

VIGILÂNCIA DA SEXUALIDADE E HETERONORMATIVIDADE NO CURRÍCULO ESCOLAR

DANILO ARAUJO DE OLIVEIRA

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe, doutorando em educação pela UFMG. Possui graduação em LETRAS PORTUGUÊS/INGLÊS pela Faculdade Atlântico (2013). Estudante no grupo de pesquisa GECC - Grupo de estudos e pesquisa em currículos e culturas.

E-mail: danilodinamarques@hotmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3222-3172>

ANDERSON FERRARI

Pós doutor em Educação e cultura visual pela Universidade de Barcelona/Espanha. Doutor em Educação pela Unicamp. Professor na Faculdade de Educação da UFJF. Professor permanente do PPGE/UFJF.

E-mail: aferrari13@globo.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5681-0753>

RESUMO

Este artigo traz parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado em Educação que teve objetivo geral identificar e analisar o funcionamento e atuação das normas de gênero e da heteronormatividade em uma escola de educação básica em Aracaju (SE). Este objetivo, na pesquisa, se desdobrou em dois objetivos específicos: identificar e analisar como a heteronormatividade atua em uma escola estadual de Educação Básica de Aracaju (SE) e como as normas de gênero estão funcionando nessa escola. Neste texto focamos no primeiro objetivo destacado. Buscamos aqui problematizar os discursos que estão atravessando as falas dos e das docentes para legitimar certas posições de sujeitos, com especial atenção para o currículo e seus efeitos nos processos de subjetivação e naquilo que é eleito e reiterado como “verdade”. Para análise, foram levados em conta referenciais teóricos da vertente pós-estruturalista. Os dados nos indicam que os corpos e as sexualidades dizem de enquadramentos e normalização, de disciplina e controle. Nosso argumento é que o currículo é um dos mecanismos de atuação da heteronormatividade, com suas possibilidades de subversões e de rompimentos com a norma.

Palavras-chave: Sexualidade. Escola. Heteronormatividade.

SURVEILLANCE OF SEXUALITY AND HETERONORMATIVITY IN SCHOOL CURRICULUM

ABSTRACT

This article brings part of the results of a Master's in Education research that had the general objective of identifying and analyzing the functioning and performance of gender norms and heteronormativity in a basic education school in Aracaju (SE). This objective, in the research, was divided into two specific objectives: to identify and analyze how heteronormativity works in a state school of Basic Education in Aracaju (SE) and how gender norms are working in that school. In this text we focus on the first highlighted objective. We seek here to problematize the discourses that are going through the speeches of and of the teachers to legitimize certain positions of subjects, with special attention to the curriculum and its effects on the processes of subjectivation and on what is elected and reiterated as "truth". For analysis, theoretical references from the post-structuralist perspective were taken into account. The data tell us that bodies and sexualities refer to frameworks and normalization, to discipline and control. Our argument is that the curriculum is one of the mechanisms of action of heteronormativity, with its possibilities of subversion and break with the norm.

Keywords: Sexuality. School. Heteronormativity.

SURVEILLANCE OF SEXUALITY AND HETERONORMATIVITY IN SCHOOL CURRICULUM

RESUMEN

Este artículo trae parte de los resultados de una investigación de Maestría en Educación que tuvo como objetivo general identificar y analizar el funcionamiento y desempeño de las normas de género y heteronormatividad en una escuela de educación básica de Aracaju (SE). Este objetivo, en la investigación, se dividió en dos objetivos específicos: identificar y analizar cómo funciona la heteronormatividad en una escuela estatal de Educación Básica en Aracaju (SE) y cómo están funcionando las normas de género en esa escuela. En este texto nos centramos en el primer objetivo destacado. Buscamos aquí problematizar los discursos que están pasando por los discursos de y de los docentes para legitimar ciertas posiciones de las asignaturas, con especial atención al currículo y sus efectos sobre los procesos de subjetivación y sobre lo que se elige y reitera como "verdad". Para el análisis se tomaron en cuenta referencias teóricas desde la perspectiva postestructuralista. Los datos nos dicen que los cuerpos y las sexualidades se refieren a marcos y normalización, a disciplina y control. Nuestro argumento es que el currículum es uno de los mecanismos de acción de la heteronormatividad, con sus posibilidades de subversión y ruptura con la norma.

Palabras clave: Sexualidad. Escuela. Heteronormatividad.

INTRODUÇÃO

A sexualidade não é somente uma forma de viver os desejos e os prazeres, mas de produzir discursos e sujeitos de determinados tipos. A heterossexualidade é, pois, uma produção discursiva. Fazemos e dizemos coisas com a heterossexualidade. Para Rich (2010), por exemplo, ela pode ser entendida como doutrina. Para Witting (1980), como um regime político. E, ainda, para Nogueira & Colling (2015), como uma ordem social. O que parece unir todas essas possibilidades de definição é que, através de diversos mecanismos, os sujeitos são capturados por esses discursos que dizem coisas, que fazem coisas e que educam as relações entre gênero e as orientações sexuais. Podemos pensar que heterossexualidade é uma dessas relações possíveis entre sujeitos, seus corpos, suas identificações e pertencimentos, seus desejos e suas práticas. Ela é uma prescrição que interpela os sujeitos, nas suas constituições de gênero, nos mais variados espaços, promovendo a hierarquização das sexualidades e instituindo a sexualidade apresentada como normal – a heterossexualidade – que só pode ser entendida a partir do sistema binário dos gêneros.

Percebe-se, então, que esse regime de binaridade dos gêneros e da heterossexualidade como a norma está baseado na necessidade, em todos os níveis, do diferente como o “outro” (WITTING, 1980). A heterossexualidade e seus efeitos nos convidam a colocar sob suspeita nossas formas de pensar, de ser e estar no mundo. Ela vai se estruturando no diálogo com os gêneros como opostos e complementares com a norma, estabelecendo um certo dualismo, oposição e relacionamento entre heterossexualidade e homossexualidade, sendo que a primeira é tomada como natural, normal, valorizada e aceita e a segunda, o seu oposto.

No entanto, não há nada de natural na heterossexualidade. Ela é resultado de investimento sutil, intenso, contínuo e compulsório. Durante muito tempo, a continuidade e a coerência entre sexo, gênero e orientação sexual heterossexual partiam de um sexo biológico

que gerava um gênero correspondente e um desejo que se expressava a partir desse gênero. Esse alinhamento assegurava as formas como a heteronormatividade ganhava força na sociedade pela sutileza desse processo e de seus mecanismos de opressão naturalizados. A heterossexualidade é um modo de viver imposto através de métodos coercitivos que a designam como padrão e como norma, instituindo o diálogo entre heterossexualidade e heteronormatividade. Desnaturalizar esse processo social que produz sujeitos inteligíveis a partir de seus corpos e desejos, e que marca aqueles e aquelas que não se adequam aos seus pressupostos como ilegítimos, passa pela necessidade de repensar os sistemas que funcionam considerando apenas essa existência como única e legítima e acabam deixando à margem as múltiplas formas de viver os gêneros e as sexualidades.

Essa é a discussão que se pretende aqui, partindo do pressuposto de que a escola funciona como um local privilegiado de normalização (MISKOLCI, 2012), mas também como local de resistência do que ocorre entre sujeitos, seus corpos, desejos e enquadramentos. Nossas motivações para escrita desse texto se inscrevem, pois, como resistência às normas, aos enquadramentos, para que a partir das problematizações de como eles funcionam possamos pensar em possibilidades para escapar das tentativas de controle que incidem sobre os corpos que habitam o currículo escolar.

Tomando como inspiração os estudos de Michel Foucault (2004), podemos pensar que o modelo de escola que temos é herdeiro de um investimento numa sociedade disciplinar, atravessada por relações de poder. Mas, trabalhando com as relações de poder para problematizar os modos de constituição dos sujeitos, o filósofo vai afirmar “que se não há resistência, não há relações de poder, porque tudo seria uma questão de obediência” (FOUCAULT, 2004, p. 268). O uniforme, as filas, os horários a serem obedecidos, a distribuição dos espaços, a separação constante, por sexo, nos banheiros, nas brincadeiras, nas atividades pedagógicas, tudo isso funciona como uma maquinaria para produzir sujeitos normalizados no que seria seus “verdadeiros” gêneros, ou melhor, para produzir homens e mulheres “de verdade”. Um investimento que não é garantia de sucesso e de obediência. As resistências estão presentes. Resistir não significa dizer simplesmente “não”. “Dizer não constitui a forma mínima de resistência. Mas, naturalmente, em alguns momentos, é muito importante. É preciso dizer não e fazer deste não uma forma decisiva de resistência” (FOUCAULT, 2004, p. 268). E, quando isso acontece, como a escola se manifesta?

Considerando os referenciais teóricos da vertente pós-estruturalista (BRITZMAN, 1996; BUTLER, 2003; FOUCAULT, 2014a; LOURO, 2015a; SILVA, 1999; etc.), que têm

desconstruído e questionado o conhecimento humano sobre corpo, gênero e sexualidade, na escola e em diversos espaços educativos, foi realizada esta pesquisa que tinha como objetivo geral a identificação e a análise do funcionamento e da atuação das normas de gênero e da heteronormatividade em uma escola de Educação Básica em Aracaju (SE). Este objetivo, na pesquisa, se desdobrou em dois objetivos específicos: identificar e analisar como a heteronormatividade atua em uma escola estadual de Educação Básica de Aracaju (SE) e como as normas de gênero estão funcionando nessa escola. Neste texto focamos no primeiro objetivo destacado. Portanto, transformamos esse objetivo em uma pergunta e questionamos aqui: Como a heteronormatividade atua em uma escola estadual de Educação Básica de Aracaju (SE). Estamos partindo do pressuposto de que a heterossexualidade não é natural. Ela diz de um investimento nos sujeitos, ou seja, de um processo educativo que se relaciona com a construção da normalidade e da normatividade.

A pesquisa aconteceu em um colégio público de Aracaju (SE). A unidade de ensino oferece turmas do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, nos turnos matutino e vespertino, com 416 alunos e alunas, 18 professores e professoras, duas coordenadoras e uma diretora. Após o contato com a escola, que aceitou o trabalho com as temáticas de corpo, gênero e sexualidade, buscamos ter, como procedimento metodológico, a observação dos espaços escolares e as entrevistas semiestruturadas com professoras e coordenadoras no sentido de perceber as situações sob outro olhar, provocando o incômodo capaz de problematizar o currículo. Para as entrevistas semiestruturadas, organizamos algumas questões norteadoras, mas investimos mais no diálogo. Elas foram realizadas com dez professoras, quatro professores e duas coordenadoras no sentido de perceber as situações sob outra perspectiva, provocando o incômodo capaz de problematizar a escola e seus saberes, que estão presentes nas relações com alunos e alunas.

Para as análises mobilizamos elementos da análise do discurso de inspiração em Michel Foucault (2014a), e problematização do mesmo autor. O discurso é entendido como uma prática produtiva de poder-saber. Inserida no campo da análise do discurso, partimos da compreensão de que “não se pode falar qualquer coisa em qualquer época” (FISCHER, 2001, p. 221). Desse modo, essa abordagem trouxe a possibilidade de perguntar: “por que isso é dito aqui, desse modo, nesta situação, e não em outro tempo e lugar, de forma diferente?” (FISCHER, 2001, p. 205). A problematização, por sua vez, é a perspectiva que norteou os estudos de Michel Foucault (2010), como uma forma de fazer pesquisa para colocar sob suspeita nossas formas de pensar, de agir e de ser. Dessa maneira, a problematização não é apenas um conceito, mas

uma possibilidade de fazer pesquisa. É nesse sentido que a problematização é um convite para dar um ‘passo atrás’ em relação ao que se pensa e ao que se faz, transformando em problema o que comumente não nos chama atenção, aquilo que nos constitui como pensamento e como ação.

BINARISMO DE GÊNERO E HETERONORMATIVIDADE

As demarcações de um sistema de gênero binário, regido pela heteronormatividade, promovem enquadramentos constantes no espaço escolar e têm efeitos em outros espaços sociais. Cores, brinquedos, brincadeiras, jogos, filmes, revistas, livros, atividades, banheiros e outros artefatos pedagógicos funcionam para produzir meninos e meninas na escola (CARVALHAR, 2010; JUNQUEIRA, 2012). É desejável que os meninos gostem de azul, de carro, vistam bermudas ou calças, apreciem filmes de ação e frequentem os grupos de meninos. Para as meninas, não se abre mão de que a cor preferida seja rosa, que gostem de brincar de boneca, de “casinha”, que sejam dóceis e obedientes.

Desse modo, vamos estabelecendo uma fronteira entre o que é de menino e o que é de menina. Os distanciamentos dessas prescrições caracterizadas como “normais” sinalizam para a necessidade da correção, despertando o olhar que revela o outro, o anormal, o estranho. Quanto mais próximo dessa fronteira, maior a necessidade de intervenção para que voltem ao seu lado da fronteira. Desde a infância, há interpelações por discursos e práticas que impõem um modelo a ser seguido sob o risco de preconceitos e hostilização. Um saber vai demarcando a posição hegemônica masculina como detentora do poder, a inferioridade das mulheres e a marginalização daqueles e daquelas que estão na fronteira, que escapam e desorganizam os discursos da heteronormatividade. Discursos que têm historicamente encontrado na escola formas de se reproduzir e fazer perpetuar uma ordem dominante, tornando esse um espaço opressor. Junqueira (2012, p. 66, grifos do autor) afirma que

a heteronormatividade está na ordem das coisas, no cerne das concepções curriculares; e a escola se mostra como instituição fortemente empenhada na reafirmação e na garantia do êxito dos processos de *heterossexualização compulsória* e de incorporação das normas de gênero, colocando sob vigilância os corpos de todos/as.

Dessa maneira, há uma exigência para que todos e todas que estejam nesse espaço manifestem a forma legítima, verdadeira e normal de viver a sexualidade numa ordem que se estabelece por processos distintos de regulação e controle, para que esse princípio seja adotado sem o mais leve desvio. Dizer que todos estão sujeitos a essas exigências não é garantia de

sucesso delas. Muito, pelo contrário, estamos apostando na inventividade, liberdade, resistência e transgressão dos sujeitos nos seus modos de se constituírem como são, de viverem vidas inventivas, que podem ser vividas.

Nessa perspectiva, pensar que os gêneros são marcados pelo binarismo é dizer de um certo autoritarismo em considerar que só podemos ser “ou” meninos “ou” meninas, que só podemos habitar um lado da fronteira. Não é isso que acreditamos e que vivenciamos nas escolas. Meninos e meninas podem e estão se aproximando da fronteira, embaralhando o prescritivo para meninos e meninas, ultrapassando a fronteira e construindo outros gêneros, corpos e desejos e mesmo ocupando a fronteira, rompendo com o binarismo autoritário e reivindicando outros gêneros que fujam do “ou” uma coisa “ou” outra, investindo nas possibilidades do “e”.

Mas esses processos de rompimento não são regra. Eles dialogam com outros investimentos na escola vinculados à permanência e à defesa das normas. As tecnologias de constituição dos gêneros criam expectativas para que a escola desperte nos alunos e nas alunas vivências de masculinidades e de feminilidades por um viés heteronormativo. Assim, os corpos que transitam nesse espaço recebem prescrições, contraindicações e sofrem os efeitos de discursos que constroem, hierarquizam e separam. Um exemplo dessa ação diz daquilo que constitui os saberes que são valorizados na escola e que formam os currículos. A História oficial, os saberes que são selecionados para compor o ensino dessa disciplina dizem de uma história feita pelo homem, branco, católico e heterossexual. Vamos ensinando que quem faz a história é homem heterossexual. As mulheres e os homossexuais não estão presentes. A História as demais disciplinas estão atravessadas pelas relações entre gênero e sexualidade. No entanto, não acreditamos num currículo como cumprimento de programas e sem vida. Para nós, currículo é algo em constante construção, vivo, imprevisível, inventivo e que tem, na sala de aula, o espaço de debate, de inovação, de inventividade.

Um currículo é um composto heterogêneo, constituído por matérias díspares e de naturezas distintas; por saberes diversos e com capacidades variadas; por sentidos múltiplos e com inúmeras possibilidades. Um currículo está sempre cheio de ordenamentos, de linhas fixas, de corpos organizados, de identidades majoritárias. Porém um currículo, também, está sempre cheio de possibilidades de rompimento das linhas do ser; de contágios que podem nascer e se mover por caminhos insuspeitados; de construção de modos de vida que podem se desenvolver de formas particulares. Um currículo é um artefato com muitas possibilidades de diálogos com a vida; com diversas possibilidades de modos de vida, de povos e de seus desejos. É um artefato com um mundo a explorar. Afinal, mesmo sendo um espaço disciplinar, por

excelência, muitas coisas podem acontecer em um currículo (PARAÍSO, 2009, p. 278).

A citação de Marlucy Paraíso (2009) nos convida a problematizar essa ideia de que há um investimento constante no currículo que reforça um saber binário e, através de diversas práticas discursivas, naturalizam-se e classificam-se comportamentos. Os adequados e as adequadas são aqueles e aquelas que mais se aproximam do padrão. Já para aqueles e aquelas estudantes que escapam da norma, são utilizadas estratégias de vigilância e regulação para corrigi-los e corrigi-las. Nesse sentido, “as pessoas com genitália masculina devem se comportar como machos, másculos e as com genitália feminina delicadas” (COLLING, 2016, p. 41). Assim, é até concebível que se afirme a homossexualidade, mas que essa identificação seja coerente com os processos de constituição das masculinidades, de maneira que, quanto mais próximo do feminino, mais o homossexual sofre as sanções de normalização.

Quando construímos fronteiras entre o masculino e o feminino, mais dificuldades temos em lidar com sujeitos que não seguem esses enquadramentos, com aqueles que não querem estar em ou outro lado da fronteira, mas ocupar a fronteira. Essa separação dos gêneros contribui para manter as concepções heteronormativas em situações do dia a dia da escola, como nas brincadeiras, nos banheiros, nas atividades desenvolvidas na sala de aula, na Educação Física, dentre outros espaços e eventos que organizam a escola pela binaridade dos gêneros.

Da mesma forma que essas ações constroem a heteronormatividade, elas também homogeneizam e prescrevem aqueles e aquelas tidos como “anormais”, de tal maneira que a diferença também é construída nesse jogo de força, saber e poder, enfim, no silêncio que a “naturalização” vai estabelecendo. Há um processo pelo qual se normalizam alguns sujeitos, enquanto outros se tornam abjetos, sob o discurso do “natural” e do saudável. A heterossexualidade ganha força no currículo, através de discursos que circulam e reforçam esse modelo como padrão a ser seguido, utilizando artefatos como livros, imagens, filmes, ensinados como exemplos a serem seguidos na constituição de lugares de homem e de mulher, que são construídos tomando como parâmetro o que a heteronormatividade impõe. Posicionar-se numa posição problematizadora desse modelo, que é entendido como fixo, coerente e estável, é mais do que um investimento numa perspectiva de análise, mas é a aposta na relação do saber-poder como possibilidade de perturbar uma norma que é violenta, hierarquizante e excludente, pois, para se estabelecer como tal, ela recorre à homossexualidade como desvio, como anormal e marginaliza os sujeitos que não se percebem em seus princípios de inteligibilidade.

Para provocar esse movimento, antes talvez seja necessário compreender a sexualidade como “uma invenção social” (LOURO, 2015a, p. 11), abandonar sua definição como natural e ampliar o olhar para seu caráter social e político, permeado pelas relações de poder-saber. Pessoas são interpeladas o tempo todo para conhecer maneiras adequadas de ser homem ou mulher.

Nesse processo a escola tem uma tarefa bastante difícil. Ela precisa se equilibrar sobre um fio muito tênue: de um lado, incentivar a sexualidade “normal” e de outro, simultaneamente, contê-la. Um homem e uma mulher “de verdade” deverão ser, necessariamente, heterossexuais e serão estimulados para isso (LOURO, 2015a, p. 25, 26).

Ao ser ensinada na escola como modelo saudável, verdadeiro e normal, a heteronormatividade desencadeia processos diversos de homofobia, preconceito e outras violências que marginalizam e excluem sujeitos que não incorporam seus discursos. Problematicar as ações que reafirmem o regime de controle como parâmetro possibilita desestabilizar as certezas adquiridas nesse espaço, seu viés construtivo e, logo, não natural. Assim, “mencionar sujeitos e violações a que estão sendo submetidos poderia implicar processos de reconhecimento não de suas existências sociais, mas de condições de sujeitos de direito” (JUNQUEIRA, 2015, p. 235).

A escola é um importante espaço de subjetivação. Por isso importa que seu currículo não priorize um modelo coercitivo, compulsório, mas que seja um lugar para visibilizar os processos de normalização e as relações de poder que estão aí implicados e que vão se transformando em pedagogias culturais e escolares. Pedagogias culturais, que, segundo Márcio Caetano, ensinam algo aos sujeitos, ensinam a identificar e nomear seus desejos, controlar o seu sexo e constituir seus gêneros, enfim, processos que “precisam ser constantemente repetidos e reiterados para dar o efeito de substância, de natural e inquestionável” (CAETANO, 2011, p. 172).

VIGILÂNCIA DA SEXUALIDADE E HETERONORMATIVIDADE NA ESCOLA

O conjunto sexo-gênero-sexualidade, quando não é seguido, pode provocar um embaralhamento nas concepções de gênero e sexualidade. Dessa forma, quando alguns sujeitos não correspondem a essa tríade e manifestam expressão sexual dissidente da heterossexualidade, o seu gênero pode não ser reconhecido. Meninos *gays* podem passar a ser percebidos ou enquadrados no gênero feminino e meninas lésbicas como gênero masculino, ou mesmo um suposto “terceiro” gênero pode aparecer, como se homossexuais e lésbicas não

fossem também homens e mulheres. As falas a seguir demonstram como isso ocorre na escola investigada:

A questão do gênero seria a questão da preferência sexual. Seria isso? Gênero é essa questão da preferência sexual do outro. (PAULO)

A questão, quando você me perguntou, gênero, aí que eu falei masculino e feminino, como também existem outros gêneros que a gente pode falar, porque a gente tem que saber que além do masculino e feminino nós temos é... homossexuais, temos vários gêneros, né? (PATRÍCIA)

Porque meninos principalmente, assim, eles são muito preconceituosos quando você vê um outro menino que não quer seguir o sexo masculino deles, puxa mais pra o sexo feminino, então discrimina, eles botam apelido, eles criam... falta de respeito mesmo. (MARTA)¹.

Nas narrativas apresentadas, gênero aparece associado à sexualidade de diversas maneiras. Na afirmação do professor Paulo, gênero é sinônimo de preferência sexual e isso também perpassa na fala da professora Patrícia: “*eu acho que gênero é como você se sente em relação a sua sexualidade*”. Isso pode remeter ao pensamento que, se um sujeito é homem e tem expressão sexual emotiva ou deseja outro homem, seu gênero não mais corresponde ao masculino, pois ele é desviante das normas hegemônicas que impõem que, para ser homem, ou seja, que ele sinta desejo por mulheres. O mesmo processo parece ocorrer com as mulheres, que devem se constituir a partir de uma orientação sexual voltada aos homens, ainda que isso aconteça pelo viés da opressão. Esse mesmo discurso atravessa a frase da professora Marta: “*quando você vê um outro menino que não quer seguir o sexo masculino deles, puxa mais para o feminino*”, ou seja, quando as performances e a expressão sexual/desejo não mais pertencem ou não estão coerentes ao que é esperado do sexo masculino, aquele corpo obrigatoriamente transita pelo sexo feminino.

A possibilidade de um menino sentir-se atraído por outro ou de uma menina por outra, que apresente gestos, voz e performances corporais que não reiterem a norma, do que é tido como natural, resultará em um embaralhamento entre gênero e sexualidade. Um embaralhamento que se organiza no questionamento das noções fixas e estáveis construídas social e historicamente.

Por não corresponder às expectativas da heterossexualidade compulsória, esse sujeito é submetido a coerções, à disciplina: “*então discrimina, eles botam apelido, eles criam*”. Aqueles que estão no lugar inventado como normal e natural exercem o poder de colocar os

¹ Optou-se por utilizar o itálico na reprodução das falas dos sujeitos cujos nomes são fictícios.

corpos desviantes em um lugar inferior, não legítimo, subordinado, aqueles que escapam da norma são “os outros”. A disciplina surge aqui como “um princípio de controle e produção do discurso. Ela lhe fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem forma de uma reatualização permanente das regras” (FOUCAULT, 1999, p. 36). Quando não ocupamos os lugares marcados para nosso gênero, parece que damos o direito da intervenção do outro no nosso corpo. A discriminação, o preconceito e a violência acabam servindo como um recado – “volte para o seu lado da fronteira” – como atos performativos de construção, de defesa, de vigilância e de manutenção das heterossexualidades.

Ao colocar um terceiro gênero para os e as homossexuais, ou designar que ele ou ela pertence a um sexo oposto, a norma é reforçada. Esses corpos não são mais inteligíveis ao seu gênero, pois eles não corresponderam ao projeto instituído. Para Britzman (1996, p. 73), “essa confusão entre gênero e sexualidade parece ser mais notada quando, por qualquer razão, certos corpos não podem ser facilmente ‘lidos’ e fixados como mais uma confirmação dos discursos da universalidade e da natureza”. Ao olhar para os sujeitos que atravessaram as fronteiras que legitimam os atributos de um determinado gênero e não perceber em seus corpos os rígidos valores binários, torna-se confuso entendê-los dentro do regime de normalidade.

Os discursos que atravessam as frases dos e das docentes atualizam uma norma hegemônica de entendimento das masculinidades e feminilidades, que reforçam a heterossexualidade como padrão. A masculinidade só é concebível aos corpos “marcados” pelo pênis e, no polo oposto, estará a feminilidade legitimada pela “vagina”. São construções interiorizadas e repetidas para que os sujeitos incorporem modos “verdadeiros” de se tornarem homem e mulher. Dessa forma, incomoda que um homem seja afeminado e uma mulher seja masculinizada, ou que um homem expresse desejo por outro homem e a mulher por outra mulher, pois estarão borrando as fronteiras da normalidade, não podendo, logo, ser compreendidos efetivamente como pertencentes ao que o sexo biológico “determina”. Britzman (1996, p. 77) afirma que isso

[...] resultará provavelmente no questionamento social da identidade do/a transgressor/a, bem como na penalizante insistência de que formas de masculinidade e feminilidade devem ser rigidamente opostas, como desvinculadas do processo social.

Entende-se que o que torna um gênero inteligível e normalizado não é somente a identificação da genitália ou os cromossomos XX e XY. Também é exigida a correspondência das performances corporais ao que foi construído social e culturalmente como próprios de

homem e de mulher. Assim, os corpos são vigiados e demarcados também por essas construções. Desse modo, serão valorizados, postos como modelos e evidenciados os corpos que mais se aproximam desse padrão. Por isso, diversas práticas discursivas e não discursivas são requeridas para reforçar as normas de gênero, fabricando sujeitos como normais e outros como anormais.

Os corpos são insistentemente investidos e regulados para se tornarem inteligíveis, de tal maneira que aqueles que se desviam sofrem sanções reguladoras como discriminações e apelidos. Os apelidos que surgem, conforme relato da professora Marta, não funcionam somente para dar um novo nome àqueles e àquelas que se desviam da norma, mas como mecanismo de julgamento e classificação. Não é possível afirmar uma identidade natural, mas subjetividades que são construídas a partir de práticas reiterativas, de tecnologias que buscam produzir corpos homogêneos. Entre proibições e afirmações, certo e errado, incentivos e desestímulos, reforço e silêncio, os sujeitos vão se constituindo, mas, nesses processos de poder, estão presentes as resistências, pois nem sempre os corpos serão obedientes e atenderão prontamente à imposição da norma. Antes, darão seus contornos e mostrarão as possibilidades de escape.

Essas configurações podem ser observadas no espaço escola. Na escola pesquisada, os discursos alcançam, nomeiam, constroem pessoas e as tornam alvo de investimentos, de vigilância, de correções e de processos diversos de normalização. No entanto, também surgem situações que podem ser problematizadas para pensar em pedagogias que constituem os alunos e as alunas.

Não foi assim questão de situação problemas. Foi uma maneira de defendê-lo que eu chamei uma vez um garoto para ir ao quadro e você sabe a criança tinha aqueles trejeitos né? E, de repente começaram aquele... colocaram em questão... [...] Os colegas no caso, aí eu prontamente dei um para por aí... porque é importante pra nós, professores de Matemática, de História, de Geografia, de Francês, é o que ele possa dar, não é o que ele está sendo apresentado. Na maneira exterior e sim na maneira interior, que seria a capacidade dele em resolver. E aí até se aquietaram. (JÉSSICA)

Em cena existe um corpo que não se conforma com as normas, um corpo de “um garoto” que não é masculinizado. “Trejeitos” é um termo suficiente para entender que ele trazia aspectos no corpo que diziam do feminino, construções que não são correspondentes ao sexo biológico, entendidos como “desvios” do que comumente é aprendido como próprio de homem, que deve ser uma postura marcada por passos firmes, punhos fortes, voz grossa, que enquadram e tornam possível subjetivar um corpo como visivelmente masculino. A partir de construções como essa,

aprende-se a olhar um corpo e a identificar características que lhes são próprias ou não. Essas construções, uma vez interiorizadas pela turma na qual o aluno está inserido, fazem com que os alunos e as alunas questionem a performance dissonante do corpo do colega.

Atitudes como essa de dar “um para por aí...”, ainda que haja uma intenção de proteger o aluno que é alvo das “brincadeiras”, refletem um silenciamento que dá voz à norma e a faz ser reiterada nesse espaço. Pode-se perceber como, através de situações como essa, um modelo heteronormativo continua sendo evidenciado e precisa de outro para se manter como natural.

Mesmo não revelado de forma explícita, o “questionamento” dos alunos, relatado pela professora, pode se referir a brincadeiras, piadas ofensivas, apelidos, que funcionam como mecanismos de controle que buscam alcançar o corpo do menino e também reforçar a norma a ser seguida pelos outros meninos que ali estavam. Podemos dizer que, na sala de aula, nas relações entre alunos, há uma pedagogia do insulto, que, segundo Rogério Junqueira (2012), se caracteriza pela manutenção da norma de gênero vinculada à matriz heterossexual através de piadas, ridicularizações, brincadeiras, apelidos, agressões, jogos, enfim, um conjunto de ações que visam identificar, vigiar e corrigir as pessoas que fogem às normas. O poder disciplinar, exercido nessa experiência, “controla continuamente os mesmos que estão encarregados de controlar” (FOUCAULT, 2014, p. 174). Quando é questionada a performance do aluno que vai ao quadro, eles estão dizendo de sua performance também, pois aquele corpo, alvo dos comentários naquela situação, é visto como anormal. Logo, existe um que é normal, que deveria ser seguido e não é. A pedagogia do insulto constrói, ao mesmo tempo e em relação, o homossexual e o heterossexual. Para Louro (2015a, p. 15),

O reconhecimento do “outro”, daquele ou daquela que não partilha dos atributos que possuímos, é feito a partir do lugar social que ocupamos. De modo mais amplo, as sociedades realizam esses processos e, então, constroem os contornos demarcadores das fronteiras entre aqueles que representam a norma (que estão em consonância com seus padrões culturais) e aqueles que ficam fora dela, às suas margens.

O aluno que vai ao quadro passa a ser classificado como “o outro”, tomando como parâmetro e referência as performances que correspondem ao que é esperado para um corpo masculino. Dessa forma, os alunos que o classificam reconhecem como legítima e verdadeira as suas performances. Isso, contudo, não se dá de forma “natural”, vez que eles também aprenderam como se comportar de tal forma e a entender que essa é a “verdadeira” maneira de meninos se comportarem, quais são os gestos autorizados e as várias formas de expressão.

A fala da professora Marta também é perpassada por aprendizagens, pois ela diz que “de longe você vê só homem e mulher, mas quando você conversa, você vê que tem algumas pessoas que seguem outras linhas diferente da nossa”. Parece possível perceber que há uma designação que não é nomeada, mas estabelecida como modelo, e o que se diferencia dele é marcado e subjetivado como “outro”. Aqueles que se identificam como normais exercem o poder de se representar e representar o outro. Isso significa que a sexualidade hegemônica é estabelecida nessa relação em que se apresenta o diferente subalternizando e sua performance. Louro (2015, p. 43) considera que “esse é um pensamento que elege e fixa uma ideia, uma entidade ou sujeito como fundante ou como central, determinando, a partir desse lugar a posição do “outro”, o seu oposto subordinado”.

Os processos de normalização se atualizam, ganham formatos diversos, fazem com que a vigilância e o controle dos corpos não se restrinjam à sala de aula, mas se estendam a outros espaços. A técnica do poder não deve ser vista como centralizada, pois o que garante o reforço da norma são os detalhes, é a forma como ela alcança e penetra os corpos nas pequenas situações e nos desdobramentos. Para Foucault, essas técnicas do poder são sempre minuciosas, sendo o corpo o primeiro lugar em que elas irão atuar. Nesse sentido é que o autor vai classificá-las de “íntimas”, visto que investem nos corpos e definem um certo poder político preocupado em traçar conhecimentos sobre o detalhamento do corpo, como uma “microfísica do poder” (FOUCAULT, 2014b). Aqui, a norma aparece no banheiro:

Teria apenas uma situação. Que o menino foi no banheiro e os meninos não queriam ele lá porque ele tava assim, como é que eu digo assim? É muito... Isso, trejeitos femininos. Trejeitos femininos, então eles não queriam que ele frequentasse o banheiro masculino. Então aí foi todo um trabalho pra poder parar com isso, e até que a escola mudou realmente, que antes os banheiros masculinos eram aqueles mictórios, né? Então ela mudou realmente para colocar o banheiro com a portinha fechada pra não ter esse problema. Pra ele aceitar que o menino tinha que frequentar o banheiro masculino, já que ele, na ficha, não tinha orientação para deixar frequentar o banheiro feminino. Ele é masculino vai pro banheiro masculino. Aí teve essa situação. (MARTA)

Alguns meninos que frequentam o banheiro masculino não autorizam que um aluno que tem “trejeitos” femininos frequente o mesmo espaço que eles e solicitam que ele use o banheiro feminino. Corresponder à norma e apresentar atributos masculinos é uma condição de ingresso naquele espaço. Então, o menino com performance feminina não pode ser considerado menino e, por isso, não tem autorização para usar o banheiro. A performance do menino, destoante ao que se fabricou como normal ao sexo masculino, faz com que os alunos o classifiquem como

do sexo oposto, tornando-se ele o “outro”, o que não deve ser considerado e conhecido como menino.

Ao mesmo tempo, é afirmado e concebido o que é um sujeito masculino e que pode frequentar aquele espaço. Não é possível dizer como o menino se percebia, pois ele não foi entrevistado e, de acordo com a professora, não havia nenhuma solicitação do aluno para ser tratado como do sexo feminino. Uma das possibilidades de leitura dessa situação é entendê-la como um processo de classificação e hierarquização, regida pela heteronormatividade, que estabelece na escola um único modelo de masculinidade possível. “Algo a ser conquistado pelos indivíduos masculinos, numa luta árdua por um título a ser defendido a cada momento da vida, sob a implacável vigilância de todos” (JUNQUEIRA, 2015, p. 228).

A subdivisão arquitetônica do banheiro feita pela escola fora uma estratégia para dar um lugar específico aos alunos que frequentavam aquele espaço. Assim, o aluno com “trejeitos femininos” pôde continuar utilizando o mesmo banheiro que os alunos enquadrados no gênero masculino e mais adequados à norma naquele espaço. A escola considerou ser mais fácil mexer na arquitetura da escola do que promover uma discussão sobre a atuação das normas de gênero. Assim, não há a necessidade de problematizar sobre construções de gênero, tornando mais viável reforçar a norma, construindo um espaço onde os corpos normalizados pudessem se sentir à vontade. Essa atitude da escola diz da formação de corpos que se conformam à norma.

Ainda que não seja possível afirmar nada a respeito do gênero ou da sexualidade do menino, pode-se problematizar como a heteronormatividade é um regime opressor para todos os sujeitos, até para aqueles e aquelas que se afirmam como heterossexuais, pois, insistentemente, sob o olhar do outro e o próprio olhar, eles têm que se mostrar adequados ao masculino. Quando os corpos ultrapassam as fronteiras de inteligibilidade de gênero, uma confusão entre gênero e sexualidade pode surgir e, a partir dessa confusão, pode-se inferir que os meninos que são afeminados sejam homossexuais. Isso pode ser percebido através das narrativas abaixo:

Menino, aqui, pela manhã, tem dois que se declararam, tem outros que a gente não sabe dizer que são, mas têm todas as ferramentas. (MARCOS)

Então, lembro sim. Na verdade. Ele sempre foi um aluno muito expansivo, muito comunicativo, sempre deixou muito visível é... Digamos a opção sexual, né? Nos trejeitos, na forma que ele falava, então a gente sabia que ele tinha uma tendência a gostar de meninos. Não é? (ROBERTA)

Ter “todas as ferramentas”, “trejeitos” significa perceber traços femininos no corpo masculino que podem anunciar “uma tendência” a ser homossexual. É necessário pensar como a homossexualidade é constituída nesse espaço e que discursos são acionados para se entender homossexual masculino como sinônimo de “menino afeminado”. Se alguns alunos têm as ferramentas e os trejeitos para fabricá-los como homossexuais, quais são as ferramentas e os trejeitos que constroem o currículo heterossexual? A performance é pensada como as pessoas são reconhecidas e nomeadas a partir dos atos reiterados ou não. Adquirir uma identidade não é algo que acontece de forma nata e/ou de uma vez por todas, mas, sim, uma construção interminável e regulada constantemente que traça fronteiras da normalidade. O corpo é investido pela cultura em que estratégias são acionadas para manter uma lógica binária.

O efeito do gênero se produz pela estilização do corpo e deve ser entendido, consequentemente, como a forma corriqueira pela qual os gestos, movimentos e estilos corporais de vários tipos constituem a ilusão de um eu permanentemente marcado pelo gênero (BUTLER, 2003, p. 200)

Nessa perspectiva, gênero passa a ser entendido como uma norma das regulações às quais os sujeitos são submetidos para que os corpos se aproximem o máximo e sejam coerentes com seus pressupostos. Para que esse projeto tenha êxito, a tecnologia de gênero acontece em vários espaços, em todo tempo, pois, desde o nascimento, os corpos são interpelados por discursos que pretendem normalizar os sujeitos. A ciência, a televisão, os livros, o cinema e uma infinidade de artefatos culturais que perpassam as experiências constituem o currículo que ensinam modos adequados para formar homens e mulheres “de verdade”, atravessados e atravessadas pelas construções que, muitas vezes, os e as docentes percebem em seus alunos e suas alunas, de modo que, ao olhar os corpos e as performances dos e das estudantes, olham na perspectiva de discursos normalizadores. Assim, problematizar as narrativas não significa julgar o e a docente, mas, sim, trazer para o debate e colocar sob suspeita os processos de subjetividades que a prática escolar exerce e quais discursos estão presentes na escola que a caracterizam como um espaço disciplinar.

O trecho a seguir poderia ser mais uma típica cena escolar, já que se trata de uma aluna fazendo uma pergunta ao professor, porém, provocou uma tensão. A cena foi narrada no momento da entrevista que aconteceu simultaneamente com um professor e uma professora:

Paulo: - Mas aí eu acho que é uma questão, que eles talvez estejam distorcendo e exacerbando a coisa. E aí pode ser que eles nem tenham essa

opção sexual, mas façam. Pronto, uma aluna do 7º ano acabou de me dizer agora, ela me fez uma pergunta...

Pesquisador: - Qual foi a pergunta que ela perguntou?

Paulo: - “Professor você tem vontade de beijar na boca de outro homem?”

Eu disse: Não, minha filha.

Sandra: - Olha só a pergunta que ela fez!

Paulo: - Aí eu perguntei a ela: “E você tem vontade de beijar na boca de outra mulher?” Ela disse, “não que eu gosto é de menino, mas, se fosse pra beijar, eu beijaria”. Tá vendo?

Ao perguntar se já teria beijado na boca de outro homem, a aluna questionou a presumida heterossexualidade do professor. Não imaginando que aquela pergunta pudesse ser feita, o professor se mostrou surpreendido e devolveu a mesma pergunta, achando que pudesse inibir o comportamento da aluna, mas ela o desestabiliza ainda mais, ao responder: *“não, que eu gosto é de menino. mas, se fosse pra beijar, eu beijaria”*. O diálogo que também assustou a professora Sandra está organizado pela presunção da heterossexualidade como norma, uma vez que somente a suposição de já ter beijado outro homem provoca o professor.

O processo de heterossexualidade parece acontecer de forma mais incisiva nos homens, tendo em vista as vigilâncias que, desde cedo, são direcionadas aos meninos e impedem que abraços, toques e também o beijo entre homens seja uma prática de regulação constante na cultura dominante na qual, para garantir o êxito do projeto da heterossexualidade, torna-se necessário “afastar ou negar qualquer vestígio de desejo que não corresponda à norma sancionada. O medo e a aversão da homossexualidade são cultivados em associação com a heterossexualidade” (LOURO, 2009, p. 92). O suposto beijo que poderia ter acontecido tornaria frágil a sua heterossexualidade e logo o afastaria da norma. Dessa forma, foi necessário fortalecer o discurso da heterossexualidade, afirmando que, de fato, o beijo nunca aconteceu.

Mas, ao contrário de assumir uma posição fixa e estável, a menina prefere transitar, dizer que gosta de meninos, mas a possibilidade de beijar a menina é algo que ela pode experimentar sem culpa, sem receio. Isso a coloca entre fronteiras, o que é algo inconcebível para a noção de uma única possibilidade de expressão sexual que perpassa pela narrativa do professor. Então, ele também nos questiona: *“Tá vendo?”*. Ou seja, é como se estivesse perguntando *“isso é possível?”* ou mesmo *“como pode uma menina querer beijar um menino e uma menina também?”* Para Louro (2015b, p. 89):

Aqueles ou aquelas que transgridem as fronteiras de gênero e sexualidade, que as 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.

A suposição de uma prática considerada subversiva desafia a norma naquele espaço, de forma que pensar pelo viés da multiplicidade é algo que pode assustar. Ao mesmo tempo, provoca a pensar na necessidade de enquadramentos aos quais os sujeitos são submetidos para assumir uma posição, um lugar e nele ficar, com poucas possibilidades de percorrer outros territórios, viver outras realidades, desejar, sentir de outra maneira. A atitude da aluna possibilita pensar para além das polaridades e nos sujeitos que não se identificam nesse regime dicotômico

Quando Paulo diz que os alunos “*Talvez estejam distorcendo e exacerbando a coisa. E aí pode ser que eles nem tenham essa opção sexual, mas façam*”, mais uma vez há um pressuposto de que todos naquele espaço sejam heterossexuais e estejam experimentando formas de desejo diferente, como algo passageiro. Para Britzman, esse é um dos mitos que sustenta a heterossexualidade como norma, que “diz respeito de que os/as adolescentes são demasiados jovens para serem identificados/as como gays ou lésbicas” (BRITZMAN, 1996, p. 80).

Dessa forma, pretende-se esconder a homossexualidade do currículo e reafirmar a heterossexualidade como única modalidade de desejo possível. Através de práticas como essa, é possível afirmar que “ocultar a sua homossexualidade quando já se pressupõe que ela não existe pode ser a resposta mais razoável à hostilidade estatal e à hostilidade generalizada contra as homossexualidades” (BRITZMAN, 1996, p. 83). Os mecanismos de controle e enquadramento são postos em prática para que todos e todas se aproximem da norma, para que um modelo de masculinidade e feminilidade seja correspondido. Nesse projeto da heteronormatividade, alguns docentes tornam-se agentes de normalização, ao porem em prática os discursos da heteronormatividade.

Os enquadramentos não são um fardo carregado somente pelos meninos homossexuais com trejeitos femininos. Todos e todas sofrem por terem que corresponder o tempo inteiro ao projeto da heteronormatividade, e, para isso, são obrigados e obrigadas a gostar de cores que talvez não sejam sua cor preferida, a participar de rodas de conversa com grupos que os quais talvez não haja identificação, a frequentar espaços que não gostariam, a fazer afirmações que não condizem com sua identidade, a controlar os gestos, caminhar, entonação da voz, tudo para agradar e reiterar a hegemonia da heteronormatividade. Considerando processos como esse, de vigilância, controle e correção de indivíduos sobre os outros e sobre si mesmo, pode-se afirmar que a escola funciona como “um dos principais instrumentos de normalização, uma verdadeira

tecnologia de criar pessoas ‘normais’, leia-se, disciplinadas, controladas e compulsoriamente levadas a serem como a sociedade se quer” (MISKOLCI, 2012, p. 18, 19).

Ainda que a escola seja esse espaço marcado pelo controle que se exerce através de regras específicas, como uniforme, horários estabelecidos, classes de aprendizagens, espaços regulados, conteúdo organizado, existe um currículo em ação que nem sempre acontece conforme planejado. Sendo assim, as rupturas e o imprevisto tornam a escola, também, um espaço de resistências. Isso pode ser visto considerando um fato que ocorreu na escola local da pesquisa e foi narrado por três professoras e duas coordenadoras.

Trata-se de um menino de 14 anos de idade, homossexual declarado, que, de acordo com as regras da escola, tem um comportamento indisciplinado. Considerando as narrativas de algumas professoras entrevistadas, o aluno gostava de pegar nas partes íntimas dos e das demais colegas. Conta a professora que, chegando à sala de aula, encontrou os meninos e as meninas inquietos e inquietas com o comportamento do colega, com ameaças de agressão. A professora pediu que ele saísse da sala e perguntou o que eles e elas achavam daquele comportamento. As respostas e os comentários deixaram a professora preocupada com os efeitos da situação para além da escola, envolvendo as famílias. Como a escola iria resolver a situação que parecia já incontornável, pois outros professores e professoras e a direção também recebiam várias reclamações dessa prática? A família do aluno já havia sido chamada para conversar. Após várias intervenções, sem o êxito esperado, o aluno tirou a roupa de um dos colegas, o que culminou na sua expulsão da escola.

Podemos pensar que o comportamento do aluno configurava-se como uma violência de gênero, já que ele não tinha permissão para tocar os e as colegas e continuava fazendo isso, mesmo com as tentativas da escola em convencê-lo de que isso não poderia acontecer. Para Saffioti (2015, p. 79), a violência de gênero se configura como “a ruptura de diferentes tipos de integridade: física, sexual, emocional e moral [...]”. Talvez por isso que os alunos se sentiam fragilizados ou mesmo reagem de forma também agressiva, pois percebiam que seus direitos eram constantemente violados, mesmo que os professores e as professoras e a coordenação estivessem tentando reverter ou amenizar a situação.

Ainda que se apontem outras discussões, importa perceber ainda como essa situação marcou também as professoras e as coordenadoras envolvidas, por não encontrarem uma solução que não fosse a expulsão do aluno. Essa é uma realidade que atinge outros e outras docentes que igualmente “se mostram desmotivados/as, ou se percebem expropriados, sem suficientes diretrizes ou desprovidos de respaldo institucional para agir de maneira distinta e

contraposta ao instituído pela escola, pelo sistema de ensino ou pela sociedade” (JUNQUEIRA, 2012, p. 22). Dessa maneira, a escola, muitas vezes, não se mostra como um local de problematização ou mesmo de discussão, encontrando a saída em garantir que todos e todas se comportem da mesma maneira, os corpos que se desviam do padrão de normalidade são expulsos, silenciados e negados.

Isso se torna mais forte, quando o assunto é sexualidade, pois, mesmo empenhada em produzir alunos normais, tendo como parâmetro a heterossexualidade através de reiterações de discursos e práticas discursivas, a sexualidade deve parecer como assunto silenciado. Mesmo que a sexualidade seja algo inerente aos sujeitos de maneira que não é deixada de lado quando se vai à escola, essa instituição tende a tornar esse assunto particular e privado ou, pelo menos, presumir que todos os indivíduos ali terão interesse pelo sexo oposto.

É na “sociedade da normalização” que a escola está inserida e, na busca pela efetivação do projeto de normalização da sociedade, um controle minucioso é requerido através da disciplina. Começa-se a pensar “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” (FOUCAULT, 2014b, p. 135).

Conforme relato, o aluno apresentava um “*comportamento agressivo*” (MANOELA), “*não queria obedecer*” (ROBERTA), de forma que “*ele tinha um comportamento que até hoje, entra assim uma questão da gente não estar preparado para lidar, a gente não sabe até que ponto, que tipo de comportamento justificava aquele tipo de comportamento dele*” (LOURDES). Entre essas afirmações, a homossexualidade acentuava a problemática da “indisciplina” dele na escola “*a soma de problemas com ele vem desde a indisciplina por outra qualquer questão em sala, dessa não aceitação às vezes acho que ele quer impor essa condição*” (ROBERTA). Assim, ele se torna alvo das correções, dos olhares, da disciplina. Se o que se chama indisciplina no currículo é um assunto que não estava entrelaçado com a sexualidade do menino, talvez seja necessário pensar por que as narrativas são transpassadas por esse ponto. Os professores associam a indisciplina do aluno à homossexualidade, mas, ao mesmo tempo, esquivam-se de falar sobre homossexualidade:

Eu já havia dito pra ele que a opção sexual de cada um é uma opção muito particular, ninguém deve interferir (ROBERTA).

E a mãe me relatou dos problemas dele fora, mas como eu chamei ela pra tratar do assunto pontual da indisciplina dele, não entrei no outro assunto. (MANOELA).

Mas essa história parou, a discussão parou por aí, ela não pode se aprofundar muito depois porque... durante um certo tempo eu conversei, inclusive, ainda tive a oportunidade de conversar num momento posterior de continuar essas conversas com ele, não em sala de aula, não como professora. (GLÓRIA).

Então não houve preparo da escola, nem da família para lidar com essa questão. Todo mundo acabou tendo... acabou transferindo o problema de uma escola pra outra. (LOURDES).

A prática educativa de tornar a sexualidade um assunto privado, particular pode recair de forma mais incidente nos homossexuais que, marcados como estranhos, devem manter sua sexualidade longe dos olhares. Assim, tudo o que é destoante da maioria deve ser rejeitado.

O silêncio em relação à homossexualidade do aluno não deve ser visto como natural, pois essas práticas de silenciamento “falam prolixamente de seu próprio silêncio, obstina-se em detalhar o que não diz, denuncia os poderes que exerce e promete liberar-se das leis que a fazem funcionar” (FOUCAULT, 2014, p. 13). A prática de fazer silenciar é algo recorrente no ambiente escolar como forma de requerer a disciplina, mas também diz da relação entre conhecimento e ignorância no currículo, que silenciam e mantêm distantes assuntos indesejáveis. Nesse sentido, Ferrari (2011, p. 100) problematiza:

Silenciada durante muito tempo, a palavra homossexual parece sempre ofensiva. Ela parece levar com ela o contexto que a originou, gerando certo medo. Silenciar diante de tal palavra e sua perspectiva histórica e de construção é mais do que negar a existência de sujeitos e desejos, mas é negar a possibilidade de reavaliação de sua construção pelos sujeitos envolvidos nessa situação [...] Afastamos o que é tido como ‘antinatural’, ‘anormal’, e ficamos com aquilo que é entendido como natural e normal, tampouco inscrito como ato performativo.

Através de práticas de silenciamento, a homossexualidade é negada no espaço escolar, constituindo-se uma homossexualidade subordinada, inferior, ao mesmo tempo em que se legitima um modelo como natural e estável. Ao dizer que “[...] não houve preparo da escola, nem da família para lidar com essa questão [...]”, Lourdes diz também sobre o que a escola está preparada para lidar, o que ela se interessa em falar, o que elege como conhecimento válido, o que a faz silenciar determinados assuntos. Talvez seja necessário problematizar a relação entre conhecimento e ignorância em torno das homossexualidades e heterossexualidades: “Que ocorrerá se lermos a ignorância sobre a homossexualidade não apenas como um afeito de não se conhecer os homossexuais ou como um outro caso de homofobia, mas como ignorância sobre a forma como a heterossexualidade é moldada?” (BRITZMAN, 1996, p. 91). A ignorância em relação à homossexualidade e a práticas sexuais não heterossexuais é uma forma de

desqualificação. O desconhecimento coloca essas práticas no lugar do anormal, resultando em atitudes de preconceito e violência que partem daqueles que se consideram adequados à norma.

Foucault (2014a, p. 33) mostra que, “a partir do século XVIII, o sexo das crianças e dos adolescentes passou a ser um importante foco em torno do qual se dispuseram inúmeros dispositivos institucionais e estratégias discursivas [...]”. Essa é uma preocupação quando questionamos o currículo em meio a esses processos de construção dos sujeitos. A sexualidade do aluno é algo que provoca as professoras, não é somente a indisciplina em relação a um conjunto de outras regras que permeiam aquele espaço. A sexualidade dissidente do aluno é colocada sob espreguiçaço, é exercida uma vigilância, as recomendações e ajustes para correção perpassam pelas narrativas.

Tanto que a homossexualidade do aluno passa a ser uma forte preocupação da professora Glória, que nos diz: *“então essa noção de que a sexualidade é um pecado e que qualquer pessoa que não se veja como homem ou como mulher de uma maneira muito clara, essa pessoa é colocada de um desvio sexual de padrão muito forte”*. O currículo escolar é um lugar de disputa e tensões, nele se cruzam diferentes discursos que são acionados nos processos de subjetivação, principalmente no que se refere à produção generificada dos corpos da sexualidade.

Nesse cenário de disputa, o discurso religioso aparece constantemente na frase da professora Glória, quando diz que a homossexualidade do aluno aparece como pecado. Preocupada com as dimensões dos problemas que aluno pode enfrentar na escola, a professora afirma: *“o pecado sexual é colocado de forma muito mais intensa para essas crianças que estão em formação”*. Dessa forma, infere-se que o discurso religioso perpassa pelo currículo, de modo que os alunos e as alunas e os professores e as professoras podem acioná-lo na forma como olham para o e a colega e para eles e elas mesmos e mesmas.

O discurso religioso que aparece nessa narrativa de Glória faz referência ao discurso das igrejas católica e evangélica que não mantêm restritos seus enunciados aos seus templos e fiéis, mas têm disputado diversos espaços como a mídia, a política, como também na escola, dificultando que políticas afirmativas de visibilidade aos homossexuais sejam efetivadas e que as escolas discutam temáticas de gênero e sexualidade, reafirmando a heterossexualidade como padrão. A Igreja afirma-se como um espaço que produz saber sobre a homossexualidade, e os indivíduos recorrem às suas “verdades” nos processos de normalização.

Ser mulher e homem de forma clara, ou melhor, “muito clara”, nesse currículo, não é só reiterar constantemente os atos através da performance corporal que dá inteligibilidades a

corpos masculinos e femininos, é também ser heterossexual. Nesse sentido, a vigilância funcionará como um “poder disciplinar” para que os corpos correspondam a esses pressupostos.

No referido discurso religioso, a heterossexualidade aparece como natural (logo não construída e compulsoriamente ensinada), a homossexualidade é vergonhosa e indecente e aqueles e aquelas que a cometem são, merecidamente, castigados. Quando acionam o discurso religioso para analisar o caso, parece ser esse o entendimento da homossexualidade. Tal concepção organiza a forma como o aluno homossexual é percebido, o que pode tornar justo que ele também seja castigado.

É atribuindo a homossexualidade como anormal que a heterossexualidade ganha status de natural e legítima. Foucault (2014b, p. 31) afirma que “a sexualidade regula o será a partir dessas sexualidades periféricas, através de um movimento de refluxo”. É tomando o conhecimento sobre o campo da sexualidade que estratégias de poder são exercidas para controlar a população, que discursos entram em cena para normalizar sujeitos e tornar outros anormais. É nesse processo que a homossexualidade surge como categoria do discurso psicológico, psiquiátrico e médico, para legitimar uma forma padrão de sexualidade. O homossexual torna-se, assim, uma espécie a ser corrigida e, ao mesmo tempo, necessária para evidenciar a heterossexualidade como norma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos dizer que há um jogo de constituição, de força, de poder e de saber que organiza as homossexualidades e as heterossexualidades em negociação e em relação. Foi possível perceber que o discurso biológico é muito presente quando perguntamos sobre gênero e sexualidade. Ele atravessa as falas dos e das docentes para legitimar as posições de sujeitos, de forma que o sexo anatômico ainda funciona como parâmetro para entender o gênero, ou seja, esse demarcador binário reforça a norma. Como a heterossexualidade compulsória surge como parâmetro definidor dos indivíduos, aqueles e aquelas que não seguem seu regime são vítimas de correção e violência. Os corpos e as sexualidades são submetidos a processos de enquadramentos e normalização, através de mecanismos de disciplina e controle. Em diversas situações no currículo, a heteronormatividade age sobre os indivíduos, por vezes em diálogo como o discurso religioso, mas as subversões e rompimento com a norma também são inerentes ao processo.

Foi possível mostrar também que existem corpos que não se conformam aos pressupostos da norma, que questionam sua autoridade, que mexem com o que é classificado

como “normal” e “naturalizado”. Sujeitos que se afirmam como homossexuais, lésbicas, que transitam por essas identidades e mostram que é possível escapar, transgredir e mostrar outras realidades no currículo escolar, evidenciando o caráter inventivo das masculinidades e feminilidades, que desafiam a heteronormatividade. As falas dos professores e das professoras, assim como os casos que foram construídos pelas narrativas, demonstraram como a instituição escolar funciona como um local que produz a classificação dos corpos. Isso não significa culpabilizar a instituição, mas entendê-la como parte da sociedade que tem essa preocupação em classificar e disciplinar no gênero. Essas produções advindas do contexto escolar nos convidam a problematizar como o currículo é marcado também pelo não-prescrito e não-desejável, ainda que, no processo de ruptura, a normalidade seja requerida constantemente. Assim, se diversos discursos entram em cena para produzir “verdades”, outros tantos funcionam como problematizadores dessas verdades.

Inseridos nesse processo, os professores e as professoras acionam discursos ancorados em um saber heteronormativo. Demonstram, assim, certa dificuldade em problematizar o processo formativo a que os alunos e as alunas são submetidos e submetidas, reproduzindo e atualizando os modos de subjetivação produzidos pelos discursos e práticas educativas normatizadoras. A violência de gênero não deixa de existir na escola quando um aluno é expulso por seu comportamento mais explícito e desafiador. Ela continua acontecendo de outras maneiras, mesmo não sendo percebido, devido à sua constante reiteração. O controle para que os corpos se conformem à heteronormatividade é uma dessas violências que passam despercebidas.

A heterossexualidade tem sido instituída como maneira legítima de viver a sexualidade, de modo que as demais formas de viver a sexualidade são periféricas e marginalizadas. Para Butler (2003, p. 45), “a coerência ou a unidade de qualquer dos gêneros, homem ou mulher, exigem assim uma heterossexualidade estável e oposicional”. A continuidade entre sexo, gênero e sexualidade é aqui requerida, de modo que, para ser considerado e considerada “verdadeiramente” homem ou mulher, é necessário que seja heterossexual. A necessidade de seguir essa tríade é constante nas narrativas, a heterossexualidade compulsória aparece atravessando as narrativas em outros momentos.

Percebe-se também como o corpo é generificado no currículo escolar. Por isso, esse embrulho biológico que é recebido vem enlaçado por construções sociais que insistem em delimitar representações e valores criados pelo estatuto do corpo. Ao inventar novas formas de existir e de atuar, contemplam-se olhares questionadores, preconceituosos, habituados a uma

norma que tenta enquadrar os corpos aos modos de atuação requeridos por uma construção social regulatória. Marcado cultural e politicamente, o corpo esteve a serviço de uma determinada sociedade que procura educar os indivíduos de acordo com os objetivos que inserem na carne, de forma detalhada e cuidadosa, suas aspirações coercitivas, fazendo uso de mecanismos para controlar e manter dóceis os gestos.

Trazendo a escola como uma instituição que constrói corpos a partir de discursos que circulam na produção de saberes, a partir de práticas de vigilância e controle para naturalizar comportamentos, percebe-se como essa instituição opera em função de um trabalho disciplinar que legitima verdades “para garantir a coerência, a solidez e a permanência da norma, são realizados investimentos – continuados, reiterativos, repetidos” (LOURO, 2015b, p. 84). Por isso, gênero deve ser percebido como performativo ou como “um projeto corporal contínuo e repetido” (BUTLER, 2003, p. 199). Ao atravessar o currículo escolar, a heteronormatividade marca, classifica e hierarquiza os corpos que ali estão.

REFERÊNCIAS

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

BRITZMAN, D. O que é esta coisa chamada amor – identidade homossexual, educação e currículo. Trad. T. T. Silva, **Educação e Realidade**, v. 21, nº 1, jan./jun., p. 71-96, 1996.

CARVALHAR, D. L. Currículo da educação infantil: sexualidade e heteronormatividade na produção de identidades. In: PARAÍSO, M. (org.). **Pesquisas sobre currículos e culturas**: temas, embates, problemas e possibilidades Curitiba: CRV, 2010.

CAETANO, M. R. V. **Gênero e sexualidade**: um encontro político com as epistemologias de vida e os movimentos curriculares. 2011 228 f. Tese. Universidade Federal Fluminense, 2011.

COLLING, L. O que perdemos com o preconceito. **Revista Cult**, nº. 6, ano 19, p. 38-41, 2016.
FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**. A vontade de saber. São Paulo: Paz e Terra, 2014a.

_____. **Vigiar e punir**: Nascimento da prisão; 42 ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2014b.

_____. “Polêmica, política e problematizações”. In: _____. **Ditos & Escritos V**: Ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 225-233, 2010.

_____. Sexo, poder e a política da identidade. **Verve – Revista do Nu-Sol**, nº5:, p. 260-277. 2004.

_____. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **História da Sexualidade II**: O uso dos prazeres. Edições Graal. Rio de Janeiro, 1998.

_____. **A ordem do discurso**. Edições Loyola, São Paulo, 1999.

FERRARI, A. Silêncio e silenciamento: em torno das homossexualidades masculinas. In: FERRARI, A; MARQUES, L. P.. (Orgs.) **Silêncios e educação**. Ed. UFJF. Juiz de Fora, 2011.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a Análise do Discurso em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 197 – 223, 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742001000300009&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em 12 ago. 2019.

JUNQUEIRA, R. D. Currículo heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico. **Espaço do Currículo**, v. 2, n. 2, p. 208-230, set/2009-mar./2010.

JUNQUEIRA, R. D. A pedagogia do armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar. **Revista Educação On-line PUC-Rio** nº 10, p. 64-83, 2012.

_____. Temos um problema em nossa escola: um garoto afeminado demais. Pedagogia do armário e currículo em ação. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 4, nº 2, p. 221-239, ago./dez. 2015.

LOURO, G. L.. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Unesco, 2009.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2015a. p. 7-34.

_____. **Um corpo estranho** – ensaios sobre sexualidade e teoria *queer*. 2. ed.; 2. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2015b.

MISKOLCI, R. **Teoria queer**: Um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

NOGUEIRA, G.; COLLING, L. Homofobia, heterossexismo, heterossexualidade compulsória, heteronormatividade. In: COLLING, A. M.; TEDESCHI, L. A. (Orgs.) **Dicionário crítico de gênero**. Dourados (MS): Ed. UFGD, 2015.

RICH, A.. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. **Bagoas**, nº 5, p. 17-44, 2010.
PARAISO, M. A. Currículo, Desejo e Experiência. **Revista Educação e Realidade**, v. 34, nº 2, Porto Alegre: Editora da UFRGS, mai/ago 2009, p. 277-293.

WITTING, M. **O pensamento hetero**. 1980. Texto lido pela primeira vez em New York na *Modern Language Association Convention* em 1978. Disponível em: < encurtador.com.br/pqGOZ >. Acesso em: 29 jan. 2017.

Recebido em: 12/04/2020

Aceito em: 15/02/2021