corpo. A questão foi então reformulada, o que nos fez refletir sobre que significava, em certos contextos, perguntar qual o “sexo” de alguém. No caso de pessoas que transitavam através das categorias de sexo/gênero, como travestis e transexuais, por exemplo, essa pergunta poderia ter várias respostas, dependendo do ponto de suas trajetórias pessoais a que o pesquisador se referia, do modo como se percebiam ou como eram socialmente percebidas. Frente a isso, a partir do *survey* realizado em São Paulo, decidiu-se que a pergunta seria formulada de uma maneira diferente: “Com que sexo você foi registrado ao nascer?”. Por razões óbvias, uma questão como essa, colocada a alguém que considere sua masculinidade ou feminilidade como auto-evidentes, continuava a causar embaraços, mas foi a maneira encontrada para dar conta do problema. Enfim, naquele contexto,

uma das “variáveis” menos polêmicas em pesquisas quantitativas, o “sexo”, era uma das mais complexas.

Assim, como fica evidente no relato acima, a reflexão teórica que vinha se adensando a partir das críticas feminista e *queer*, problematizando ainda mais a relação antes vista como unidirecional entre corpo (sexo), sexualidade (orientação sexual) e gênero (identidade), vinculava-se a um processo social e político no âmbito no qual se tornavam cada vez mais evidentes as múltiplas formas como esses planos podiam se articular, forjando diferentes sujeitos, desejos e projetos.

As reflexões desenvolvidas apontam para o conjunto de desafios colocados tanto para os que se dedicam a refletir sobre as relações entre corpo, gênero e sexualidade, quanto para os que se dedicam principalmente a lutar pela afirmação de direitos através da militância, pois mostram o conjunto de mudanças que esse campo vivenciou em um curto período de tempo e a rapidez com que as categorias utilizadas se constroem e se dispersam. Mostram ainda que diferentes estilos de militância e de pensamento estão em constante interação, e que o ponto de vista dos múltiplos atores sociais que viabilizam o trabalho de investigação socioantropológica e que participam dessa teia de negociações e compromissos incorpora-se, de um modo ou de outro, nos “fatos” que produzimos, configurando nosso discurso sobre eles.

Referências

BENTO, Berenice & PELUCIO, Larissa. 2012. Despatologização do gênero: a politização das identidades abjetas. **Revista Estudos Feministas** (UFSC. Impresso), v. Vol. 2, p. 123-155,

CARRARA, Sérgio. 1996. **Tributo a Vênus**: a luta contra a sífilis no Brasil, da passagem do século aos anos 40. Rio de Janeiro: Fiocruz

_____. 2004. Estratégias anticoloniais: sífilis, raça e identidade nacional no Brasil do entre-guerras. In: HOCHMAN, Gilberto (org.). **Cuidar, controlar, curar**: ensaios históricos sobre saúde e doença na América Latina e caribe. Rio de Janeiro: Fiocruz

CARRARA, Sérgio; VIANNA, Adriana de Resende Barreto. 2008. “Os direitos sexuais e reprodutivos no Brasil a partir da ‘Constituição Cidadã’”. In: OLIVEN, Ruben; RIDENTI, Marcelo; BRANDÃO, Gildo Marçal (Org.). **A Constituição de 1988 na vida brasileira**. São Paulo: Hucitec.

CARRARA, Sérgio; SIMÕES, Júlio. 2007. “**Sexualidade, cultura e política: a trajetória da identidade homossexual masculina na antropologia brasileira**”. Cadernos Pagu (Unicamp).

CONRAD, Peter. 2007. **The medicalization of society**: on transformation of human conditions into treatable disorders. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

CARVALHO, Mario; CARRARA, Sergio. 2013. **Em direção a um futuro trans?** Contribuição para a história do movimento de travestis e transexuais no Brasil. *Sexualidad, Salud y Sociedad* (Rio de Janeiro), v. 14, p. 319-351.

D'ARAÚJO, M^a Celina. 2003. **Homossexualidade nos quartéis**: iniciando o debate no Brasil. In *Boletim Sexualidade, Gênero e Sociedade*, n^o 19. Programa de Estudos e Pesquisa em Gênero, Sexualidade e Saúde/IMS/UERJ.

DUARTE, Luis Fernando; BARSTED, Leila; TAULOIS, Maria Rita; GARCIA, Maria Helena. 1993. "Vicissitudes e limites da conversão à cidadania nas classes populares brasileiras". **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 22, n. 8.

FACCHINI, Regina. 2005. **Sopa de letrinhas?** Movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 90. Rio de Janeiro: Garamond.

FIGARI, Carlos. 2007. **@s "outr@s" cariocas**: intepelações, experiências e identidades homoeróticas no Rio de Janeiro – séculos XVII ao XX). Belo Horizonte: Ed. UFMG/Rio de Janeiro: IUPERJ

FOUCAULT, Michel. 1982. **História da sexualidade I** – a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal.

FRANÇA, Isadora Lins. 2006. **Cercas e pontes**: o movimento GLBT e o mercado GLS na cidade de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

FRY, Peter. 1982[1974] a, **"Da hierarquia à igualdade: a construção histórica da homossexualidade no Brasil"**. Para inglês ver. *Identidade e política na cultura brasileira*. Rio de Janeiro: Zahar.

FRY, Peter; MACRAE, Edward. 1983. **O que é homossexualidade**. São Paulo: Brasiliense.

GREEN, James N..2000. Mais amor e mais tesão: a construção de um movimento brasileiro de gays, lésbicas e travestis. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 15, p. 271- 296.

HEILBORN, Maria L.. 2004. **Dois é par**. Gênero e identidade sexual em contexto igualitário. Rio de Janeiro: Garamond,.

MACHADO, Maria das Dores Campos & PICCOLLO, Fernanda Delvalhas (orgs.). 2010. **Religiões e homossexualidades**. Rio de Janeiro: Ed. FGV

MOTT, Luiz. **Escravidão e homossexualidade**. Trabalho apresentado no III Congresso Afro-Brasileiro. Recife, Fundação Joaquim Nabuco, 1982a.

_____. **Homossexualidade: uma variável esquecida pela demografia histórica**. Os sodomitas no Brasil colonial. Trabalho apresentado no III Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais, Vitória, 1982b.

MUNIZ, Jaqueline de Oliveira. **Mulher com Mulher dá Jacaré**: uma abordagem antropológica da homossexualidade feminina. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1992.

NATIVIDADE, Marcelo. Homossexualidade, gênero e cura em perspectivas pastorais evangélicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais** – RBCS, Vol. 21 n°. 61 junho/2006.

NUCCI, Marina Fisher. 2010. **Hormônios pré-natais e a ideia de sexo cerebral: análise das pesquisas biomédicas sobre gênero e sexualidade**. Dissertação de Mestrado em Saúde Coletiva. Instituto de Medicina Social, UERJ.

PORTINARI, Denise. **O Discurso da Homossexualidade Feminina**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1988.

RIBEIRO, Leonídio. 1938. **Homossexualismo e endocrinologia**. Rio de Janeiro: Liv. Francisco Alves

SAID. Edward W. **Cultura e Imperialismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SIMÕES, Júlio e FACCHINI, Regina. 2009. **Na trilha do arco-íris**: do movimento homossexual ao LGBT. São Paulo: Editora Perseu Abramo.

STEPAN, Nancy L.. 1996. **The hour of eugenics**: race, gender and nation in Latian America. Ithaca/London: Cornell University Press

VIANNA, Adriana de Resende Barreto e LACERDA, Paula. 2004. **Direitos e políticas sexuais no Brasil**: O panorama atual. Rio de Janeiro: CLAM/IMS/CEPESQ.

VITAL, Christina e LOPES, Paulo Vitor Leite. **Religião e política**: uma análise da atuação de parlamentares evangélicos sobre direitos das mulheres e de LGBTs no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2012.

WEEKS, Jeffrey. **Sex, Politics and Society**: The regulation of sexuality since 1800. Londres/N.York: Longman, 1989.

AUTORES E AUTORAS

Constantina Xavier Filha. Doutora em Educação, professora da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), líder-coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades, Educação e Gênero (GEPSEX); cursa o estágio de pós-doutorado na UNICAMP, com orientação do prof. Dr. Sílvio Gallo (abril 2014-2015); coordenadora do GT 23 – Gênero, Sexualidade e Educação da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) tinaxav@terra.com.br

Dagmar Elizabeth Estermann Meyer. Doutora em Educação. Professora/orientadora nos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Saúde Coletiva da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pesquisadora vinculada ao Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero (GEERGE-UFRGS) desde sua criação, em 1990. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq.

David Le Breton. Professor de sociologia na Universidade de Estrasburgo, França, membro do Instituto Universitário da França e do Instituto de Estudos Avançados de Estrasburgo (USIAS) e autor de várias obras no campo da Antropologia do Corpo. Obras traduzidas em português do Brasil: Antropologia do corpo e Modernidade (Vozes), Condutas de risco. Dos jogos de morte ao jogo de viver (autores associados); As paixões ordinárias. A antropologia das emoções (Vozes); A sociologia do corpo (Vozes); Adeus ao Corpo. Antropologia e sociedade (Papirus); e em português de Portugal: Sinais de identidade. Tatuagens, piercings e outras marcas corporais (Miosotis); Compreender a dor (Estrela Polar).

Elenita Pinheiro de Queiróz Silva. Possui graduação em Licenciatura em Ciências 1º Grau pela Universidade Estadual de Feira de Santana (1986), Licenciatura Plena em Ciências - Habilitação em Biologia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (1987), Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2002) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2010). Atualmente é professora Adjunta I da Universidade Federal de Uberlândia atuando no ensino de Graduação e Pós-Graduação em Educação. Participa da Linha de Pesquisa Educação em Ciências e Matemática do PPGED/UFU. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino de Ciências e Biologia, atuando principalmente com as seguintes temáticas corpo e sexualidade, currículo, ensino de Ciências/Biologia e cultura.

Eliane Rose Maio. Pós-doutorado e Doutorado em Educação Escolar (UNESP-Araraquara); Mestrado em Psicologia (UNESP/Assis); Graduação em Psicologia. Professora da Universidade Estadual de Maringá, do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado e Doutorado). Líder do Grupo de Pesquisa NUDISEX (Núcleo de Pesquisas e Estudos em Diversidade Sexual) CNPq.

Fernando Pocahy. Professor Adjunto na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS e Pós-Doutorado em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

Graciela B. Alonso. Professora e Investigadora de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Comahue – Neuquén – Patagonia Argentina. Activista de la Colectiva Feminista La Revuelta.

Isaias Batista de Oliveira Junior. Doutorando em Educação (UNESP/FCT), Mestre em Educação (PPE/UEM), Graduado em Nutrição (UNIFIL), Licenciado em Educação Física (UEL), Licenciando em Pedagogia (INSEP), Especialista em Gestão Escolar, Psicopedagogia Clínica e em Neuropedagogia na Educação. Integrante do Grupo de Pesquisa NUDISEX (Núcleo de Pesquisas e Estudos em Diversidade Sexual) CNPq.

Márcio Caetano. Doutor em educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), professor adjunto de Políticas Públicas da Educação e Diretor de Desenvolvimento do Estudante da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Membro da direção da Associação Brasileira de Estudos da Homocultura (ABEH) e do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. É pesquisador do CNPq, da FAPERGS e Líder do Laboratório Nós do Sul de Estudos e Pesquisas Sobre Currículo e do Grupo Interinstitucional de Pesquisa Representação, Imaginário e Educação (FURG/UFF). E-mail: mrvcaetano@gmail.com

Maria Rita de Assis César. Professora Adjunta do Setor de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFPR. Coordenadora do LABIN – Laboratório de Investigação em Corpo, Gênero e Subjetividade na Educação. Pós-doutorado em Filosofia Contemporânea (Paris XII). Doutora em Educação. E-mail: mritacesar@yahoo.com.br

Paula Regina Costa Ribeiro. Professora Associada IV do Instituto de Educação, do Programa de Pós-graduação em Ciências, do Programa de Pós-graduação em Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Bolsista produtividade 1D do CNPq. Líder do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE). E-mail: pribeiro@furg.br

Priscila Gomes Domingues Dorneles. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre, RS, Brasil) e Professora do Centro de Formação de Professores e do Mestrado Profissional em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (Amargosa, BA, Brasil). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Formação de Professores e Educação Física (GEPEFE/UFRB/CNPq) e do Núcleo CAPITU de Gênero, Diversidade e Sexualidade. E-mail: prisciladornelles@gmail.com

Sérgio Carrara. Antropólogo, Professor Associado do Instituto de Medicina Social/UERJ, Pesquisador do Centro Latino Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/UERJ) e do Laboratório Integrado Diversidade Sexual e de Gênero (LIDIS/UERJ)