

O RECÔNCAVO
BAIANO,
SAI DO ARMÁRIO

Universidade, gênero e sexualidade

REITOR

Paulo Gabriel Soledade Nacif

VICE-REITOR

Silvio Luiz Oliveira Soglia



Editora UFRB

SUPERINTENDENTE

Sérgio Augusto Soares Mattos

CONSELHO EDITORIAL

Alessandra Cristina Silva Valentim
Ana Cristina Fermino Soares
Fábio Santos de Oliveira
Ósia Alexandrina Vasconcelos Duran Passos
Robério Marcelo Ribeiro
Rosineide Pereira Mubarack Garcia
Sérgio Augusto Soares Mattos (presidente)

SUPLENTE

Ana Cristina Vello Loyola Dantas
Geovana Paz Monteiro
Jeane Saskya Campos Tavares

COMITÊ CIENTÍFICO DA PRPPG

*(Referente edital nº. 01/2012 – Edital de apoio
à publicação de livros impressos)*

Ana Cristina Fermino Soares
Rosineide Pereira Mubarack Garcia
Franceli da Silva
Ana Georgina Peixoto Rocha
Luciana Santana Lordêlo Santos

EDITORA FILIADA À



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Ana Cristina Nascimento Givigi
Priscila Gomes Dornelles
(Organizadoras)

O RECÔNCAVO
BAIANO,
SAI DO ARMÁRIO

Universidade, gênero e sexualidade



Editora UFRB

Cruz das Almas-Bahia/2013

Copyright©2013 by Ana Cristina Nascimento Givigi, Priscila Gomes Dornelles, Camila Silva de Oliveira, Dagmar Estermann Meyer, Fernando Pocahy, Alexsandro Rodrigues, Simone Brandão Souza, Valéria dos Santos Noronha Miranda, Leilane Assunção, Nilton Luz, Zuleide Paiva da Silva e Rosângela Costa Araujo.

Direitos para esta edição cedidos à EDUFRB

Projeto gráfico, diagramação: Rita Motta - Ed. Tribo da Ilha

Capa: Perseu Pereira

Revisão, normatização técnica: Bruna Longobucco

Depósito legal na Biblioteca Nacional, conforme decreto nº 1.825, de 20 de dezembro de 1907.

R311 O recôncavo baiano sai do armário: universidade, gênero e sexualidade / Org. Ana Cristina Nascimento Givigi, Priscila Gomes Dornelles ... [et al.]. – Cruz das Almas/BA : UFRB, 2013.

272 p.

ISBN 978-85--61346-47-8

1. Sexualidade 2. Gênero 3. Universidade 4. Educação I. Givigi, Ana Cristina Nascimento II. Dornelles, Priscila Gomes III. Rodrigues, Alexsandro IV. Oliveira, Camila Silva de V. Meyer, Dagmar E. E. VI. Pocahy, Fernando Altair VII. Silva, Leandro VIII. Luz, Nilton IX. Araújo, Rosângela Costa X. Souza, Simone Brandão XI. Miranda, Valéria dos S. N. XII Silva, Zuleide Paiva da .

CDD 306.43

Ficha catalográfica elaborada por: Ivete Castro



Editora UFRB

Campus Universitário
Rua Rui Barbosa, 710 – Centro
44380-000 Cruz das Almas – BA
Tel.: (75)3621-1293
gabi.editora@ufrb.edu.br

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Ana Rita Santiago e Ronaldo Crispim Sena Barros..... 9

1 AQUENDA! UNIVERSIDADE: O RECÔNCAVO BAIANO SAI DO ARMÁRIO

Ana Cristina Nascimento Givigi e Camila Silva de Oliveira..... 13

- 1.1 Do sujeito ao devir: aquendendo a universidade 18
- 1.2 O Recôncavo e seus armários..... 24
- Referências 29

2 CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA: CENAS CONTEMPORÂNEAS, POLÍTICAS EMERGENTES E TEORIAS POTENCIAIS

Dagmar Estermann Meyer e Priscila Gomes Dornelles..... 31

- 2.1 Cenas escolares contemporâneas: para um início de conversa..... 32
- 2.2 Cena A..... 32
- 2.3 Cena B 34
- 2.4 Políticas públicas e ações programáticas que *colocam* o tema na (e para a) escola..... 36
- 2.5 Desafios político-pedagógicos *em cena* na escola: sugerindo um quadro conceitual 43
- 2.6 Considerações finais 51
- Referências 52

3 POR UM DIREITO AO DEVIR. DERIVAS DE UMA EDUCAÇÃO LIBERTINA

<i>Fernando Pocahy</i>	55
Referências	64

4 ENTRE CORPOS E BRICANDEIRAS: GÊNEROS E SEXUALIDADES DESAFIANDO PRÁTICAS E SABERES DOCENTES E OS CURRÍCULOS HETERONORMATIVOS

<i>Alexsandro Rodrigues</i>	67
4.1 Introdução	67
4.2 E quem paga a conta com o faz de conta.	72
4.3 Anjos não têm sexo, mas, quando têm, chamem o ortopedista!	78
4.4 Brincando de pique: onde está o problema?	83
4.5 Ninguém quer ser colocado como a bola da vez	91
4.6 Boca de forno... forno	95
4.7 Considerações finais	98
Referências	100

5 HOMOFOBIA E INVISIBILIDADES NA EDUCAÇÃO

<i>Simone Brandão Souza e Valéria dos Santos Noronha Miranda</i>	103
5.1 Políticas públicas e o enfrentamento à homofobia na escola	110
5.2 Invisibilidades e homossexualidades: desafios em curso.....	116
5.3 Considerações finais	126
Referências	128

6 UM CORPO “ENCURRALADO” NA ESCOLA: GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO DO CAMPO

<i>Priscila Gomes Dornelles</i>	131
6.1 Sobre o plano epistemológico que conduz este texto ...	133

6.2 Um corpo “encurralado”: pistas para pensar sobre gênero e sexualidade na educação do campo	137
6.3 Considerações finais	146
Referências	148

7 NA HISTÓRIA DA ESCRAVIDÃO, UMA REFLEXÃO PARA A CIDADANIA NO SÉCULO XXI

<i>Leilane Assunção</i>	151
7.1 Introdução: um problema para a história	151
7.2 Sexo e poder: a mulher escrava nua e crua no cotidiano imperial	164
7.3 Conclusão: o que esperamos para o futuro	176
Referências	182

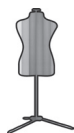
8 REFLEXÕES DO ENTRELUGAR

<i>Nilton Luz</i>	185
8.1 Introdução	186
8.2 Sujeitos de gênero, raça, classe e sexualidade	190
8.3 Identidades e diferenças	195
8.4 A influência da crítica e uma crítica à influência ...	200
8.5 Identidades do entrelugar	207
8.6 Para não concluir	222
Referências	224

9 LESBIANIZAR É PRECISO, NÃO SOMOS TODAS MULHERES: A TEORIA POLÍTICA DE MONIQUE WITTIG REVISITADA

<i>Zuleide Paiva da Silva e Rosângela Costa Araújo</i>	229
9.1 Introdução	229
9.2 O androcentrismo da ciência: algumas considerações.....	232
9.3 “Lesbianismo materialista”: base epistemológica de Wittig	234

9.4 Influência estruturalista	236
9.5 A teoria política de Wittig	239
9.6 Entre a ciência e a política: efeitos de sentido da teoria de Wittig	252
9.7 Considerações finais	258
Referências	259
AUTORES/AS	265



APRESENTAÇÃO

O *I Festival Anual de Múltiplas Sexualidades*, realizado entre os dias 15 e 18 de maio de 2012, ocorreu nos *campi* de Amargosa, Santo Antônio de Jesus, Cruz das Almas e Cachoeira da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). O evento foi organizado pelo Núcleo de Gênero, Diversidade Sexual e Educação (Nugeds), pela Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (Propaae) e pela Pró-Reitoria de Extensão (Proext) da UFRB.

O objetivo do festival foi criar um espaço institucional de arte, cultura e produção de expressões artísticas e culturais ligadas à diversidade sexual e de gênero. Além disso, visou à formulação de proposições em torno de políticas de gênero e sexualidade com os grupos ligados aos direitos sexuais organizados do Recôncavo da Bahia, e tecer provocações afins à temática do evento através e com performances artístico-

-culturais, mesas acadêmico-militantes e cenários diversos e festivos em todos os centros de ensino da UFRB.

O evento, indubitavelmente, protagonizou o enfrentamento teórico-político engajado de discussões de acerca de gênero, sexualidade e sociedade dentro e fora dos *muros* da UFRB. Oportunizou, ainda, tensionamentos sobre a produção instituída de corpos, sexualidades e sua relação com o currículo escolar e com as violências e os interditos. Apon-tou, inclusive, trilhas e caminhos epistemológicos, meto-dológicos, políticos e educacionais de novas produções em torno de gênero e sexualidades.

Destacamos ainda, desse festival, os debates provoca-dores e provocantes em torno das diferenças e diversidades como valores positivos e da urgência de criação de políticas na UFRB que promovam a permanência e o *trânsito* quali-ficado d@s diferentes.

Não são poucos os desafios apontados pelo *I Festival Anual de Múltiplas Sexualidades* da UFRB! Urge, no âmbi-to da universidade, desenvolver ações em prol da criação de programas e políticas relacionados à diversidade sexual, ao gênero e às múltiplas sexualidades e concretizar formu-lações de políticas de gênero e sexualidade. Fortalecer de-bates e ações iniciados no *I Festival* é mais um desafio que desponta nos cenários de institucionalização e consolidação da UFRB. Neste íterim, apresentamos o livro *O Recôncavo Baiano sai do armário: universidade, gênero e sexualidade*, que reúne textos de palestrantes do evento, de integrantes do movimento social e de pesquisador@s e apoiador@s afins às temáticas, aos propósitos e às ações do *Festival*.

Sob a esteira de questionamentos e, sobretudo, de fomento, esta é uma publicação inexoravelmente relevante para o fortalecimento de discussões sobre o livre exercício das sexualidades e o direito humano de orientação sexual. Ela é, inclusive, um importante veículo de socialização de narrativas, estudos e experiências sobre possíveis concepções e relações entre currículos, sexualidades, corpos, homo/heteroafetividades e sociedade que transitam no espaço escolar, como somos impulsionados a refletir com os artigos *Entre corpos e brincadeiras: gêneros e sexualidades desafiando práticas e saberes docentes e os currículos heteronormativos*, de Alexsandro Rodrigues, *Homofobia e invisibilidades na educação*, de Simone Brandão Souza e Valéria dos Santos Noronha Miranda, e *Um corpo “encurralado” na escola: gênero, sexualidade e educação do campo*, de Priscila Gomes Dornelles.

No rastro dos desejos de se traçar linhas favoráveis à vida vivida na e com a diversidade, este livro é uma propícia iniciativa para forjar e reinventar modos e práticas de estar com nossos corpos, com @s outr@s e, quiçá, conosco mesm@s, como somos convidad@s a repensar através do artigo *Por um direito ao devir. Derivas de uma educação libertina*, de Fernando Pocahy.

O texto *Lesbianizar é preciso, não somos todas mulheres: a teoria política de Monique Wittig revisitada*, de Zuleide Paiva da Silva e Rosângela Costa Araújo, nos proporciona, no campo dos estudos de gênero e sexualidade, uma reflexão sobre a teoria política de Monique Wittig, que aborda a lesbianidade como um ato político de questionamentos sobre o saber instituído.

Sob a perspectiva da historiografia, o texto de Leandro (Leilane) Assunção da Silva, *Na história da escravidão, uma reflexão para a cidadania no século XXI*, trata da coisificação dos corpos, especificamente de mulheres africanas escravizadas, como uma consequência abominável da escravidão negra no Brasil e sobre formas de resistência contra essa forma de dominação. Já o texto *Reflexões do entrelugar*, de Nilton Luz, traz à tona possíveis intersecções entre as categorias conceituais raça e sexualidade.

Este livro é um convite emergente e, concomitantemente, emergencial, mediante as temáticas, pesquisas e estudos tão vastos, que circundam as reflexões, as experiências, as narrativas que compõem os artigos. Certamente, será uma valorosa contribuição para a afirmação dos direitos sexuais na UFRB e na sociedade e para a exclusão das vivências de gênero e sexualidades do espaço acadêmico, por meio do combate ao machismo, à homofobia, à lesbofobia, à bifobia e à transfobia.

Desejamos que este livro colabore com a gestão de políticas em prol da diversidade, de ações afirmativas e de inclusão de todos os modos e práticas de se estar e posicionar no mundo de, enfim, amar e viver.

Ana Rita Santiago

Pró-Reitora de Extensão da UFRB

Ronaldo Crispim Sena Barros

Pró-Reitor de Ações Afirmativas e Assuntos Estudantis da UFRB



1

AQUENDA! UNIVERSIDADE: O RECÔNCAVO BAIANO SAI DO ARMÁRIO

Ana Cristina Nascimento Givigi (kiki)¹

Camila Silva de Oliveira²

Os direitos do homem não nos obrigarão a abençoar as alegrias do capitalismo liberal do qual eles participam ativamente. Não há estado democrático que não esteja totalmente comprometido nesta fabricação da miséria humana. A vergonha é não termos nenhum meio seguro para preservar, e principalmente para alcançar os devires, inclusive em nós mesmos. (DELEUZE, 1992, p. 213).

¹ Professora Adjunta da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (Ufrb) e Coordenadora do Grupo de Pesquisa Núcleo Capitu/CNPq (Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade e Diversidade). E-mail: kikigivigi@ufrb.edu.br

² Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (Ufrb) e participa do Grupo de Pesquisa Núcleo Capitu/CNPq (Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade e Diversidade). E-mail: mi_balrcs@hotmail.com

O acontecimento é o I Festival Anual de Múltiplas Sexualidades da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Um acontecimento é um enlace de tempo e espaço por meio das convenções: essas que codificam os sentidos e as inexorabilidades. Não se pode captar as virtualidades do acontecimento sem segregar-lhes o instante e encarná-lo: fazê-lo viver o mundo dos vivos. Por isso, o acontecimento é sentido encarnado, mas seu material é da ordem de dois planos: do sentido e da linguagem (DELEUZE, 2001). Há uma incorporação do incomensurável em métricas: síntese disjuntiva (ZOURABICHVILI, 2004). É assim que diremos do Festival, como um portal de desconstruções da aparente óbvia relação significante-significado; como um lançamento às cartografias que resultam em um mapa de fabricações.

As fabricações são acidentes do percurso arrogante das lógicas binárias. Outras vezes, puras reafirmações do repetido, requentado. Fabricações que visibilizam experimentações de modos de existir — lapsos do tempo que, ao se relacionar com o espaço, podem se apresentar à língua. Fabricações de *processofestival*.

Para que não reste dúvida: falamos de relações de fabricação, sempre tensas e experimentais. A experimentação, em vez da sacralização de séries lógicas, sequentes e racionais como natureza do pensamento (veja, não negamos as associações produzidas pelo pensamento!), é sempre o entrelaçar das possibilidades e imprevisibilidades. É Deleuze (2001) que nos atenta para as variações internas do pensamento e para a artificialidade da associação entre causa e

efeito comum à representação da experiência que generaliza as relações, estabelece princípios de organização das equivalências e diferenças, como um ritual de uma propalada natureza da razão. Desse modo, as experiências se mostrarão como uma cadência de causalidades.

Nossa escolha política é cartografar o I Festival Anual de Múltiplas Sexualidades³, por meio de seu caráter de experimentações, cuja diferenciação contínua é produzida por modulações e variações constantes. Assim, as experiências político-estéticas das sexualidades, ainda que reivindicassem para si classificações e nomeações, foram compreendidas a partir de sua produção e, especialmente, em seus processos de fabricação neste festival.

É um risco, sabemos nós, apostar que o festival tenha sido espaço de fabricação de sexualidades múltiplas, com tantos microfascismos organizados pelos currículos, projetos político-pedagógicos, normativas e práticas pedagógicas da universidade por meio da legitimação das normas heterossexuais. Ora, não estamos de olhos fechados aos sujeitos autorizados e legitimados a *enunciar* em nosso lugar e seus volumosos *colhões acadêmicos* que fiam verdades sobre os corpos! Mas, por entre a centralização de sentidos, em meio às saturações e às capturas dos repertórios, há também deslocamentos múltiplos de sexualidades desconcertantes e incabíveis aos lugares hegemônicos destinados aos corpos assépticos da universidade.

³ O I Festival Anual de Múltiplas Sexualidades aconteceu de 15 a 18 de maio de 2012.

Contudo há alardes. No *processofestival* muitos armários foram vertidos em performances que, embora mimetizassem sexualidades rígidas, eram denúncias de vidas-borboletas encolhidas no espaço privado e que sobrevoavam o território acadêmico na ocasião. O festival descarou um processo de publicização das produções das sexualidades ao mesmo tempo em que se produzia a si como acontecimento universitário.

Onde estava aquela gente colorida (dolorida?) antes de o acontecimento ser o portal? Mudemos as perguntas: que práticas silenciam as múltiplas vivências que *aquendam* a/na universidade durante o festival? Em que medida o *processofestival* cria devir-festival em vez de lançar novas calcificações?

Eribon (2008) diz de vivências escondidas. Para ele, muitos dos homossexuais que residem em cidades pequenas e de interior só tornam públicas as suas sexualidades em cidades vizinhas e afastadas de onde moram, em grande parte maiores que essas. Nas cidades grandes, a preservação do anonimato é garantida; já nas pequenas, torna-se mais difícil ser alguém que está fora dos modelos. Voltam-se às sexualidades os olhares reguladores das instituições, ávidos por preservar a cara heterossexualidade. Essa vigilância e negatificação da sexualidade restringem as possibilidades da produção de uma política de amizade. Assim, pode não ser novidade que tantos *anjos* tenham vindo à terra da produção formal do saber, caídos não sabemos de onde. Em que medida o festival não se constitui também nessa terra de anjos decaídos?

Partiremos dos estratos para entender a constituição do *espaço festival*, imitando-os, para que, de suas “pequenas provisões de significância e de interpretação” (DELEUZE, 1996, p. 23), possamos alcançar os momentos de desmanche das formas, lançando-as aos planos disformes, quem sabe assim alcancemos o momento da *queda* dos anjos e sua demonização, fruto da desobediência à recusa ao lugar escondido.

Estratos pré-festival: Pinturas, maquiagens, cartazes. Tons coloridos ocupam os *campi* da UFRB, destoando da versão asséptica e contínua que têm os prédios públicos. Algo estava para acontecer. Performances estouram o fundo cinza e o cotidiano das aulas, anunciando a existência de grupos e seres que expõem sua diferença como virtude e afirmam sua diversidade.

Estratos pós-festival: Festa, espaço de alegria. Caminho da festa. Um aluno da UFRB, identificado como homossexual, tenta defender sua amiga, também aluna da UFRB, de assédio e violação durante o caminho de ida às festividades. O moço que supostamente assediava a menina também era aluno. Acontece a ofensiva que resulta em *xingamento* ao *viadinho* e um soco no rosto. A situação não é denunciada por meio dos instrumentos jurídicos. Silêncio. O que nos diz este silêncio?

Falemos de *intermezzo*. Não é de metade de caminho, mas de processo que dizemos. De *e*. “No ‘e’ está o processo que não quer ser, não se enraíza em busca de um abrigo confortável” (GIVIGI, 2009, p. 104). Interessa-nos o festival no seu caráter de convocar a estranheza ao currículo

heteronormativo e visibilizar as práticas de desprivatização das subjetivações ou os momentos de dessubjetivação, “para que o processo de produção de subjetividade se mantenha em curso” (KASTRUP, 2005, p. 1276). De outro modo: entendemos que, ao cartografar a produção do festival, seremos capazes de falar de *devir-festival*, ainda que para isso convoquemos as formas. Contudo, diremos das formas aquilo que elas têm de ligação e associação aos planos de onde emergem, eivados de força vital.

O devir corresponde a esse campo de relações de forças, em que os agenciamentos, as disjunções, as intensidades, os circuitos se fazem e se abrem às alianças com outros movimentos em composição. O *devir-festival* aquenda a universidade.

1.1 Do sujeito ao devir: aquendendo a universidade

Não se sabe ao certo o que é aquendar porque se refere a múltiplos usos. Tomaremos aquendar como *pegar de jeito* e sacudir, desorganizando. E, ao desorganizar, aquenda-se a si também. De substantivo a verbo, perdendo garantia gramatical de ter uma essência significada por estruturas, aquendar é desviar-se.

Aquendar é perder-se no caminho porque parou para pegar aqui, mexer ali, fofocar lá, trepar acolá. A proposta do festival era problematizar a normatividade das sexualidades, mostrando funcionamentos possíveis de outros

modos de vida, aquendendo a universidade de seu articulado programa de construção e legitimação do sujeito da ciência. Leia-se:

Visamos à afirmação dos direitos sexuais na UFRB e na sociedade, por meio do combate ao machismo, homofobia, lesbofobia, bifobia e transfobia, bem como da institucionalização de políticas afirmativas de gênero e inserção do debate na formação de profissionais e estudantes da UFRB que ampliem e qualifiquem o acesso e permanência de pessoas tradicionalmente excluídas por sua orientação sexual na Universidade, eliminando a exclusão das vivências de gênero e sexualidades do espaço acadêmico. (PROJETO DO FESTIVAL, 2012).

Afirmação, machismo, homofobia, lesbofobia, bifobia, transfobia, combate, institucionalização e exclusão são estratos. São rostidades forjadas que mantêm intactas a unidade, a verdade e a continuidade próprias à língua. Mas, quando feridas pelo acontecimento, abrem orifícios de entrada ao mapa e permitem-nos cartografá-las, por meio de suas lacunas e vacúolos de comunicação e irrigação. Ali onde a languidez é produzida é que o *devoir* acontece e arranca do espaço privado a produção de movimentos e deslocamentos que desfazem o decalque. Não estamos à caça do que falta, mas do desejo abundante que foi privado do delírio e reduzido às modelizações papai-mamãe. É o padre em nós que nos imprime a falta e castiga o desejo. Mas o desejo é sempre desejanete. O *devoir-festival* deve dar-se às forças e rasgar a figura, estatelando-a sob a construção de um plano de forças de entradas múltiplas, o mapa, em que a falta revela a produção do desejo:

[...] o mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo ou uma formação social. [...] um mapa tem múltiplas entradas contrariamente ao decalque que volta sempre ao 'mesmo'. Um mapa é uma questão de performance enquanto o decalque remete sempre a uma presumida competência. (DELEUZE, 1995, p. 22, grifos do autor).

A preparação do festival lançou mão de recursos artísticos, literários, cenográficos, por fim, estético-políticos para des-sujeitar a universidade. Uma ponta aqui, um papel ali, tintas, bolinhas e canetas. Programação arrumada em pasta institucional, da qual sangrava a logomarca das sexualidades dissidentes. Tratava-se de desfazer a universidade de lugar de hegemonia dos discursos normativos heterossexuais e, abrindo-a, letra por letra, cânone por cânone, mostrar ao tradicional Recôncavo da Bahia as produções esquisitas em curso, antes mesmo que se nomeassem e se apegassem ao plano substantivo da identidade. Mas também se tratava de problematizar as sexualidades identitárias, silenciadas em seu processo de produção por normativas educacionais ensurdecidas, por práticas pedagógicas naturalizadas nos corpos como forma única de educar e por currículos engessados por conteúdos que disfarçam interdisciplinaridades.

Os dias de preparação rasgavam os modos, através de reuniões regadas a pão com mortadela e refrigerante em Amargosa, em Cruz das Almas e Cachoeira. Por último, mas não menos importante, em Santo Antônio de Jesus. A

preocupação era multicampear, tornar real a universidade esparramada sobre o mapa do Recôncavo e Recôncavo Sul, movimentando as relações que instituem os sujeitos, desautorizando as representações de falar em lugar dos movimentos.

Sabemos, o mapa ainda conserva “pequenas rações de subjetividade” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 23), mas deseja descompô-las por meio das forças moventes. Assim, o grupo de estudantes, cerca de 30 deles, divididos em comissão de organização, de divulgação, cultura, arte e exposição, de inscrição e programação, inventavam as cores que seriam misturadas às outras, discursos que seriam privilegiados e critérios para a realização do festival.

Decidiram eles que a convocação seria virtual. Facebook Festival de Múltiplas Sexualidades, *blog* e boca a boca, beijo a beijo, a campanha *virulenta* inundou os *campi*. Alguns cartazes, faixas e *quentinhas* financiadas por uma prefeitura parceira complementaram a divulgação e a promoção. Passagens de *babadeiros* oferecidas pela universidade e o festival foi se concretizando. Esperávamos 200 inscritos, mas o processo gerou 705 crias, desprovidas de modo pai-mamãe e complexo de Édipo: outras autoridades seriam construídas que não as do ego.

O *devoir-festival* enunciou redes de sentidos e alianças com movimentos do fora, com grupos da vida, da sociedade civil que cuspiam em discursos acadêmicos descuidadamente homofóbicos e/ou propositalmente sexistas. *Travas* e transgêneros, bichas, sapatões e *queers* (opa! Os *queers* se

querem fora do catálogo) da vida e da academia (que sun-tuosamente se opõem) berravam as suas inexistências no espaço universitário, deixando-nos a necessidade de repensar o *público*, a educação e as práticas pedagógicas. Vindos de grupos mais ou menos organizados, diziam aquilo que a universidade não diz e recolhiam os anjos decaídos para um voo infernal em busca da extensão universitária. O festival encenava primeiras cenas de *foradentro*, universidade viva.

Durante esse processo, eles mesmos criavam as formas que desfaziam as marcas solidificadas da universidade e *agrimensavam* debates em *babados acadêmicos* ocorridos em cenários inventados pela perturbação dos signos do bom gosto. Aconteceram cinco babados que trouxeram epistemologias, biopoderes, racialização e sexualidades ao espaço público, ao mesmo tempo em que constituíam a universidade como campo de problemas e espaço produtor de subjetividades, mas também de assujeitamentos.

Pausa. É preciso insistir no devir para não eternizar ou naturalizar o sujeito. As escavações devem fazer passar as intensidades, em modulações. O devir reconhece (mas também estranha) o que passa, o que reúne, o sabor e o cheiro, mesmo sem dar nome. O devir promove a caça aos fantasmas e interpretações para oferecer vida à vida. Mas atente-se que o sujeito cola, gora e gruda, significando-se por meio das relações de saber-poder. Menos mal quando o reconhecemos ali tão macho, tão branco, quase parede, quase natural. Corre-se o risco de que nos capture e hierarquize nossas práticas e modos a partir de si. Por isso, o devir deve

dar-se às intensidades e aliançar-se às forças imanentes do desejo: assim desenhará o corpo sem órgãos sob o estrato (DELEUZE; GUATTARI, 1996).

O *devoir-festival* desmancha o sujeito-organismo-festival, cuidadosamente construindo o corpo sem órgãos que é o “campo de imanência do desejo, o plano de consistência própria do desejo (ali onde o desejo se define como processo de produção, sem referência a qualquer instância exterior, falta que viria torná-lo oco, prazer que viria preenchê-lo)” (ibidem, p. 15). Onde está o desejo e seus jorros de distribuição é que se faz o plano de consistência e está o corpo sem órgãos. Mas é dali também que, em bifurcação, está o plano da organização e das formas visíveis, mostrando-nos as nuances entre os planos das forças e o plano das formas. Aqui estão previstos os sequestros e as capturas.

Fim da pausa. O festival pode sedimentar formas e direitos que cessem as multiplicidades das forças e as oriente para o estabelecimento de um patamar de direitos e normas (até diversos) que sacralize o humano. Perde-se o *devoir* porque o corpo sem órgãos não é um lugar a se habitar e nem um estado a se preservar. O *devoir* não cabe em estatutos, mas nem por isso prescinde deles que, por vezes, garantem maior mobilidade às forças. Contudo, não pode ser justificção das formas. Ou seja, afirmar sexualidades e garantir sua publicização não pode ser um modo de funcionamento de uma economia libidinal que garanta também um modo de produzir riquezas. Os direitos podem garantir o alargamento dos repertórios, mas são sombreados

pelas margens abjetas, cujo exercício de vida é condição do próprio direito.

O Festival Anual de Múltiplas Sexualidades volta-se a si, em triste autoconsciência, quando não reconhece que a universidade não pode se reduzir a programas de inclusão. Trata-se de aquendar a forma de produção política no Recôncavo Baiano, centrada no contrato social, e possibilitar a fabricação das demandas, ininteligíveis e intensas, desprovidas de códigos reconhecíveis.

Aquendar a universidade é fazê-la caminhar por entre o *devoir-festival*, eivado da alegria imanente ao desejo que constrói planos de consistência. De que se fala? De provocar enchentes de alegria na universidade por meio de práticas desprivatizantes, desassujeitantes e processuais:

Acontece que existe uma alegria imanente ao desejo, como se ele se preenchesse de si mesmo e de suas contemplações, fato que não implica falta alguma, impossibilidade alguma, que não se equipara e também não se mede pelo prazer, posto que é esta alegria que distribuirá as intensidades de prazer e impedirá que sejam penetradas de angústia, de vergonha, de culpa. (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 16).

1.2 O Recôncavo e seus armários

Diz-se que baiano é descarado e que baiano do Recôncavo tem samba no pé e muita mandinga e alegria. Mas, na verdade, o processofestival nos levou, a partir das formas

concretas de produção do poder local, a entendermos as formas binárias de exercício da política e como esse exercício sedimenta o silenciamento de sexualidades, nem sempre tão alegres, reclusas ao espaço privado.

O movimento de que falamos até então descortina as operações e capturas dos desejos ao estabelecimento de formas duras, normas e leis. Esse movimento paradoxal de forças moventes e suas formas estabilizadas produz ajustes da produção de subjetividades às contingências da própria política. Ora, se o campo ontológico configura-se por meio de subjetividades estabilizadas, são os parâmetros para essa estabilização que desvelam os limites da política. Na medida em que a multiplicidade é coibida pelo exercício local do poder e suas sedimentações, a vida se reduz às ontologias inteligíveis lançando as experiências humanas da sexualidade à abjeção (BUTLER, 2010). Por essa restrição são hegemonizados os currículos, cujas intensidades são neutralizadas por capturas, sequestros, roubos.

O processofestival desmascara a artificialidade dos contratos sociais articulados às estruturas binárias da política. O Recôncavo da Bahia fabrica armários de multiplicidades na mesma medida em que engendra, por meio de sua própria multiplicidade, as ruínas de seus armários. São coronéis, cabrestos, cabras da peste, samba de roda, beijú, saias ao vento, preto-velhos, madames satãs nordestinas, são-joões, marias-pretas, xibungos e invertidos sequestrados pela ficcional família patriarcal e por uma economia de riquezas que desapropriou os saberes indígenas e negros. Imaginem o barulho que faz lá dentro desses armários?

Mas eis que “um acontecimento microscópico estremece o equilíbrio do poder local” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 25) e produz deslocamentos nas formas de produção política da vida. Não se trata de negar os dualismos, mas de servir-se deles para compreender sua genealogia e os poderes que os instituíram:

Invocamos um dualismo para recusar um outro. Servimo-nos de um dualismo de modelos **para atingir um processo que se recusa a todo modelo**. É necessário cada vez mais corretores cerebrais que desfaçam os dualismos que não quisemos fazer e pelos quais passamos. [...] passando por todos os dualismos que constituem o inimigo necessário, o móvel que não paramos de deslocar. (ibidem, p. 32, grifos nossos).

Desnudando os dualismos dos próprios poderes que os legitimam como verdade política, avistamos as infinitas singularidades assignificadas que, por serem experimentação, não estão totalmente previstas. O exercício político não restará limitado às representações e ao modelo estatal. Os planos que dão plasticidade aos desejos são produzidos por micropolíticas e suas convergências. Cabe-nos compreender que arranjos políticos poderão expressar os novos campos de desejo e suas plasticidades tornadas desnudas...

Quando o Festival de Múltiplas Sexualidades abre os armários do Recôncavo Baiano, estabelece novas relações entre universidade, gênero e sexualidades, rerepresentando os desejos que não mais estão restritos ao exercício político do contrato social e isso altera profundamente o sentido das relações políticas e questiona os direitos liberais, base

do humanismo. Esses desejos desviantes, disformes e migrantes podem até configurar-se em subjetividades e sujeitos, mas estão sempre em vias de embarcar em linhas de fuga, em que a intensidade promove alianças cuja plástica está por ser construída.

Percebe-se que não estão impossibilitadas as sobreco-dificações. Deleuze (1996) nos dirá que a máquina abstrata de sobreco-dificação continua capturando as linguagens e ações políticas para o abastecimento de um tipo de poder e política, mas ainda assim não pode ser confundida com o aparelho de estado em si. Entretanto é o estado que efetua as sobreco-dificações, limitando-as. Porém, outro modo simultâneo de operação política de transformações e deslocamentos é acionado pela máquina abstrata de mutação. Ou seja, é no campo da política que se operam os funcionamentos de tipo estatal e as sobreco-dificações, mas também lá os desejos inquietos e migrantes embarcam em linhas de fuga e escapam da captura. O que se vê é uma máquina de guerra que pode tanto desidratar as comunicações e cercar a produção de novas ontologias como pode gerar diferenciações e expandir o campo de desejos.

A máquina de guerra nada mais é do que um modo de produzir o paradoxo entre as formas e os planos moventes, de maneira que as estabilizações sejam questionadas e alarguem as margens de uma cidadania regulada. O desafio é conceber múltiplos processos de produção de subjetividade, a fim de que desencadeiem múltiplos processos de problematização. Não se trata de pensar em soluções, mas em fazer da ação política de composição das subjetividades um

campo ampliado de problemas, férteis às convergências e divergências. Pensando assim, a política não se reduz a códigos binários e abre-se às variabilidades cotidianas.

Retomemos o silêncio do *estrato pós-festival*. Como a política aberta às novas conexões poderá inferir sobre o silêncio que faz sofrer? Como, logo após o festival, pode ocorrer um ato de suposta homofobia em que um aluno é agredido tendo como justificção a sua sexualidade?

Nossos currículos e mecanismos normativos ainda dormem diante das céleres e abundantes produções subjetivas que se multiplicam em nossos *campi*, ao mesmo tempo em que esses mesmos currículos e mecanismos são também produtores de tais subjetividades. O paradoxo está se desenvolvendo no campo dos desejos, e os planos de consistência desenvolvem capacidades políticas nunca antes vistas. As sexualidades múltiplas, quando saem do armário, propõem, por meio de sua plástica e construção, novas vias de fazer universitário que, por vezes, irritam os homofóbicos de plantão, cujo exercício de poder é questionado. São desertos silenciosos que fabricam ruídos. Ruídos que perturbam a informação. Comunicações a partir de outros códigos. A queda do armário libera anjos. Anjos (de)caídos que são demônios. Mas torna-se prudente que os demônios venham cautelosamente para o mundo acadêmico e passem a habitá-lo, arrancando-lhe a assepsia própria das sexualidades normativas. Os demônios tornam-se o outro do outro. De significantes a significantes, nunca mais a mesma universidade.

Aquenda UFRB!

Referências

BORRILLO, Daniel. *Homofobia: história e crítica de um preconceito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

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

_____. *Deshacer el género*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 2006.

_____. *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. Buenos Aires: Paidós, 2010.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. São Paulo: Editora 34, 1992.

_____.; GUATTARI, Felix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 1995.

_____.; _____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 1996.

_____. *Empirismo e subjetividade: ensaio sobre a natureza humana segundo Hume*. São Paulo: Editora 34, 2001.

ERIBON, Didier. *Reflexões sobre a questão gay*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.

GIVIGI, Ana Cristina N. *Do ressentimento à potência: o uso-desuso de drogas, a escola e as políticas de expansão*

no cotidiano. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1996.

KASTRUP, Virginia. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, set./dez. 2005.

LOURO, Guacira (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autentica, 2000.

MAIRESSE, Denise FONSECA, Tânia M. G. *Dizer, escutar, escrever: redes de tradução impressas na arte de cartografar. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 7, n. 2, p. 111-116, jul./dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v7n2/v7n2a13.pdf>>. Acesso em: 3 jan. 2011.*

ZOURABICHVILI, F. *O vocabulário de Deleuze*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.



2

CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA: CENAS CONTEMPORÂNEAS, POLÍTICAS EMERGENTES E TEORIAS POTENCIAIS

*Dagmar Estermann Meyer*¹

*Priscila Gomes Dornelles*²

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atualmente, é professora colaboradora convidada no Programa de Pós-Graduação em Educação, no qual atua desde 1999. Integra a linha de pesquisa Educação, Sexualidade e Relações de Gênero e o Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero (Geerge), desde sua criação. É pesquisadora com bolsa de produtividade em pesquisa do CNPq desde 2001. Seus interesses de pesquisa e orientação estão voltados para a discussão de políticas públicas de inclusão social, na interface dos campos da educação, da saúde e dos estudos de gênero. E-mail: <dagmaremeyer@gmail.com>.

² Licenciada em Educação Física e mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente, é professora assistente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Integrante do Núcleo Capitu de Gênero, Diversidade e Sexualidade na UFRB, coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Formação de Professores e Educação Física (Gepefe/UFRB) e colaboradora do Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero (Geerge/UFRGS). E-mail: <prisciladornelles@ufrb.edu.br>.

2.1 Cenas escolares contemporâneas: para um início de conversa

Neste capítulo, pretendemos abordar algumas das dimensões da educação dos corpos na instituição escolar, focalizando processos que envolvem gênero e sexualidade do ponto de vista de sua incorporação em políticas públicas direcionadas à escola, valendo-nos de um quadro conceitual que nos sugere possibilidades tanto de problematizá-las quanto de enfrentar alguns dos desafios pedagógicos que elas nos colocam nesse contexto. Para dar conta dessa pretensão, optamos por apresentar, como ponto de partida, duas cenas do contexto escolar que, provavelmente, reúnem elementos que não se constituem como estranhos ou excepcionais para a maioria dos/das habitantes daquele espaço. Temos usado a estratégia de narrar cenas porque, como podemos nos reconhecer em partes delas, ela pode facilitar o dimensionamento de alguns dos desafios pedagógicos e políticos que continuam colocados para quem tem se proposto a reconhecer e a trabalhar desdobramentos e efeitos de certas relações entre corpo, gênero e sexualidade que ainda têm predominado na escola.

2.2 Cenas A³

Uma escola pública localizada em um bairro de periferia de Porto Alegre. Conselho de classe de uma turma de

³ Cena retirada do projeto de tese intitulado *Gênero e sexualidade na escola: a Educação Física na arena normativa dos corpos* (DORNELLES, 2011).

B30⁴. Ao chegar à sala destinada ao conselho, represento a disciplina de educação física e me alio às professoras generalistas da turma, mais colegas das áreas de arte-educação e língua estrangeira que estavam a conversar sobre outros assuntos diferentes da avaliação que faríamos dali em diante. Começa o *ritual* do conselho e a supervisora propõe a ordem comum nesses momentos: perfil da turma e avaliação individual por aluno/a. E em meio aos nomes, descrições dos níveis de condição do/a aluno/a em cada disciplina, fala sobre suas condutas escolares, questões disciplinares, *recitais* sobre a história de cada um/a para justificar suas impossibilidades em planos cognitivos, de organização, maturidade, disciplina, cuidado de si. No sentido de higiene pessoal, chegamos a um aluno: o Jonas. Ao falar sobre ele, esses aspectos são pouco considerados e uma professora o descreve como um aluno em conflito na escola. “É impossível dar aula para ele!” Mesmo ao considerar e ressaltar que ele é muito inteligente e, provavelmente, o aluno que demonstra maiores condições de aprendizagem nas diferentes áreas, o que se torna o foco da discussão deste conselho de classe é o *momento* do Jonas. Momento em que “Ele ainda não se descobriu”. Agride as meninas, briga com os meninos: “Só ele que ainda não viu que é uma bicha”. Todas essas falas e

⁴ A proposta dos Ciclos de Formação contempla, no caso da rede municipal de ensino de Porto Alegre, o ensino fundamental de nove anos, dividido em três ciclos, os quais são determinados pelas fases de formação do aluno — infância, pré-adolescência e adolescência. Em correspondência a essas fases há três ciclos, que se subdividem em anos-ciclos. Para cada ciclo, utiliza-se uma letra (A, B ou C). Os números ao lado de cada letra referem-se aos anos daquele ciclo. Por exemplo, uma turma de B30 está no terceiro ano do segundo ciclo.

expressões são enunciadas pela mesma professora que introduz outro aluno nos seus comentários, o Luan. Segundo esta professora, o menino é “uma porta”, o único que aceita sentar ao lado do Jonas. Ela sugere, então, que para ambos se relacionarem como amigos ou parceiros nas atividades pedagógicas há algum tipo de “troca” entre eles. O que será que Luan oferece ao Jonas em troca da sua ajuda nas questões cognitivas e de aprendizagem? Algumas professoras riem do comentário. Outras ficam em silêncio. A supervisora decide deixar o aluno Jonas para ser avaliado por último pelo seu caso “complicado” na escola. (Porto Alegre, junho de 2007).

2.3 Cena B⁵

Aula de educação física, em que há separação de meninos e meninas. O entrevistado Sérgio, professor de meninos de duas turmas, relata o caso de um aluno que foi direcionado para que fizesse aula com as meninas de sua turma, mas alunas de outro professor. Segundo ele, o menino não demonstrava interesse pelas aulas de educação física e era muito infrequente quando integrante da turma dos meninos, mas se adequou ao grupo das meninas.

⁵ Cena retirada da dissertação de mestrado intitulada *Distintos destinos? A separação entre meninos e meninas na educação física escolar na perspectiva de gênero* (DORNELLES, 2007).

É, foi interessante, porque ele tinha que fazer aula comigo, porque *ele é homem*, né. Mas ele sempre se excluía, porque ele não conseguia se encaixar com aquela violência, né. E ele não tinha aquela mesma habilidade dos guriis, ele realmente era um *guri sensível*. Era um menino que não tinha habilidade motora para participar das atividades que eu oferecia, então, ele sempre saía fora. Ele evitava ou ele não vinha na minha aula e estava se prejudicando. [...] Está lá, as gurias até reclamam porque ele é homem. Está se desviando, mas é homem, tem força. Então, as gurias reclamam muito dele, porque ele, às vezes, vai e dá aquela lançada de bola muito forte e pega nas gurias. Elas reclamam que é muito forte. (SÉRGIO, 9 nov. 2006, p. 11, grifos nossos).

Então, *está lá, o menino se desenvolvendo com as meninas, dentro da condição dele*. Vai se igualar às meninas, está entendendo? Por isso que dá para colocar meninos e meninas junto, está entendendo? Dá, só que ele se encaixou bem com elas, do mesmo jeito que *poderia haver uma menina que se encaixaria bem com os guriis*, pra jogar bola, jogar futebol, encarar porrada, jogo de corpo. (SÉRGIO, 9 nov. 2006, p. 13, grifos nossos).

As cenas apresentadas acima fazem parte do material empírico produzido em trabalhos de campo por uma das autoras deste texto (DORNELLES, 2007, 2011). Certamente, poderíamos trazer vários outros exemplos, muito próximos destes, oriundos de outras teses e dissertações orientadas e avaliadas nos últimos cinco anos em nosso grupo de pesquisa⁶, para ficar em exemplos de um tempo atual e

⁶ Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero (Geerge), cadastrado na plataforma do CNPq, que está constituído por docentes e estudantes ligados ao PPGEdU da UFRGS. Dedicar-se, desde 1990, a atividades regulares de investigação e ensino focadas nas temáticas de gênero, sexualidade, raça/etnia, classe, religião e geração, em articulação com a educação e/ou a saúde.

convergente com a proposição de várias políticas e programas educacionais que estão, de algum modo, fazendo eco na escola, quando se trata dessas temáticas.

Que relações entre corpo, gênero e sexualidade essas cenas escolares evocam? Quais corpos, gêneros e sexualidades tais relações tornam elegíveis e inteligíveis na escola? Que pressupostos teóricos e políticos podemos acionar para refletir sobre elas e para tensionar alguns de seus possíveis efeitos sobre os corpos escolarizados? Vamos começar pela última pergunta, alinhavando, primeiramente, algumas das políticas e dos programas que foram propostos e implementados nas duas últimas décadas para impactar a recorrência de situações como essas nas escolas.

2.4 Políticas públicas e ações programáticas que *colocam* o tema na (e para a) escola

Na medida em que as lutas em torno do enfrentamento das desigualdades de gênero e de sexualidade foram se expandindo e se legitimando nas sociedades ocidentais, de forma mais visível desde o século XIX e de forma muito mais organizada e intensa a partir da segunda metade do século XX, a escola — como instituição — e os processos de escolarização — como instâncias de produção dessas e

Teorizações pós-estruturalistas, particularmente aquelas produzidas nos campos dos estudos feministas, dos estudos culturais, dos estudos *gays* e lésbicos e da Teoria Queer são suas referências centrais. Na internet, está disponível em: <<http://www.geerge.com>>.

de outras desigualdades, e, também, de sua transformação — tornaram-se pauta dos grupos e movimentos sociais que se formaram e se consolidaram em torno dessas questões. E é em decorrência disso que podemos localizar, no cenário educacional brasileiro, um conjunto de proposições políticas e programáticas para dar conta dessa pauta.

Uma das primeiras e mais discutidas desse período foram os Parâmetros Curriculares Nacionais instituídos na década de 1990. Neles, o caderno intitulado Orientação Sexual para o Ensino Fundamental destacava como objetivo “promover reflexões e discussões de técnicos, professores, equipes pedagógicas, bem como de pais e responsáveis, com a finalidade de sistematizar a ação pedagógica da escola no trato de questões da sexualidade” (BRASIL, 1998, p. 287).

Esse caderno sistematizava parte dos temas transversais propostos pelo Ministério da Educação como conteúdos que deveriam atravessar os objetivos e as propostas curriculares de todas as disciplinas na educação escolar. Nesse contexto, as discussões sobre relações de gênero e, mais enfaticamente, o debate sobre orientação sexual foram apresentados como compromisso de todas as áreas e, conseqüentemente, da escola como um todo. Entretanto tornava-se também bastante visível, já nesse momento, uma determinada ênfase com a qual a sexualidade tem sido abordada nas práticas educativas escolares, sobretudo em função do advento do HIV/aids e recorrência da gravidez na adolescência: um problema de *saúde pública*.

Sobre isso, Dagmar Meyer e Jeane Félix (2012) argumentam que, por um lado, tal ênfase produziu condições para legitimar a introdução do tema da sexualidade nos processos de formação de profissionais de educação e nos currículos escolares, o que precisa ser valorizado; mas, por outro lado, a estreita associação entre sexualidade e saúde que aí se produziu reduziu substantivamente as possibilidades de explorar esses dois temas em sua abrangência e complexidade. De forma concomitante, reduziu-se a sexualidade à saúde sexual e esta à prevenção de gravidez e de doenças sexuais.

Assim, ao mesmo tempo em que precisamos reconhecer que essa associação com a saúde facilitou a *entrada* desses temas nos currículos escolares e de formação de educadoras/es, precisamos também admitir que abordá-los com esse viés reducionista não tem permitido evidenciar aspectos mais amplos tanto da sexualidade quanto das relações de gênero. Além disso, tratar da sexualidade e, dentro dela, da prevenção de gravidez e de DST, considerando-as como conteúdos técnico-pedagógicos e não como questões socioculturais, continua impedindo que os processos educativos que focalizam a temática da sexualidade explorem mais as implicações dessa redução sobre as escolhas (ou falta de escolhas) de crianças, jovens e adultos/as com os/as quais se trabalha.

Com esse mesmo viés, agora atualizado e ampliado, o Programa Saúde na Escola⁷ e, dentro deste, o Projeto Saúde

⁷ O Programa Saúde na Escola foi instituído pelo decreto nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6286.htm>. Acesso em: 10 maio 2012.

e Prevenção nas Escolas⁸ (programas que resultam da articulação entre os ministérios da Saúde e da Educação) enfatizam a articulação saúde-educação considerando a escola como um espaço fundamental para a implementação de políticas de saúde para os/as alunos/as brasileiros. Voltados, com prioridade, para educação sexual de adolescentes e jovens e demandando a participação ampliada da comunidade escolar em parceria com profissionais da área da educação e saúde, esses programas foram amplamente divulgados — mas não necessariamente implantados⁹ — nos estados brasileiros demarcando *um jeito* de conhecer as relações entre corpo, gênero e sexualidade no espaço escolar.

Como política de Estado oriunda da articulação entre governo federal e sociedade civil organizada, o Programa Brasil Sem Homofobia¹⁰ foi instituído mais recentemente como “uma das bases fundamentais para a ampliação e

⁸ O Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE) foi lançado em 2003 com o objetivo de contribuir para a promoção da saúde de adolescentes e jovens através do trato com questões relacionadas à saúde integral, sexualidade, gravidez na adolescência, prevenção das DST/Aids, gênero e diversidade sexual.

⁹ Em consultoria recente prestada por uma de nós a uma das pesquisas que vêm sendo realizadas sobre o tema por um grupo de pesquisa vinculado a uma das universidades públicas do centro-oeste do país, foi possível saber, por exemplo, que apenas seis de quase 300 escolas municipais dessa capital conseguiram implementar tais programas até aqui, apesar de eles serem apresentados, atualmente, como únicos referentes para o trabalho com o tema pelas secretarias envolvidas.

¹⁰ *Brasil sem Homofobia* é uma política do governo federal a qual, desde que foi implantada, oferece cursos de capacitação de professores para as discussões de gênero e sexualidade a partir de chamadas públicas. Inicialmente, tais cursos eram desenvolvidos por ONGs implicadas com essas discussões desde sua implantação; suas ações são realizadas em parceria com as universidades e sua orientação é sempre voltada para a formação de professores.

fortalecimento do exercício da cidadania no Brasil” (BRASIL, 2004, p. 7). Integrando a proposta da Secretaria Especial de Direitos Humanos do governo federal, tal programa prevê uma série de ações nas áreas da educação, saúde, segurança pública e trabalho, por exemplo, objetivando atuar na educação e na mudança de comportamento de gestores e servidores públicos, dentre eles, professores/as. Nos seus planos de ação, o “direito à educação: promovendo valores de respeito à paz e a não discriminação por orientação sexual” (BRASIL, 2004, p. 22) aparece como uma de suas frentes de trabalho. Com relação à implantação dessa política pública, muitos editais já foram lançados no âmbito desse programa e várias organizações da sociedade civil e universidades realizaram ações de diferentes tipos para dar conta deste desafio.

Em concordância com esses argumentos, o Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3), publicado em 2010, defende que desde a infância, na educação básica, se dê o processo de “formação de sujeitos de direito, priorizando as populações historicamente vulnerabilizadas” (idem, 2010, p. 150). Para tanto, sugere:

[...] propostas de mudanças curriculares, incluindo a educação transversal e permanente nos temas ligados aos Direitos Humanos e, mais especificamente, o estudo da temática de **gênero e orientação sexual**, das culturas indígena e afro-brasileira entre as disciplinas do **ensino fundamental** e médio.

[...]

A formação e a educação continuada em Direitos Humanos, com recortes de gênero, relações étnico-raciais e de orientação sexual, em todo o serviço público,

especialmente entre os agentes do sistema de Justiça e segurança pública, são fundamentais para consolidar o Estado Democrático e a proteção do direito à vida e à dignidade, garantindo tratamento igual a todas as pessoas e o funcionamento de sistemas de Justiça que promovam os Direitos Humanos. (ibidem, p. 150).

Essas e outras perspectivas políticas de ação com foco na educação (e associadas ao atravessamento dos temas gênero e sexualidade) têm respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, na qual se aponta como princípios e fins da educação nacional “o desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (idem, 1996, s/p). Além disso, como diretriz da educação nacional, ainda com relação aos princípios e fins, no artigo 3º, se destacam os itens: “I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; “II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”; e “IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância” (ibidem).

Assim, e apesar de alguns eventos recentes protagonizados pelo mesmo Ministério da Educação e pelo governo federal na contramão dessa pauta — como a suspensão do kit anti-homofobia pela presidenta Dilma Rousseff em maio de 2011 —, especialmente a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) do MEC tem apresentado proposições materializadas em materiais didático-pedagógicos, projetos de formação de educadores/as e premiações para trabalhos acadêmicos e

escolares direcionados para a promoção e a orientação do trabalho com as temáticas de gênero e sexualidade na educação escolar brasileira.

Como propostas da Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania, vinculada ao Secadi/MEC, em articulação com a Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), tem-se, primeiramente, o edital de pesquisas e o Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero. Na sua oitava edição em 2012, o prêmio envolve no seu pleito estudantes de nível médio e escolas, bem como graduandos e pós-graduandos subdivididos em diversas formas de concorrência. Além dessa proposta, há ainda um plano de *Formação continuada de professores e gestores em educação ambiental e educação em direitos humanos*¹¹ voltado para a formação continuada de profissionais da rede pública de educação através de cursos de formação nos níveis de extensão, aperfeiçoamento e especialização nas modalidades presencial, semipresencial e a distância nas temáticas de educação ambiental, direitos da criança e adolescente, gênero e diversidade sexual¹².

¹¹ Essa proposta tem como objetivo “apoiar a formação continuada de profissionais da rede pública de educação, inserindo a educação ambiental e a educação em direitos humanos nas práticas pedagógicas e no cotidiano das salas de aula, de forma a potencializar a função da educação nas mudanças culturais e sociais voltadas à construção da sustentabilidade socioambiental e proporcionar o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para promover, defender e aplicar os Direitos Humanos na vida cotidiana”. Informações disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17452&Itemid=817>. Acesso em: 21 set. 2012.

¹² Importa mencionar a divulgação do convênio assinado em 20 de setembro de 2012 entre o ministro da Educação, Aloísio Mercadante, e o presidente do Conselho Federal de Psicologia, Humberto Verona, para o estudo da violência e

Fica difícil, pois, dizer que não dispomos, atualmente, de meios, informação e processos de formação que deem respaldo a processos educativos menos hierarquizados e excludentes, como os descritos nos exemplos antes mencionados. Mas eles continuam aí, povoando o cotidiano de nossas escolas, desafiando quem pesquisa, ensina e milita nessas esferas e causando sofrimento a quem é marcado como diferença e como desvio nesses processos. Gênero e sexualidade seguem, de alguma forma, se constituindo como pontos cegos que levam professores e professoras, gestores e gestoras a repetir, enfaticamente, em muitos dos processos formativos dos quais temos participado, ou que essas coisas “são normais”, “sempre foram assim” ou, em maior número, que “não estamos preparados para lidar com essas questões”. Como podemos entender isso e, sobretudo, como podemos enfrentar isso?

2.5 Desafios político-pedagógicos *em cena* na escola: sugerindo um quadro conceitual¹³

Retomando a segunda parte da questão apontada inicialmente, sobre quais pressupostos teórico-metodológicos poderíamos acionar para reconhecer e fazer frente a situações

elaboração de um plano para o combate à homofobia nas escolas. Informações disponíveis em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2012/09/21/mec-anuncia-parceria-com-conselho-federal-de-psicologia-para-combater-violencia-nas-escolas.htm>>. Acesso em: 11 out. 2012.

¹³ Nesta parte do capítulo, retomamos e rearticulamos partes de textos já publicados por uma de nós anteriormente: Meyer e Soares (2004) e Meyer (2008, 2009).

como as descritas nas cenas, apresentamos alguns pressupostos, utilizados em nossas pesquisas e nos cursos de formação dos quais participamos, para problematizar as relações entre corpo, gênero e sexualidade que delas se desdobram. E, na medida em que estamos nos reportando a determinadas formas de educação de corpos marcados pelo gênero e pela sexualidade, torna-se fundamental tratar, primeiramente, do conceito de educação.

A noção de educação com que temos trabalhado é ampla e envolve o conjunto de processos pelos quais indivíduos são transformados ou se transformam em sujeitos de uma cultura. Tornar-se sujeito de uma cultura envolve um complexo de forças e processos de aprendizagem que, hoje, derivam 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*. Esses processos educativos podem, grosso modo, ser divididos em intencionais e não intencionais, sendo que quase tudo o que aprendemos a definir como educação nos cursos de formação de professores/as e, também, o que se privilegia discutir como objeto específico desse campo se inclui nessa categoria de processos educativos intencionais (que poderiam, ainda, ser desdobrados em formais e não formais).

Os processos educativos não intencionais têm sido muito pouco (re)conhecidos, visibilizados e problematizados, a não ser em alguns campos específicos que se ocupam, por exemplo, de temas ligados a gênero, raça/etnia e

sexualidade, nos quais eles assumem uma grande importância, uma vez que essas dimensões envolvem, na maioria das vezes, estratégias educativas sutis, refinadas e naturalizadas, exaustivamente repetidas e atualizadas, que quase não percebemos como sendo produtoras de corpos de determinados tipos (MEYER, 2009). As duas cenas relatadas neste texto podem ser exploradas, sobretudo, nessas dimensões da repetição e da naturalização, por exemplo.

A escola, espaço da educação formal por excelência, não se limita a desenvolver processos educativos formais intencionais — sistematizados em grades curriculares e em planos pedagógicos — cujo maior objetivo seria o desenvolvimento de determinadas capacidades e habilidades cognitivas das mentes dos sujeitos aprendizes que acolhe, embora esta seja uma de suas funções mais visibilizadas e enfatizadas. Ela tem funcionado, em nossa cultura, como uma das instâncias autorizadas a formar e, portanto, também a produzir, o corpo “tal como ele deve ser”. Exatamente porque o corpo continua sendo concebido como o *lugar* que abriga a alma, a mente ou a razão — que seriam os alvos prioritários da educação escolar — o corpo, paradoxalmente, tem sido “central no engendramento dos processos, das estratégias e das práticas pedagógicas” (LOURO, 2000, p. 60). Como enfatizam muitos estudos de história da educação, “o disciplinamento dos corpos acompanhou [e ainda acompanha], historicamente, o disciplinamento das mentes” (ibidem, p. 60), e os espaços e processos pedagógicos estão atravessados de mecanismos e estratégias de vigilância, controle, correção e moldagem dos corpos dos indivíduos —

estudantes e docentes. A cena em que se descreve a reunião do conselho de classe é um exemplo potente desses processos de vigilância e correção.

A escola é uma instituição na qual convivem, de forma nem sempre harmoniosa, diferentes grupos e sujeitos sociais, e ela tem sido, historicamente, uma instância em que se disputam significados que produzem, atualizam e modificam algumas das representações de diversos grupos e sujeitos sociais. Portanto, podemos dizer que a escola é um espaço social complexo e plural, no qual interagem fatores internos e externos que precisamos levar em conta para dimensionar as lutas e as disputas que se desenrolam nesse contexto. Os fatores externos decorrem exatamente do fato de que nela convivem pessoas que são social, política e economicamente diferentes — do ponto de vista da idade, do sexo, da raça/etnia, da classe social, da religião etc. Eles estão relacionados, ainda, com o impacto dos meios de comunicação nas culturas que a atravessam, bem como decorrem do contexto social particular em que cada escola se situa.

Entre os fatores internos implicados com a complexidade e a heterogeneidade do espaço escolar, podemos citar suas formas específicas de organização do tempo e do espaço, suas regras disciplinares, as interações pedagógicas que promove e desaconselha ou proíbe, as relações entre professores/as, entre professores/as e estudantes, entre professores/as e gestores/as, destes com os/as funcionários/as e entre os/as próprios/as estudantes. Aulas mistas ou separadas de educação física são um exemplo, entre muitos outros,

de processos de organização do currículo escolar em uma área específica.

Apesar dessa diversidade, ou talvez em função dela, é que a escola (como muitas outras instituições sociais) investe muito de seu esforço na elaboração e na implementação de mecanismos e de estratégias que objetivam uniformizar os indivíduos que a compõem. E é por isso também que os grupos sociais nomeados como diferença e diversidade, em alguns casos, resistem a ela, questionam-na e enfrentam-na, e em outros são reprovados, suspensos e/ou expulsos.

Nesse embate entre uma heterogeneidade que se quer visível e representada — e que vem sendo promovida em todos os investimentos decorrentes das políticas de diversidade (termo que por si só já merece uma extensa problematização) — e uma homogeneização que se busca implementar, tomando como referência determinados padrões de normalidade instituídos *a priori* (meninos fortes, bons de bola, meninas sensíveis, meninos e meninas naturalmente heterossexuais, por exemplo), que nos são apresentados como naturais, é que a escola se torna um espaço social de disputas. Uma instituição calcada por enfrentamentos, rivalidades e associações entre grupos e movimentos sociais que precisa ser compreendida densamente e mais valorizada, sobretudo quando se trata de discutir questões referentes a corpo, gênero e sexualidade.

Corpo, aqui, não é entendido como um ente biológico, mas como algo que se constrói no cruzamento entre o que aprendemos a definir como natureza (ou biologia) e como

cultura ou, dito de outro modo, na interseção entre aquilo que herdamos geneticamente e aquilo que aprendemos quando nos tornamos sujeitos de uma determinada cultura. As culturas inscrevem determinadas marcas nos corpos em diferentes espaços e tempos, e, concomitantemente, são incapazes de fixar nele, de uma vez para sempre, um conjunto verdadeiro, definido e homogêneo de marcas/sentidos. Guacira Louro (2000) diz que “o valor das marcas é sempre transitório e circunstancial”. Esse valor é o “resultado provisório de diversas pedagogias”, nas quais funcionam redes de poder que impõem limitações, autorizações, possibilidades, prazeres e obrigações que transcendem sua dimensão biológica.

Ao entender o corpo dessa forma, estamos admitindo, também, a existência de importantes nexos entre corpo, diferença e identidade, e é deste modo que ele se torna, para nós, um tema/objeto de estudos fundamental para o campo da educação. Os diferentes discursos — da igreja, da ciência, da lei, dos padrões estéticos, de saúde, entre outros — “habitam corpos” (BUTLER, 2001) e, ao habitá-los, tais corpos ancoram nossas identidades; eles não só dizem de nós, mas nos diferenciam do outro. É nesse sentido que se tematiza o corpo como território e operador de diferenciações: ele é o lugar de inscrição da identidade e da diferença e também a referência de sistemas de classificação e hierarquização social que estabelecem associações entre os sinais que os corpos emitem e determinadas identidades, espaços sociais, pertencimento a grupos, acesso ou não a direitos, cargos, privilégios, marcando os sujeitos como aprovados, tolerados ou rejeitados (NICHOLSON, 2000; LOURO, 2000). E é

para refletir, por exemplo, sobre alguns desses processos de diferenciação e de hierarquização de corpos generificados e sexualizados que as duas cenas descritas são muito potentes (menino sensível em relação aos meninos, forte demais para as meninas, meninas que “aguentam porrada” como meninos, o corpo que é “uma porta”, a inteligência e a capacidade de aprendizagem que não faz diferença em função do momento “bicha” de Jonas).

O corpo vem funcionando, então, como lócus central de produção de identidades e diferenças e como âncora de sistemas de classificação e hierarquização social em todas as épocas e culturas conhecidas. Historicamente, pode-se encontrar o corpo tematizado como um elemento importante dos processos de produção, manutenção e transformação de identidades sociais e culturais e, concomitantemente, dos processos de diferenciação, hierarquização e desigualdade social: a força corporal foi, por muito tempo, um importante argumento, entre outros, para explicar a superioridade dos homens sobre as mulheres; e ainda está aí para dar conteúdo ao *jeito* para jogar futebol, por exemplo; características anatômicas como tamanho e formato da bacia explicaram e justificaram a maternidade como destino natural da mulher; possuir um pênis ou uma vagina nos vincula, naturalmente, ao exercício de determinadas formas de sexualidade. E quando isso não ocorre, esse corpo é catalogado como *complicado* ou *desajustado*.

Tomando, então, esses pressupostos como referência, podemos considerar, por exemplo, que ao longo da vida e

através das mais diversas instituições e práticas sociais, nos constituímos como homens e mulheres, num processo que não é linear, progressivo ou harmônico e que também nunca está finalizado ou completo. Um processo que se inscreve nos nossos corpos, definindo-os e catalogando-os como corpos de homens e de mulheres. E exatamente porque o conceito de gênero aponta para a pluralidade e a conflituabilidade dos processos pelos quais a cultura constrói e distingue corpos e sujeitos femininos e masculinos, torna-se necessário considerar que essa pluralidade se expressa pela articulação de gênero com outras *marcas* sociais, tais como classe, raça/etnia, sexualidade, geração, religião, nacionalidade. E, também, que cada uma dessas articulações produz modificações importantes nas formas pelas quais feminilidades e masculinidades, no plural, são (ou podem ser), vividas e experienciadas, por grupos diversos, dentro dos mesmos grupos ou, ainda, pelos mesmos indivíduos, ao mesmo tempo ou em diferentes momentos de sua vida.

Nessa perspectiva, portanto, não haveria uma relação linear e natural, de causa e efeito, entre gênero e sexualidade (genitália masculina, gênero masculino, heterossexualidade, por exemplo), porque homens e mulheres podem viver de diferentes formas suas identidades de gênero e seus desejos e prazeres corporais. O que implica admitir não só a existência de formas plurais, conflitantes e instáveis de feminilidade e masculinidade, mas, também, de formas plurais de viver a sexualidade. A heterossexualidade, por exemplo, deveria então ser assumida apenas como uma dessas

formas. Ela não é intrínseca ou constitutiva da masculinidade e da feminilidade.

Desde essas perspectivas teórico-metodológicas, o binarismo normal/desviante, tão mobilizado nas cenas com as quais iniciamos o texto, deixa de ser concebido como um *lugar seguro* para a inteligibilidade dos corpos escolares, para ser problematizado como um lugar de luta constante pela manutenção daquilo que cada sociedade define como *estado de normalidade*. E essa normalidade é socialmente inventada, requer investimentos e esforços e implica custos, tanto para quem a repete e reafirma quanto e, sobretudo, para aqueles que buscam escapar dela.

2.6 Considerações finais

Assumir esta abordagem teórica como baliza para o fazer pedagógico demanda a disposição de assumir vários e concomitantes desafios, destacando-se, entre eles, o desconforto de operar com a incerteza, a dúvida e a provisoriade, uma vez que admitimos que aquilo que nomeamos e descrevemos como corpo, gênero e sexualidade é multifacetado, heterogêneo e instável. Uma das faces mais visíveis e referidas desse desconforto, quando se trata de discutir intervenções pedagógicas, é que esta abordagem é mais problematizadora do que propositiva, privilegia mais o fazer perguntas do que a elaboração de respostas.

Entretanto, com essa teorização, temos ensaiado posições implicadas com a “criação de lugares que resistem, mi-

nam e removem as formas de opressão institucionalizadas” (ROFFES, 2007, p. 110) em relação às formas de viver o gênero e a sexualidade na educação. Esses movimentos, ao se voltarem para o questionamento dessas práticas pedagógicas contemporâneas, indicam uma vontade política de tensionar concepções normalizadoras do gênero (como binário e opo-sicional) e da (heteros)sexualidade, e sugerem o engajamen-to com outras epistemologias, com a conformação de outros currículos e de propostas pedagógicas que assumem as ra-suras da relação entre democracia e as políticas de educação no Estado brasileiro. Isso demanda que fiquemos atentos/as e interessados/as em problematizar as relações de poder e sa-ber que definem e regulam os processos educativos nos quais estamos implicados/as e, ao mesmo tempo, a construção de algumas respostas locais, parciais e provisórias, mas ainda assim respostas, que tenham potência para instigar a nossa inventividade pedagógica nesses domínios.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabe-lece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Ofi-cial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 11 mar. 2008.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Saúde. 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, 2004. Disponível em: <http://www.mj.gov.br/sedh/documentos/004_1_3.pdf>. Acesso em: 17 maio 2006.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. *Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)*. Brasília: SEDH/PR, 2010.

BUTLER, Judith. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”*. In: LOURO, Guacira (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DORNELLES, Priscila Gomes. *Distintos destinos? A separação entre meninos e meninas na educação física escolar na perspectiva de gênero*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

_____. *Gênero e sexualidade na escola: a educação física na arena normativa dos corpos*. Projeto de Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

LOURO, Guacira. *Corpo, escola e identidade*. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 59-76, 2000.

MEYER, Dagmar E. E.; SOARES, Rosângela F. R. Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão. In: _____; _____. (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004. v. 1, p. 5-16.

_____. Gênero e sexualidade na educação escolar. *Salto para o Futuro*, v. 18, p. 20-30, 2008.

_____. Corpo, violência e educação: uma abordagem de gênero. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: MEC/Unesco, 2009. p. 213-233.

_____; FÉLIX, Jeane. Currículo e diferença: formação de professoras(es), sexualidade e prevenção de HIV/aids. In: SANTOS, Lucíola; FAVACHO, André (Org.). *Políticas e práticas curriculares: desafios contemporâneos*. Curitiba: CRV, 2012. p. 251-265.

NICHOLSON, Linda. Interpretando gênero. *Revista Estudos Feministas*, v. 8, n. 2, p. 9-41, 2000.

ROFFES, Eric. Transgressão e o corpo localizado: gênero, sexo e o professor homossexual. In: TALBURG, Susan; STEINBERG, Shirley R. *Pensar queer: sexualidade, cultura e educação*. Mangualde: Edições Pedagogo, 2007.



3

POR UM DIREITO AO DEVIR, DERIVAS DE UMA EDUCAÇÃO LIBERTINA.

Fernando Pocahy¹

Usando e abusando dos saberes ditos subalternos, das derivações e dos desvios táticos epistemológicos produzidos na agonística das sexualidades (ditas) minoritárias, proponho-me neste texto a discutir possibilidades de pensar, perguntar e problematizar desde o avesso a norma heterossexual e a heterossexualidade compulsória. No rastro desta escrita-contestação, ousou questionar não somente a busca de quem está faltando, mas o que está faltando na educação.

¹ Doutor em Educação, professor do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade de Fortaleza (Unifor), coordenador do Laboratório de Estudos e Pesquisas Multiversos – Processos de Subjetivação, Educação e Sexualidades.

Nesta deriva, busco aquilo que oferece pânico à educação, o que lhe perturba desde o projeto da modernidade: a desestabilização, o estranhamento, o inominável, aquilo que não poderia existir ou ter lugar enquanto prática-teoria educacional.

Então, o que falta à educação? Resposta simples, mas não evidente: vertigem ética e paixão pelo devir! Falta compromisso com a democracia, falta respeito, falta salário, falta comida, falta solidariedade, falta até mesmo amor, por que não?, diante de uma sociedade marcada pelo ódio, pela hierarquização violenta e pelas arbitrariedades sutis ou escandalosas do dia a dia.

Proponho, portanto, que nos posicionemos em estranhamentos impertinentes e que nos arrisquemos na criação de desvios táticos diante dos cânones epistemológicos que endurecem e humilham a vida. Sugiro que furemos o bloqueio das moralidades e dos jogos de verdade que determinam as formas de conhecer e, ainda, aquilo que é possível que se possa conhecer e de quem pode e está autorizado a conhecer, como já nos provocara Guacira Lopes Louro (2004).

A libertinagem presente no título deste texto não é outra coisa que um movimento, uma sacudida, um gíngado, na dessacralização do corpo e dos prazeres, enquanto materialidades discursivas normativas, experimentações que vêm sendo docilizadas e domesticadas em nome da boa educação. Estou falando aqui de destituição e dissidência epistemológica. Libertinagem como uma atitude

epistemológica eruptiva, produzida à revelia dos bons costumes acadêmicos.

Libertinemo-nos através da vontade-tática de sacudir e dissuadir os instituídos sobre as formas presumidamente normais de ensinar e aprender a conhecer. Sequestremos o corpo e os prazeres das ciências objetificantes, devolvamos o corpo ao corpo, já diria David Le Breton (2008). Façamos do corpo materialidade menor, plano de travessia, não ponto de chegada. Corpo-subjetividade como “heterotopia”, como “lugar outro” (FOUCAULT, 2009).

De forma pragmática, afinal, queremos mudar alguma coisa ou ao menos mudar de lugar e dar novos sentidos ao mundo que nos cerca, por que não pensamos em dar pinta com outras políticas do conhecimento? Estou me referindo aqui precisamente à disputa dos significados em torno das formas instituídas de conhecer e de fazer circular o conhecimento — poder-saber. E, certamente, reconhece-se aqui uma deriva teórica e uma vertigem discursivo-desconstrucionista — devaneio de solidariedade e de pensar sempre em/com más-companhias epistemológicas para um fechamento-abertura: gritar quando nos quiserem calar o direito que temos em pensar e viver o que nos interessa viver e o direito de ter direitos nesta sociedade nada cordial, prolixa em hierarquias, desqualificações, humilhações, miséria, etnossexogenerocídios cotidianos e desigualdades de todas as formas.

Tendo a acreditar que estejamos reunidos/as em um espaço privilegiado, mesmo que sejamos “poucas e poucos” e que muitos por aí nos bestializem, nos ridicularizem, rindo

de nós. Estamos em uma arena de disputa epistemológica com alegria, ironia, desprendimento, mas fundamentalmente em rigor ético.

Não desejamos com isso impor verdadeiras formas de pensar, mas sim em questionarmos as antigas e já naturalizadas representações do que se pode e de como se pode conhecer, interrogando-nos sempre sobre a construção da própria verdade.

Nosso papel no espaço universitário, na educação, talvez seja aquele de alguém ou de uma força coletiva a fazer a história dos problemas de nosso tempo, apontando os riscos do presente, como já nos apontara Michel Foucault (2001).

Talvez nos falte pensar mais a respeito da ética (no sentido da relação com a liberdade), da estética (a construção das formas, expressões e do contorno da existência) e das políticas (como os jogos sensíveis ou dramáticos sobre as disputas nas formas de governar e viver em sociedade). E, para isso, ainda deitado com as inquietações de Foucault, trago aqui alguns excertos do prefácio de *Anti-Édipo*, obra de Deleuze e Guattari (1971). Intitulado *O anti-Édipo: por uma vida não fascista*, o prefácio de Foucault nos indica pistas para pensarmos os processos de totalização das subjetividades e dos arranjos coletivos contestadores:

- liberar a ação política da paranoia unitária e totalizante;
- em não utilizar o pensamento para dar a uma prática política um valor de Verdade, nem a ação política para desacreditar um pensamento;

- não viver a experiência de grupo através de um liame orgânico que une indivíduos hierarquizados, mas pensar o grupo, os coletivos, como geradores de desindividualização [...]. (FOUCAULT, 1996, p. 197-198).

Por fim, adverte Foucault (ibidem): não nos apaixonemos pelo poder!

Nesse campo de tensões teóricas e das lutas cotidianas contra as formas de opressão que travamos cotidianamente, cabe estarmos atentos, pois há figuras que não têm forma precisa (e não precisam de formas precisas para ser representadas e ter seus direitos garantidos). Elas são mutantes, estranhas, estrangeiras e, ao mesmo tempo, familiares, próximas, circunvizinhas — fazendo parte de nossas vidas ou em devir.

Sabemos hoje de muitas e muitos que estão excluídos em nossa sociedade, mas não sabemos de todas e todos, afinal, corpo e identidade, corpo e subjetividade estão sempre em transformação, são contingências históricas, culturais e, como tais, superfícies apreensíveis e passíveis de objetificação, mas que não se reduzem em amontoados de letrinhas identitárias.

Afinal, quem mais ainda não está aqui, quem são aquelas e aqueles que ainda não foram nomeados nas tramas da produção da identidade e da diferença? Como garantir os direitos de quem não tem uma identidade, não tem nome nem deseja ter? Seria possível pensar em um direito ao devir?

Talvez fosse o caso de pensarmos que ao nosso alcance ou em nós mesmos estão sendo vividos os dilemas das

identidades étnico-raciais, de gênero, sexuais, como se estivéssemos no olho do furacão: não há solo firme, diante de processos de subjetivação, representações e sentidos in-comuns do corpo, voracidades institucionais, da agonística da democracia, de jogos de poder e saber relacionados às políticas de gestão da vida... O que nos obriga a pensar que devemos construir e praticar instituições mais democráticas e menos sedentas de controle e regulação.

Reforço: a identidade é conceito também em disputa, tanto no campo teórico quanto no terreno dos ativismos sociais e tanto mais ainda na vida que corre calada, silenciosa, ruminando novidade ou medo da apreensão.

Pensando sobre a proposição de Stuart Hall (2007), segundo a qual as identidades não são fixas, são construídas nos discursos e não fora deles, temos a possibilidade de problematizar um conceito tão em voga nos nossos cotidianos, e já até uma *bandeira de luta*: a diversidade.

Minhas perturbadas ideias seguem no sentido de apontar o que pode entrar no jogo da produção da identidade e da diferença, tomando algo que nos reúne neste momento, em particular: o amálgama corpo, gênero e sexualidade no terreno da diversidade.

A identidade que emerge desse amálgama e precisamente suas tensões são o efeito de jogos de poder e são produtos da marcação da diferença e da exclusão: e não simplesmente, ainda pensando com o apoio de Stuart Hall, “o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída [...] uma

mesmidade que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna” (2007, p. 109). Não podemos ser ingênuos/as em pensar que as coisas se acomodam na simples figura de um quadro de diversidade ou numa sopa de letrinhas identitárias.

No rastro do pensamento de um autor muito caro ao campo dos estudos culturais no Brasil — Tomaz Tadeu da Silva (2007) —, tomar a diversidade simplesmente como um espaço de destino, em que a identidade é compreendida de forma essencializada e cristalizada, ao mesmo tempo em que a diferença tende a ser neutralizada, isso não nos permite compreender os regimes de poder envolvidos na construção da *diversidade de identidades*. A única certeza é que logo adiante estaremos diante de novos modos, novos desassossegos, revelando que a identidade, assim como o dito natural, é ficção política.

Compreender a produção das identidades/diferenças e das hierarquias que as envolvem é justamente compreender os fundamentos do problema da desigualdade e não apenas seus efeitos – este é um dos nossos desafios epistemológicos (POCAHY; DORNELLES, 2010).

Para Tomaz Tadeu da Silva (2007), a afirmação da identidade e a marcação da diferença dizem respeito a operações de inclusão e exclusão e de uma divisão: *nós* e *eles*. Nessa perspectiva, isso significa um movimento de classificação que aponta para uma hierarquização (ibidem), e eu acrescentaria, para a articulação da produção da abjeção — ou o que marca uma sorte de *não sujeito* ou de um objeto-abjeto — repulsivo, desprezível, ignóbil e do que está por vir.

Por aqui, por esse viés do pensamento libertino, profano, maldito, estranho, bizarro, descontente, inconformado, à toa, perdido, *queer*, temos podido pensar em uma dimensão de suspeitar do corpo, do gênero e da sexualidade como evidências naturais e incontestáveis. É por isso que podemos falar em alguém que não é nem homem, nem mulher, nem masculino nem feminino, ou alguém que é as duas coisas ao mesmo tempo ou que não é nenhuma destas coisas em tempo algum e que, aí, nessa *deriva*, coloca em cheque as instituições de nosso tempo e aquelas que arrastamos de outras épocas, bem como os delírios de representação totalizante. Algo sempre escapa, foge, vagueia, vadia...

E essa instabilidade à que me refiro é revelada justamente porque cotidianamente nos esforçamos por manter e ensinar e obrigar as pessoas a serem de uma determinada forma.

O pânico, acredito, está justamente situado em que as instituições em que vivemos e nos fazem ser o que somos, arruinem-se, percam sentido, força... deixem de ser necessárias (aliás, tenho sérios problemas com pessoas e instituições necessárias).

E não tenho soluções para nada, apenas dúvidas e algumas ideias ardidadas, especialmente aquelas perturbadas ideias de poder pensar em um movimento que nos conduza a um compromisso ético na vida, na educação e nos espaços de produção de conhecimentos e saberes. Não quero muito, apenas a radicalidade do estado democrático e democracia epistemológica; precisamos arrebentar as cercas dos

latifúndios epistemológicos, mesmo no interior do que se constituem hoje questões do gênero e da sexualidade, especialmente com os donos e as donas do campo. *Quem muito lattes, não morde.*

Talvez, e sei o quanto isto é difícil, mas bem perto de ser possível: poderíamos pensar em um trabalho de “criação de lugares que resistem, minam e removem as formas de opressão institucionalizadas” (ROFFES, 2007, p. 110), problematizando (e isso já pode significar intervir) os efeitos de normalização que ocorrem no interior da nossa própria produção acadêmica, no interior da nossa própria subjetividade.

Sacudir o pensamento, *jogar o cabelão* para a ignorância normativa, tombar com as hierarquias e abalar os instituídos, isso pode já indicar nossa vontade política em denunciar concepções e práticas (heteros)sexistas, antisemitas e racistas que revelam a dureza e ao mesmo tempo a fragilidade de instituições e políticas públicas, mas sem jamais nos esquecer de olharmos para o que nós estamos fazendo de nós mesmas e de nós mesmos. Não estou aqui induzindo condutas, mas que mal haveria em sermos desobedientes, indisciplinados, impertinentes, impossíveis?

Muitos são os desafios nas nossas vidas e muitos são os desafios para a educação e as políticas epistemológicas. Mas pensar no que estamos fazendo de nós mesmos e tentando fazer dos outros já nos ajuda no exercício de políticas em educação marcadamente ética e estética. Daí pra frente: experimentar. (Re)inventar práticas que nos permitam

ter prazer em aprender e estar com a outra, com o outro, em aprender com os modos de vida dos outros, com mais solidariedade e, sobretudo, com respeito. Realizar criações culturais, na possibilidade de usar o corpo como uma força possível para *multitudes* de prazeres e de sentidos. E não mais corporificação-superfície dissecada por disciplinas.

Quem sabe ousar a contramão diante de certas políticas institucionais e de certos programas da subjetividade. O que abre os sentidos não é liberar nossos desejos. É, de outra forma, como afirmou Foucault (2001b), a criação de prazeres novos. Dando pinta sem pedir licença pra existir.

Não seria isso o que estaria faltando na educação? Fazer proliferar os prazeres e vertigens de tesão, solidariedade e dignidade?

Referências

FOUCAULT, Michel. O anti-Édipo: uma introdução à vida não fascista. In: PELBART, Peter Pál; ROLNIK, Suely. *Cadernos de subjetividade*, São Paulo, n. especial, p. 197-200, jun. 1996.

_____. El Sujeto y el poder: Post-scriptum. In: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. L. (Org.). *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 2001a, p. 241-259.

_____. Michel Foucault, une interview: sexe, pouvoir et la politique de l'indentité. *Dits et écrits II, 1976-1988*. Paris: Gallimard, 2001b, p.1554-1571.

_____. *Le corps utopique. Les hétérotopies*. Paris: Nouvelles éditions lignes, 2009.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 103-133.

LE BRETON, David. *Anthropologie du corps et modernité*. Paris: PUF, 2008.

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

POCAHY, Fernando; DORNELLES, Priscila Gomes. Um corpo entre o gênero e a sexualidade: notas sobre educação e abjeção. *Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, Juiz de Fora, v. 12, n. 2, jul./dez. 2010, p. 125-136.

ROFFES, Eric. Transgressão e o corpo localizado: gênero, sexo e o professor homossexual. In: TALBURG, Susan; STEINBERG, Shirley R. (org.). *Pensar queer: sexualidade, cultura e educação*. Mangualde: Edições Pedagogo, 2007. p. 107-133.

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*. Rio de Janeiro: Vozes, 2007. p. 73-102.





4

ENTRE CORPOS E BRICANDEIRAS; GÊNEROS E SEXUALIDADES DESAFIANDO PRÁTICAS E SABERES DOCENTES E OS CURRÍCULOS HETERONORMATIVOS

Alexsandro Rodrigues¹

4.1 Introdução

Na condição de andarilho, enredo a este texto polissêmico e polifônico fios de conversas tramados entre *narradores e praticantes* da escola. Fiz o convite a 12 professores, a partir dos critérios estabelecidos na pesquisa para tecermos conversas interessadas sobre sexualidade(s), corpo, currículo(s) e docência. Dos professores

¹ Professor adjunto da UFES no Centro de Educação. Coordenador do Grupo de estudos e pesquisas em sexualidades.

convidados, três puderam estar presentes. Nesta conversa, não fui apenas ouvinte ou aquele que lança a questão e se neutraliza; fiz-me presente, instigando, comentando e sendo provocado pelos professores. Adotei essa postura por aprender com Larrosa (2003) que nunca se sabe onde uma conversa pode nos levar, que uma conversa nunca termina; mudamos de rota, pois no movimento da narração vamos sendo tocados por lembranças e interesses que não estavam colocados em pauta. Numa conversa, pode acontecer abandono, saída e mudança de rotas. Deste modo, tomo como escolha, para a tessitura deste texto, problematizações de alguns fragmentos escolhidos, das experiências educativas desses narradores com a escola. Com esses praticantes/narradores de escola e com tantos outros, abro a conversa.

Alex: Interessa-me saber com vocês quais são as concepções de currículo(s), sexualidade(s) e corpo praticadas na escola e como a escola trabalha e vivencia a questão.

Ana²: Eu consigo ver que a escola tem uma postura muito niveladora. No sentido de que todas as vezes que as pessoas se manifestam que não seja da forma padronizada pela sociedade, ela está errada e é vista como *o errado*. Todas as vezes que um menino ou uma menina se manifesta de alguma forma que não seja a menina brincar com outras meninas de boneca e o menino brincar com outros meninos de carrinho, jogar bola, de futebol... Se um dos dois inverter estes papéis, eles vão ganhar um outro olhar dos professores, das professoras, de todo um corpo escolar, e vai ser criticado. Até o momento em que me vejo na escola como professora e que a

² Usarei nomes fictícios para garantir o anonimato dos professores e de suas escolas. E, com toda a impossibilidade de mostrar o movimento da oralidade, tentarei produzir uma escrita que junte as falas que se complementam, se distanciam e que foram produzidas num contexto de pesquisa.

sexualidade se manifestou de forma desviante, a criança foi julgada ou pré-julgada, não sei... Em momento algum se para pra pensar que o menino deixou a bola, o futebol e foi brincar de casinha porque ele quer vivenciar aquele momento, porque está vivendo o faz de conta de que está em casa. Todo mundo tem casa! Por que eu não posso brincar de casinha? Por que que ao brincar de casinha é que achamos que se está aflorando a sexualidade ou a homossexualidade e a menina também, quando ela joga bola, corre, sobe no muro? André: A escola prefere que a criança não tenha sexo, ela seria maravilhosa, tanto que a administração da escola e os professores julgam que as crianças não têm sexo.

Começo minhas andanças na *tessitura*³ deste texto de mãos dadas com três professores, que trazem consigo outros professores e muitos discursos, estabelecendo possíveis interpretações com o movimento narrativo de nós mesmos, narrando o que nos atravessa e nos toca em nossas trajetórias na docência, no exercício permanente de nos experimentarmos na condição de professores. Ainda que compreenda que numa conversa pode-se chegar, vou compreendendo também que não é de toda conversa que podemos participar. Algumas conversas, com seus discursos e enunciados, são codificadas, têm chaves, segredos, permissões e proibições. Não é em todas as conversas que somos bem-vindos. As conversas também estão atravessadas por relações de poder, de saber e por verdades. Como nos

³ Valendo-me das investigações de Carlos Eduardo Ferraço sobre o uso da palavra *tessitura*, explico, a partir de suas investigações, o uso que tomo essa palavra em minhas pesquisas. Segundo Ferraço (2006, p. 17), “os usos que os pesquisadores do campo do cotidiano têm dado à palavra *tessitura* acabaram por ampliar seu significado [tecitura e tecedura]”. Assim como ele, por me inserir nesse grupo de pesquisadores, continuarei usando a palavra *tessitura*.

disse Foucault (2006, p. 37), “ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo”. Sinto a importância de Foucault neste momento do texto, uma vez que, naquele grupo, pudemos presenciar o impedimento, por parte de um dos interlocutores, à entrada na conversa de pessoas que não eram professores. Fala do tipo: “*Fique lá no pátio, esta conversa é somente para professores*”. Era como se dissesse: “Você não é professor e, se não é, não tem as competências para participar de nossa conversa” ou “Você não detém a legitimidade conferida pelos diplomas/discursos/práticas/atitudes acadêmicas e pelos saberes científicos que legitimam alguns discursos e aniquilam os saberes de alguns para participar de uma conversa sobre a escola e seus sujeitos”. Parece-me que vamos esquecendo que para nos tornarmos o que somos (neste caso, professores), primeiro fomos alunos, irmãos de alunos e que, ocupando diferentes posições de sujeitos na escola, estivemos entrelaçados e laçados por essa instituição formativa. Ninguém nasce professor; vamos tornando-nos o que somos.

Salta-me aos olhos, neste momento, como em nossos discursos e enunciados vamos trazendo as marcas dos lugares disciplinados e disciplinadores, que praticamos ritualisticamente sem perceber. Esses discursos disciplinadores, subjetivamente, nos constituem. O discurso da ortopedia, já sinalizado por Foucault em *Vigiar e punir* (2002), se faz presente nas falas de professores. Esse discurso ou aquilo que conseguimos perceber/sentir/ouvir, não é um discurso unificado, são ressonâncias de muitos outros. Nas falas de

professores, em suas narrativas não ressoa um discurso universal. As conversas que estabelecemos sobre nós mesmos e sobre as realidades que produzimos são, antes de tudo, polissêmicas, polifônicas, dispersivas, formadas por histórias de tempos e espaços praticados. Essas ressonâncias trazem as marcas das histórias de luta do pensamento, do conhecimento, dos saberes e dos poderes que nos enlaçam, ecoando no presente os lugares de poder, revelando marcas identitárias disciplinadas.

Nesse lugar disciplinar e disciplinador do discurso, parece que existem alguns rituais que somente os iniciados e licenciados — neste caso, professores — têm a permissão e as chaves de entrada. Será que uma das chaves, que tenta produzir o sentido de classe, de pertencimento, de saberes e da tão requerida identidade docente, passa pela ordem dos discursos autorizados? Que rituais são esses que nos marcam na constituição de nossos *saberes/fazer*s?

Nesse lugar que se pretende fixar um princípio ritualístico dos discursos de professores, ouço, através da fala da professora Ana, ecos de muitas outras falas e do discurso da ortopedia, que vai definindo o normal e o anormal do lugar que se faz currículo e se faz escola. Fico observando, com olhos de quem pratica a escola, falas que se aproximam de diferentes realidades e intenções. Do lugar da ortopedia escolar, o normal e a normalidade vão sendo produzidos. Na ânsia de formatar todos e todas, produzem também a anormalidade, ocasionando o surgimento do discurso ambíguo, que define papéis (meninos x meninas), que aprisiona a expressão da criança, que cria o desviante e que

instaura julgamentos. Julga-se o que aos nossos olhos foge à regra, julga-se o que nossos olhos ainda não compreendem ou não conseguem ver de outro jeito. De uma forma ou de outra, a professora Ana disputa o que é pensado como sendo a normalidade, tentando ampliar as possibilidades de comportamentos normais, sem sair dos binarismos normalidade/anormalidade, heterossexualidade/homossexualidade, considerando, nos dois casos, o primeiro polo como padrão e como medida.

Ensina-se a ser menino ou menina na escola? Brincar de bola, futebol e carrinho, desde quando passa a ser marca da masculinidade? Brincar de boneca, de casinha produz a feminilidade? O que se ensina em tais brincadeiras? Que modelo de sociedade a lógica instaurada pretende organizar? Ensinam-nos a sermos modelo, massa unificada no lugar vazio da homogeneidade, da identidade, e a escola não está isenta desse jogo. Ao mesmo tempo em que tenta nos enquadrar no lugar homogêneo do discurso de que as crianças não têm sexo, a escola assume a sexualidade como um assunto que não lhe interessa. Não lhe interessa discutir, mas está, em suas intenções veladas, produzir. Não só na escola, mas também na escola, aprendemos o que somos (nomeação) e o que devemos ser (produção de subjetividade).

4.2 E quem paga a conta com o faz de conta...

Não se pode deixar de pensar que a sexualidade e os discursos da sexualidade estão por toda parte, inclusive

dentro da escola, como foco de atenção do Estado. Somos incitados pela escola, ainda que sem compromissos maiores com a desconstrução de algumas normas culturais sexualizantes, a nos mantermos vigilantes, cuidadosos com as aparências que as coisas podem ter, a partir de certo prisma de normatividade. Pelo faz de conta, brincadeiras de crianças, capturadas pela pedagogia e pelos discursos da pedagogia, comportamentos, práticas, discursos são também disciplinarizados, controlados, vigiados e punidos. Trata-se de uma punição que não marca somente o corpo, mas que nos incita à regulação de nossas práticas e ao autogoverno de desejos e prazeres.

Em minhas andanças pelas escolas, percebo que o faz de conta, ainda que permitindo à expressão da criança certa liberdade de experimentação de possibilidades de sentir o outro, continua a fazer dessa atividade um espaço para se praticar uma liberdade regulada. O faz de conta não é invenção da escola, mas por ela foi capturada, tornando-se uma estratégia didática que atravessa o pensar sobre a educação infantil, as séries iniciais e a formação de professores. Assim, o faz de conta vai sendo incorporado às práticas pedagógicas como elemento imprescindível às estratégias pedagógicas de exame, sanção, normalização e normatização. Ali (no faz de conta), onde tudo parece permitido experimentar, usando roupas, acessórios, maquilagens, vai se instaurando outra lógica para o ser. O ser do faz de conta é o ser definido pelos preceitos morais da escola, da cultura e do currículo. Ao serem praticados atendendo a certos preceitos, produzem sentido(s) e identidade(s).

Os espaços do brincar na escola vão sendo definidos, articulados e organizados numa dimensão arquitetural por onde meninos e meninas podem, ou não, circular. O livre trânsito entre as fronteiras da imaginação está submetido ao olhar de controle e de julgamentos/avaliação de professores e, às vezes, dos próprios alunos. Só se julga o que se pode avaliar, mensurar e, para isso, a referência é sempre uma norma endereçada. Os armários de meninos são separados das meninas, as caixas onde fica a parafernália são separadas, e os que se atrevem a transgredir vão sendo posicionados pela professora e pelos colegas em seus *devidos* lugares (isso é de menino, isso é de menina). O que poderia parecer faz de conta, lugar que poderia ser aberto a transgressões e à liberdade das formas instituídas de ser, muitas vezes não para de (re) produzir os ditames da disciplina que atua sobre o corpo e do controle sobre nossas formas de subjetivação. O aluno da escola moderna e sua subjetividade foram concebidos como realidades governáveis. O nosso tradicional faz de conta ainda se organiza sobre o princípio binário que conhecemos da heteronormatividade e da linguagem que a produz.

Fica parecendo que, quanto mais cedo aparecerem na linguagem e no corpo as marcas institucionalizadas que julgamos que a sexualidade e a identidade possam ter ou devam ter, mais cedo a escola pode intervir com seu trabalho pedagógico e psicopedagógico. *Salvem as criancinhas!* Nas sociedades disciplinares, o desvio produz saberes e, através de um trabalho de recuperação urgente e emergencial, a diferenciação tende a, ortopedicamente, reduzir-nos à insossa

semelhança. No faz de conta da escola, o discurso da ciência se faz presente. A escola justifica, em suas práticas discursivas, pelo tom de sua voz autorizada, o que se julga desvio, jogando no campo da normatividade. Temporariamente, podem-se ocupar diferentes posições de sujeito nos jogos de faz de conta. A repetição daquilo que se julgam papéis de *natureza* masculina ou feminina, acoplando sexo biológico à natureza de gênero e também de classe, deixa toda a escola em alerta. O tribunal é composto e o julgamento define ações de correções. Se ali (nessa brincadeira) mora o perigo, produção de novas outras possibilidades, tiremos o faz de conta e aprisionemos os corpos de nossas crianças nas tradicionais carteiras ou mesinhas. As próprias mesinhas e carteiras servem como divisor para o sexo biológico, para as identidades de gênero, de raça e até de classe. Ainda que esse currículo defina um local de visibilidade dos corpos nas práticas escolares, outros arranjos não pensados podem acontecer. Assim, busco uma fala de uma professora que, ao demarcar um lugar que fixa identidades de alunos, simultaneamente vai desmanchando essa lógica ao lembrar-se de um de seus alunos.

“Observe os quietinhos, eles vão se segregando. Tem uma sala que de um lado só tem meninos e meninas brancas e do outro os alunos negros. Aí chegou o Pedrinho e sentou do lado dos brancos e das meninas”.

Mesinhas dos meninos, mesinhas das meninas. Fila dos meninos, fila das meninas. Cor de menino, cor de menina.

Que armadilhas são essas? É possível a escola viver sem essas fronteiras? No faz de conta, que também faz a contabilidade de comportamentos esperados, nossas crianças se parecem com anjos e, como nos ensinaram, anjos não têm sexo, não possuem identidades e desejos. No faz de conta e na brincadeira — atitudes que foram caracterizadas como necessárias à construção da infância de um tipo — pode-se exercer processos de governos das subjetividades de nossos alunos? Segundo Ramos do Ó (2006, p. 283), “os processos de governo do aluno na escola pública do século XX mostraram uma fiscalização multilinear e uma variação constante das situações em que o corpo, a mente e a performance escolar passaram a ser observados caso a caso, aluno a aluno”.

Nossos alunos, através de algumas atitudes da escola, vão sendo transformados em caso, objetos de investigação. Em nome de uma economia burocratizada numa lógica de Estado, são descritos, analisados, vigiados e controlados. Em nossas brincadeiras e na articulação de diferentes saberes desenvolvidos nas relações com o outro, encontramos (a exemplo do faz de conta) marcas de governo da população. Nesse governo, nem mesmo as crianças – ou principalmente as crianças – escapam. Estamos todos circulando pelas redes das biopolíticas. Essas formas de governo da população, ainda que dispersas, se reatualizam nas redes tecnológicas. Ainda que esse *espaço-tempo* tecnológico permita-nos viver outras experiências, no que diz respeito à sexualidade, ao corpo, à condição de gênero e às identidades, não podemos negar que elas continuam produzindo, reiterando e reinven-

tando novas armadilhas na produção de sujeitos de certo tipo. Um professor faz uma ressalva que parece contradizer a lógica do pensamento único:

“Beto: [...] os meninos que têm acesso ao computador, acesso à internet, eles brincam de casinha. Tem um programa que se chama: *The Sims*. Eles montam casinha. É brincar de casinha, porém no mundo virtual...”

Os meninos, independentemente do espaço e do tempo em que pensamos o brincar de casinha, sempre estiveram às voltas com essa forma de experiência. A questão é: de que forma e que posições ocupam nesse jogo? Vale ressaltar que não é pelo fato de experimentar essa possibilidade do brincar no campo/espaço-tempo tecnológico que eles transgridem as fronteiras de gênero, classe ou raça. Lá/aqui, no mundo tecnológico, existem *dispositivos* que também (re)produzem realidades institucionalizadas e suas formas autoritárias de representação. Rocha (2006, p. 83), pensando a ideia de dispositivo disciplinar e de controle no sentido foucaultiano, nos diz:

Tal como o dispositivo da disciplinaridade, o dispositivo do controle também é da ordem do visível e do dizível e se utiliza de variados discursos, enunciados, organizações, leis, medidas, técnicas, tecnologias, mecanismos, ações entre eles, a vigilância e os instrumentos tecnológicos, por exemplo, para produzir diferentes subjetividades e exercer, sobre homens livres, um poder, um governo típico das sociedades de controle.

Os meninos, ainda que brincando de casinha num mundo considerado tecnológico/virtual, continuam a ser representados e a se representar de um lugar normativo/heteronormativo. Montam famílias padronizadas pelo ideal burguês, têm filhos e filhas, trabalham em grandes empresas, consomem mercadorias e desejos de classe média, branca e heterossexual. Esse brincar de casinha no campo tecnológico e virtual não é a garantia de transgressão. A transgressão, a resistência nesse mundo das redes de comunicação e das tecnologias contemporâneas, pode até permitir certa liberdade, mas não é uma garantia de desconstrução de lugares que nos fixam à noção de identidade vinculada ao sexo biológico, de gênero e de classe.

4.3 Anjos não têm sexo, mas, quando têm, chamem o ortopedista!

Ana: Eu tive uma aluna que sentava na cadeira, cruzava as pernas e passava o tempo inteiro com o cotovelo na vagina, ela ficava as quatro horas se esfregando. Teve um dia que ela suou, ou seja, ela atingiu o orgasmo. Eu não sei o que ela atingiu, mas ela atingiu. Pela expressão do rosto dela, eu sei. Eu não sabia o que fazer com ela, eu deixava. Eu iria fazer o quê? Mandar parar, ela não queria!

André: Isso te incomodava?

Ana: Um pouco, ela não era igual às outras. Eu a pedia para parar. Falava assim: 'Faz isso não, meu bem' [risos]. Eu era professora de uma escola particular, a mãe pagando. Com mensalidade completa e em dia. Como que eu iria falar para esta criança, e eu não sabia também. Eu chamei a mãe para uma conversa, expliquei o que estava acontecendo e a mãe disse que iria levá-la ao pediatra. Eu não podia entrar neste caso.

Beto: O discurso do professor vai depender da clientela. O discurso da escola pública é um, da escola particular é outro e da escola religiosa é outro discurso.

Ana: Da escola pública a criança fala assim: tia, manda ela parar.

Beto: Na escola pública, o discurso é muito melhor, porque ela é muito mais liberal.

Ana: Eu sabia o tempo todo que o pediatra não iria resolver. Ela sentia prazer e na verdade eu via que aquela criança não tinha nenhuma maldade, porque se ela achasse que aquilo estava errado ou proibido, ela não faria aquilo na sala de aula no meio dos coleguinhas. Eu não conseguia entender por que só ela fazia aquilo? Pra mim foi algo muito novo. Uma criança de quatro anos. O pediatra na época olhou, examinou e passou uma pomada. Aí a mãe disse pra mim que se isso viesse acontecer de novo era para eu dizer que iria contar para o doutor [...]. A mãe pediu para eu agir assim e eu agi. Aí ela abaixava a perna.

Beto: O pediatra foi o aparelho repressor dela.

Produzir interpretações e problematizações com as falas de professores é desafiante e instigante. As conversas que tecemos sobre escola e seus praticantes têm o poder de instaurar uma teia discursiva ao estilo de um caleidoscópio, jogando com uma multiplicidade de informações que não se deixam aprisionar em meias palavras. Estilo caleidoscópio tem as conversas tecidas em nossas pesquisas com o cotidiano. Simples movimento, surpresa! Professora Ana, lançando fios de várias intensidades e intencionalidades, fios dispersos no *espaço-tempo* e nas tramas da linguagem, vai mostrando-nos e aproximando-nos da necessidade de ampliarmos as discussões sobre a sexualidade na formação de professores. A sexualidade não é pensada na infância e, quando nos dispomos a fazer reflexões, recorremos ao discurso da normatividade e a alguns discursos de matrizes

freudianas no que diz respeito à pulsão sexual na infância (fonte pulsional: anal, oral, fálica, autoerotismo, zona erógena - pulsão de saber). As ideias/conceitos/categorias de Freud contribuíram significativamente para retirar do campo da anormalidade as manifestações de autoerotismo da criança e suas pulsões de saber. Mariguela e Souza (2007, p. 125), recorrendo aos escritos e ensinamentos de Freud, argumentam:

[...] a pulsão sexual é sempre polimorfa, polivalente e, portanto, dotada de plasticidade. Assim, a sexualidade para Freud não se confunde com instinto, nem com o objeto (parceiro), nem com um objetivo (união dos órgãos genitais no coito): ultrapassa a necessidade fisiológica para alojar-se na simbolização do desejo.

Masturbação, prazer sexual e orgasmos são coisas que passam longe (ou de forma velada) dos nossos pensamentos e currículos escolares, quem dirá da formação de professores! A história da sexualidade e os fragmentos da fala desta professora percorrem caminhos ainda não pensados no exercício da docência, nos assombrando com nossos não saberes. Esse assombramento, essa curiosidade, essa insegurança pode produzir traçados e trançados feitos de experimentações que nos trançam aos discursos da sexualidade infantil e do ser humano. Dessa forma, a masturbação infantil, o autoerotismo, as sensações de prazer parecem ser algo que ainda movimentam especulações, regulamentações e normatizações. Mariguela e Souza (2007, p. 116), dizem: “A figura do masturbador é, no dizer de Foucault, o indivíduo

quase universal: o segredo compartilhado por todo mundo, mas que ninguém comunica a ninguém; é o segredo detido por cada um, o segredo que nunca chega à consciência de si e ao discurso universal”.

Aos saberes da professora, misturam-se seus não saberes, nossos não saberes. As pesquisas com o cotidiano não buscam somente compreender melhor os usos, as táticas, as invenções, as produções, o consumo e, sim, intencionam também a intervenção. Não posso deixar de me posicionar mediante o *orgasmo* da criança. A criança não atingiu o orgasmo, não estava se masturbando, no limite da masturbação que conhecemos. O que ela estava fazendo era tocando e experimentando seu corpo, zonas erógenas, lugares proibidos, lugares de segredo. Ao misturar as sensações de orgasmos que conhecemos, da forma como concebemos seus limites, transferimos de modo igual para a criança o que sabemos das sensações de prazer e do utilitarismo do sexo. Recorro a Ferraço (2006, p. 17), pedindo sua ajuda para melhor compreender meu posicionamento, meus limites, meus saberes e não saberes no trato da *criança masturbadora que atingiu o orgasmo*, e dele obtenho o seguinte esclarecimento.

A despeito de dominarem ou não uma dada informação [...] os professores revelam um emaranhado de lógicas, discursos, ideias, hipóteses e metáforas, encharcadas de arbitrariedades, esperanças, solidariedade, religiosidade, idiosincrasias, imediatismos, *nonsense*, valores, absurdos, fantasias, pastiche, utilitarismo e preconceitos, que precisam ser assumidos como fios e nós presentes na tessitura das redes de saberes/fazeres

dos sujeitos cotidianos, fazendo parte, portanto, dos currículos realizados.

Dos lugares confiáveis da política educacional, que objetiva uma forma ideal de escola, de aluno, de professores e de currículo, o não planejado pode nos levar ao não pensado, a outras interpretações, a outros fazeres, a outros saberes, a outra ética e estética. Da criança que se pensa para a educação infantil como anjo e assexuada, misturam-se com nossos *saberes/fazeres* a masturbação e o toque que nos são desconcertantes, o *orgasmo* que se materializa no suor do rosto da criança, a mensalidade da escola particular, a farmacologia, a ortopedia da escola, da família e da medicina. Percebemos que a professora joga com inúmeros fios de saberes para lidar com a situação. Vemos, ainda, na fala da professora, uma multiplicidade de sensações em que se misturam interdições no corpo e uma ortopedia pedagógica que erra o alvo e acerta tantos outros. Nos não saberes da professora sobre a sexualidade da criança, no corpo da criança se alojava o saber intuitivo, que afirma que o saber médico não iria dar conta de resolver aquilo que se transforma em um problema para a escola, para a professora, para a família e para a medicina. Foucault (2003, p. 42) nos fala que desde o século XIX se desenvolveu um dispositivo de barragem e de produção de subjetividades sexualizantes em torno da criança. Nesse investimento, “Os pedagogos e os médicos combateram, realmente, o onanismo das crianças como uma epidemia a ser extinta”.

Pelo que entendo nesse momento, nas relações com alguns fragmentos da história da sexualidade, o onanismo/

masturbação não é um problema em si, tornou-se um problema pelo mito/crença da degenerescência da espécie. A masturbação, vista sob esse prisma, une-se às redes biopolíticas e ao biopoder como mais um fio das formas de governo. A questão não é mais a criança e seu corpo, as perversões, as degenerescências, as neuroses genitais. A questão passa pelo domínio e pela tentativa de controle dos comportamentos e prazeres interditados por uma moral. Como nos fala Foucault (2003), a masturbação passou a ser algo que se descobre sozinho e que nos liga em segredo ao homem universal. O que acontece é que ficamos a perseguir a ideia da moral e da imaturidade desse corpo em descobrir o prazer, seus jogos de prazer com outras crianças e, no nosso não saber, tratamos de encaminhar para a medicina aquilo que a escola ainda se nega a problematizar no que diz respeito aos discursos e enunciados da sexualidade. A escola limita-se à reprodução. Mariguela e Souza (2007, p. 110) nos alertam para o fato de que “o bicho homem, animal falante, é o único ser que tem sexualidade. Isso requer um corte radical no discurso biológico que, desde o século XIX, concebe a sexualidade como manifestação de um instinto de natureza sexual”. Isso porque a sexualidade, envolvendo desejo para além da necessidade de reprodução, é sempre cultural.

4.4 Brincando de pique: onde está o problema?

Beto: Meu primeiro problema na escola, eu estava na terceira série. A minha professora, que eu não vou citar o nome [...], mandou todos os meus colegas irem embora ao final da aula e pediu que eu

ficasse. Ela me fez a seguinte pergunta: O que você estava fazendo naquela construção em frente à sua casa naquela tarde? Eu fiquei chocado com a indagação dela, porque ela me obrigou a dizer que estava fazendo sexo, quando na verdade eu estava brincando de pique com os meus colegas de turma. Ela me induziu, até mesmo porque ela é uma pessoa extremamente tradicionalista, recalcada, arcaica para os padrões contemporâneos.

Quando ouvimos a fala do professor Beto, ficamos a nos perguntar o que vem a ser problema, para quem pode ser problema? Como ele nos fala: “O meu primeiro problema...”. Por que a sexualidade ou as relações de amizade (o brincar, o prazer) podem se configurar como ameaça na escola? Ameaça a quem e a quê? O que tem de perigoso nas relações de amizade com pessoas do mesmo sexo ou de sexos diferentes que escapem ao controle dos olhares pedagógicos, produzindo normas confessionais como forma de acesso à verdade e ao governo de si e do outro? Que relações de forças estão postas na figura do professor, a ponto de induzir o aluno a confessar uma coisa que não fez para satisfazer a expectativa do outro? Compreendo que a amizade joga com a multiplicidade de possibilidades de vida não pensadas, joga com o novo, com sedução e com o não controle do outro.

Percebo que a amizade, em seu caráter volátil e multifacetado, cria para o Estado e para suas instituições controladoras, que se traduzem na família, na escola e em outras instituições, sempre outras formas de se mostrar e de se constituir, situando nas fronteiras da relação eu/outro, problematizando a identidade, situando nas fronteiras,

produzindo impedimentos de codificação na esfera da organização da sociedade. O Estado e suas instituições de sustentação só conseguem estabelecer parâmetros de controle para o pensado. Sendo assim, a amizade, como possibilidade de acesso a uma vida criativa, produzindo vida/arte, arte/vida, não se aprisiona nas relações amorosas e de afeto que se traduzem na lógica binária que conhecemos, tendo por fundamento o princípio da família e das demandas parentais ou em qualquer relação instituída em que os papéis a serem desempenhados estão previamente formatados. Ortega (2000, p. 88), pensando sobre a amizade na companhia de Foucault em sua demanda ética, estética e política, observa: “A ética da amizade visa intensificar a experimentação. A ética da amizade só pode ser um programa vazio, isto é, capaz de oferecer ferramentas para a criação de relações variáveis, multiformes e concebidas de forma individual.”

Tendo por companhia Ortega, volto a questionar: o que faz supor que uma brincadeira de pique possa vir a se transformar em relações de afeto, relações amorosas e, se puder, ameaça a que e a quem? O que estamos entendendo por relações de afeto e relações amorosas? Parece-me que, com a questão da desterritorialização dos lugares seguros da organização e da estrutura da sociedade moderna, com todos os seus discursos e dispositivos burocratizados, esses lugares se reinventam com outras forças para não serem mexidos, uma vez que estou compreendendo que as relações de amizades são plásticas e jogam com o poder de incitação recíproco. Ortega (ibidem, p. 89) acrescenta: “A ética da amizade prepara o caminho para a criação de formas de

vida, sem prescrever um único modo de existência correto. Falar de amizade é falar de pluralidade, experimentação, liberdade, desterritorialização.” E é nessa plasticidade que mora o perigo da amizade! A amizade ameaça as instituições. A amizade é sempre instituinte e movente.

A escola, programada para a docilização dos corpos, do pensamento e com a promessa de um futuro igual, *repetindo o passado sem novidades*, sente-se legitimada por diferentes poderes creditados a ela, com a função secular de exercer controle: formando na fôrma, educando, cuidando e, se possível, sob o pretexto da prevenção, afastando as surpresas que possam vir da aposta no prazer nascido das relações de amizade. Previne-se aquilo de que não se tem controle, previne-se da vida e afastam-se as diferentes possibilidades de acesso ao prazer e à criatividade. Com efeito, os usos que fazemos do sexo e do prazer solidificam-se numa territorialização permanente, impondo-nos, pelo medo, aquilo que não se pode dizer e sentir. Vivendo esse medo, tentando escapar das punições, eliminamos as aventuras possíveis que podem ser tecidas nas relações de amizade e afeto. Talvez seja essa a lógica que permeia a prática recorrente dos professores em *desfazer os grupinhos* e assim despotencializar as pessoas, deixando-as vulneráveis à individualização, ao controle, ao comando, à ordem. Essa individualização despotencializadora do eu com o outro é um dos resíduos das políticas do cristianismo (CHAUÍ, 2008). Se na antiguidade grega a conduta ética, como busca do belo e da felicidade, se instituía na relação com outros, no discurso do cristianismo essa conduta ética se conformava na relação de cada indivíduo com Deus e com o

que lhe é próximo, a imagem e a semelhança de Deus. Belíssimo resíduo que pode ser encontrado nas formas de subjetividade hegemônicas de nossos tempos.

Ao buscarmos novamente a fala do professor Beto, podemos cair, se vigilantes não estivermos, nas armadilhas da indignação do discurso modernizante da pedagogia contra a ação docente daquela professora, a partir da ideia que nos chega de que o passado ou a tradição é um sinal visível do anacronismo escolar. Podemos ser levados por um discurso pretensiosamente crítico, que por sua força demanda um esforço de caráter autoritário, pretensiosamente contemporâneo, a outro discurso que se julga, no lugar das marcas que na escola se produzem, capaz de dizer que aquela professora “é uma pessoa extremamente tradicionalista, recalcada, arcaica para os padrões contemporâneos”. Será que educar é simplesmente interferir nas situações experienciadas dentro da escola? Acredito que não. Educar é muito mais que delimitar intervenções de governo no interior da escola. Educar se estende também nas relações do cuidado de si e cuidado com o outro, ainda que nisso se instituem regras.

Não podemos negar que na ação de cuidar possam se fazer presentes (e se fazem presentes) marcas de um certo código moral disperso e difuso na história ou de como os sujeitos são convocados a fazer parte deste código moral, praticando permanentemente o cuidado de si e o cuidado com o outro. Parece-me que é isto que a professora considerada arcaica fez: convoca-o a se integrar, ainda sem saber das normas e prescrições existentes neste código

moral, aparentemente necessário para a vida comum, oriundo dos efeitos de padronização de comportamentos, construídos, emaranhados e legitimados a partir de diferentes técnicas de governo, de conduta, de comunicação e de objetivos. Este é o convite da professora para seu aluno: integrar-se a uma norma e a uma moral. “Entende-se moral como um conjunto de valores e regras de conduta que são propostos aos indivíduos e aos grupos por meio de diversos aparelhos prescritivos, como podem ser a família, as instituições educativas, as igrejas etc.” (FOUCAULT, 2004, p. 211).

Quanto mais se acredita em prescrições, códigos e dispositivos, mais se exige de si e do outro a sua manutenção e reatualização. Foucault indica que essa moral transmitida quase sempre de maneira difusa, “longe de formarem um conjunto sistemático, constitui um jogo complexo de elementos que se compensam, se corrigem, se anulam em certos pontos, permitindo, dessa forma, compromissos ou escapatórias” (ibidem, p. 211). E, por não deterem um valor absoluto, necessitam permanentemente serem reiterados e ou reelaborados.

Nesse encaminhamento sobre a produção da experiência de si, as possibilidades de firmarmos esses compromissos com essa crença e com seus códigos ou deles escarparmos e desviarmos se processam nas relações sempre abertas do sujeito consigo e com o outro. Para Foucault (2004, p. 95), as técnicas de si são todas aquelas

que permitem aos indivíduos realizar, por eles mesmos, um certo número de operações em seu corpo, em

sua alma, em seus pensamentos, em suas condutas, de modo a atingir um certo estado de perfeição, de felicidade, de pureza, de poder sobrenatural.

Seguindo essa linha de raciocínio do cuidado de si, voltamos com o professor Beto a perguntar: O que vêm a ser padrões contemporâneos, uma vez que estamos atravessados por códigos de comportamentos morais e por técnicas de si que são seculares e dispersivos? Não podemos esquecer que o tempo da vida não segue o tempo cronológico. O tempo da vida é outro, assim, *tradição* e *contemporaneidade* se hibridizam permanentemente, caso contrário, estaríamos inventando a roda todos os dias na escola. Que matizes se apresentam nas ações de professores para adquirirem a chancela de arcaicos e tradicionalistas? Será que tal chancela vem junto com esse código moral e com a credibilidade que se dá tal código? Nos rastros de Foucault (ibidem, p. 211), podemos entender por moral: “[...] o comportamento real dos indivíduos em sua relação com as regras e valores que lhes são propostos: [...] a maneira pela qual eles se submetem mais ou menos completamente a um princípio de conduta, pela qual obedecem ou resistem a um conjunto de valores”.

No lugar do binarismo que se marca pelo julgamento, pela identificação, pela classificação e pela não valorização dos *saberes/fazeres* docentes que se fundam numa certa *tradição* e com diferentes técnicas de constituição de sujeitos que ocupam posições de professores, quem ganha e quem perde com tal (des)legitimação? Ao (des)legitimarmos os *saberes/fazeres* docentes, fixando-os no anacronismo da

história factual que desqualifica a experiência, nos abrimos com nossos desejos de vanguarda a diferentes estratégias de governo e de mercado que desqualificam as histórias da escola, sua complexidade e seus sujeitos.

A prática docente pode, sim, inibir os processos de desenvolvimento das relações criativas de alunos e alunas, mas a escola não é o único lugar capaz de contribuir na construção de sujeitos, até mesmo porque as situações de vida extrapolam qualquer *espaço-tempo* escolar. Quaisquer amarras de uma estrutura curricular que se diz e que se pretenda modernizante, assim como as tendências mercantis que circulam nos espaços docentes, tendem a errar seu alvo. Além disso, podemos nos aprisionar nos discursos já conhecidos por muitos, em que toda ação docente que se mostre do seu lugar de poder demanda um *quantum* de opressão. Nesse discurso de cunho psicológico e sociologizante, que circula nos espaços que vamos construindo na escola, *tudo* ou *quase tudo* oprime, deprime, reprime, castra, inibe, traumatiza.

Fica parecendo, a partir de certos discursos, que não nos resta mais nada, ou que desapareceram os espaços para resistência e insistência. Ainda que esses discursos se mantenham com palavras de ordem, prescrevendo práticas e limitando as invenções, os sujeitos do cotidiano escolar não se cansam de produzir manobras, fugas, devires. Foucault já nos ensinou que o poder é produtivo, relacional e que não funciona de forma unilateral. O poder está em toda parte, nos atravessa produzindo movimentos e deslocamentos.

Não nos é possível, e não é intenção neste fragmento de pesquisa, capturar uma realidade ficcional em sua totalidade a partir do outro e da leitura que atravessa nossos olhares para pensar esse outro. Que leituras podem ser feitas da ação docente da professora que inquirir seu aluno? Que limites podemos produzir no campo pedagógico ao delimitar nossas reflexões de forma unilateral a partir do discurso do professor Beto, que foi atravessado pelas verdades ainda que temporárias daquela professora? Ninguém é hoje o que era ontem. Que poder é este que percorre o tom da fala da professora que leva alunos e alunas a caírem nas armadilhas normativas (excludentes e includentes) dos discursos? Nos discursos da pedagogia, há um espaço que não se contesta, pois as explicações vão sendo produzidas de mãos dadas com os traumas, bloqueios, inibições, castrações e, com isso, alguns de nós passamos o resto de nossas vidas nos justificando. Não estou dizendo que não nos marcamos a partir das verdades do outro, o que quero realçar é que não somos mais os mesmos, outros atravessamentos e ultrapassamentos deram-se ao longo dos caminhos percorridos em nossa história.

4.5 Ninguém quer ser colocado como a bola da vez

Beto: Eu não sou educador, eu sou professor, eu sou conteudista. Claro que eu acabo educando porque as relações no transcorrer da aula acabam produzindo o espaço do educar. Eu sou repassador de conteúdo mesmo, eu me configuro mais neste perfil. Eu me estabeleço pela competência.

Alex: Por que se tem de ser competente?

Beto: Porque a sociedade cobra mais daquilo que não é estabelecido como parâmetro.

Fabiano: É por ser *gay* que você tem que ser competente?

Beto: Eu creio que sim, por ser *gay*, ser negro, ser pobre.

André: E o hetero, não tem de ser competente?

Ana: Mas eu acho, Beto... A questão de querer mostrar que você é competente pra não deixar brecha, pelo menos no seu profissional, para que sua sexualidade não seja colocada em jogo.

Alex: Mas por que não se pode ser questionado?

Beto: Porque sexualidade é opção individual de cada um.

Ana: Ninguém quer ser julgado, ninguém quer ser colocado como a bola da vez, queremos ser legal, queremos ser referência positiva.

Puxando mais um fio dessa trama narrativa, nesse fragmento de conversa embolada, algumas questões merecem problematizações, uma vez que elas se fazem permeadas pela ambiguidade que nos é própria. O professor Beto, numa conversa anterior, sinalizou como crítica um ato de contestação à postura de sua ex-professora, ao dizer que ela era arcaica para os padrões contemporâneos da sociedade. Ao trazer fragmentos de sua prática, e de como se vê na condição de professor, revela marcas de uma escola e de pensamentos que o perpassam, tocam-no, produzem experiências e sentidos. Parece que a ambiguidade nos constitui, nos prega peça e nos movimenta a um outro lugar, impulsionando-nos a nos situarmos nas fronteiras de nossos *saberes/fazer*s. Escola conteudista/tradicional, criticada por muitos, se faz presente nas ações de muitos professores e, neste caso, o professor Beto requer para si e denomina o repasse dos conteúdos de sua disciplina a chancela de sua competência profissional. Escola que se inscreve num projeto cultural de sociedade para a tão sonhada modernidade, escola para o progresso, e nisso reside a sua universalização.

Vou tateando os textos de Silva (1999) e, com ele, vou aprendendo que uma escola — ou as marcas de pensamentos teóricos e práticos que atravessam nossos saberes e fazeres docentes — pode vir a ser classificada por tradicional pelo fato de se organizar sobre uma estrutura hierarquizada e burocratizada. Essa estrutura tenta aprisionar tempos e espaços, sujeitos e saberes, conteúdos estabelecidos quase sempre por um de fora, a serem ministrados num determinado tempo, avaliações que conferem classificação de alunos, assim como a tentativa da recuperação. Nesse modelo de escola, a recuperação é sempre um desafio, pois se acredita poder sempre recuperar o tempo e as *carências* de ordem cultural e da aprendizagem.

Percebo, na companhia de Foucault, que esse modelo de escola, desenvolvido na era clássica, aposta na correção como forma de evitar desvios. Os desvios que fogem à normatização existem e me interessa problematizá-los! Nesse modelo de sociedade, os desvios não interessam. A sua busca é pela homogeneização, e uma de suas vias é o legado cultural. Ser repassador de conteúdos é uma tentativa de responder à universalização da cultura, via currículo. Quando não conseguem produzir a ortopedia nos saberes e no comportamento de alunos, ativam instâncias de correção dentro e fora da escola. Tal modelo de escola e de prática docente, que se presentifica no ideário de muitos na contemporaneidade, pode nos remeter às teorias críticas ao questionar as relações de poder que definem essas escolhas, no que se convencionou nos espaços de lutas travadas, pensar como sendo esse o legado cultural.

Parece-me que esse modelo de prática docente (requerido por muitos que idealizam a qualidade de ensino, da escola e do professor, tendo por referência o conteúdo pelo conteúdo) continua a se impor como força hegemônica e como valor social. Com esse ideário, o bom professor seria aquele que domina o conteúdo de sua disciplina, domina a técnica da transposição didática e tem a incumbência de fazer a ligação entre a tão sonhada modernidade e o seu espírito salvacionista ligado às necessidades de mercado. Nesse sentido, para aqueles que acreditam nesse modelo de escola construída pelas teorias tradicionais, a competência e a identidade docente vão sendo conectadas aos dispositivos que conferem aos saberes que historicamente foram sendo transformados como a legítima cultura, em um divisor de águas.

Nesse divisor de águas, a meritocracia é instituída, justificando uma suposta neutralidade de seus discursos, as excluções de muitos. No caso desse professor, sua competência técnica conteudista se justifica pela normatividade conferida ao *status* do ser professor e dos saberes normativos de uma área disciplinar. Como se essa competência técnica (identidade docente) tivesse o poder, pelo tom de neutralidade de suas promessas e de seus resultados, de minimizar ou fazer desaparecer as marcas binárias de identificação, construídas e normatizadas pelos dispositivos discursivos que tentam disciplinar as categorias conceituais de classe, gênero e sexualidade. Nesse modelo normativo, sempre em constante esforço de manutenção, o princípio binário das excluções e das inclusões é reforçado ao sabor das competências e da identidade professoral. Ao mesmo

tempo, essas competências funcionam para que esse professor, valendo-se de táticas, mantenha e exponha sua sexualidade dentro da escola. Para não ser questionado, como se não pudesse ser do lugar da sexualidade, o professor se fecha nos limites da norma da identidade docente de uma técnica e pelo domínio do conteúdo escolar (currículo), ideologicamente definido pela sociedade, nas tramas de sua história e de suas lutas pelo poder e pelo saber em nome de uma pretensa necessidade de transmissão da cultura. Nesse sentido, pelo tão requerido discurso da competência ou da identidade docente, a sociedade nos diz, a todo tempo, “que precisamos ter uma identidade estável, buscar uma identidade, assumir uma configuração cristalizada de uma forma de ser” (PEREIRA, 2000, p. 36).

4.6 Bocas de forno... forno

André: Na sociedade contemporânea, parece que para o negro, o homossexual se destacar, cria-se uma mentalidade de que as ditas diferenças precisam ser mais inteligentes. Por quê? Até que ponto isso vai gerar igualdade? Penso que isso produz exclusão, outras exclusões.

Ana: Exatamente, são por essas exclusões históricas que produzimos resistência. Resistindo, a gente se mostra unido...

Beto: Acho que esta tentativa de sermos competentes e acabamos sendo, funciona positivamente em alguns momentos, mas ao mesmo tempo a gente acaba se excluindo... Acho que estes grupos [negros, homossexuais] que se esforçam demais para produzir resistência, se afastam da sociedade também, produz-se o gueto e acaba fazendo parte do jogo.

Entrando na conversa, o professor André, posicionando-se, questiona o lugar da competência e da sexualidade, ao mesmo tempo em que se indaga e se questiona, refletindo sobre as razões que levam muitos de nós a uma exigência de ordem tarefaira, que aparentemente passa a ser nossa, aprisionando-nos na tão requerida competência. Que história é essa que vai agenciando e requerendo um *quantum* de produtividade que na escola se organiza por um e não outro conhecimento? Por que o professor *gay* e negro precisa ser *melhor* do que o professor hetero, branco? Fica parecendo que, sem perceber, continuamos a fazer a brincadeira *boca de forno*, em que aquele que não cumprir as tarefas exigidas por quem determina as regras do jogo, levará um bolo.

O problema é que nessa brincadeira *boca de forno*, sempre sabemos quem vai ganhar, pois é aquele que detém o poder, ainda que temporário, para determinar as regras do jogo. Quanto mais se acredita e valida essa brincadeira, mais distante parece ser a reversão das ordens emitidas por aqueles que controlam seus bonequinhos, com o medo constante de levar bolo/castigo. Engraçado, parece que algumas brincadeiras têm sempre a intenção de colocar as pessoas nos seus devidos lugares. Na escola, a brincadeira de *boca de forno* ainda faz parte da rotina cotidiana de alunos e professores.

Sabemos, e me parece já ser saber comum nos discursos de professores, que somos sujeitos históricos e que cada um, afetando e sendo também afetado pelas circunstâncias e pelos acontecimentos, experimenta posições diferenciadas

em seus processos de identificação e subjetivação. Foucault nos diria nesse momento, como forma de alerta, que não somos mais do que ainda não somos. Marcos Vilela Pereira (2000, p. 36), pensando sobre o que estamos nos tornando, sujeitos em prática, diz: “Um sujeito em prática é o que está sendo e, ao mesmo tempo, potência de vir a ser um outro de si, algo diferente do que venho sendo, algo nunca sido. Assim, observamos que o sujeito é sempre potência.”

Por ser o sujeito da experiência o sujeito em prática como potência, a questão que me coloco e vai ao encontro da fala de André problematiza a rigidez que cristaliza possibilidades do vir a ser sempre outro, com um toque dos direitos de existir ou coexistir, enredados aos discursos e às políticas de igualdade e identidade. Assim, vale caminhar na potência da pergunta: por que algumas pessoas e determinadas políticas de inclusão possuem tanto desejo pela igualdade e pela presença identitária? Por que não podemos ser diferença, programa vazio, como diria Foucault? Já é tempo de começarmos uma reflexão por dentro? Quando falamos de igualdade, o que está em jogo: o direito de sermos diferença, ou é a busca do outro como falta?

Orquestra-se, nas falas de André e Ana, um som dissonante. André questiona o gueto, como forma de fechamento das relações sociais, de impedimento de novas formas de relações não pensadas, duvidando da institucionalização das identidades fixadas nos parâmetros de positividade, como uma única possibilidade de existência. Sendo assim, o pensamento de André relaciona-se ao de Pereira (2000, p. 36),

quando ele nos diz que: “Uma identidade é a institucionalização de uma forma, é a redução do movimento de criação à reprodução de modelos hegemônicos e estereotipados.”

Em consonância com o pensamento de André, Ana lança outra questão. Para ela, o gueto é uma forma de resistência. Afinal de contas, estamos resistindo a quê? A resistência é um duplo do poder, só há resistência onde há poder. O poder que se mostra nas relações sociais que nos são próximas deixa fissuras sempre abertas para a contestação, que não necessariamente é uma recusa ao poder, mas uma das formas de disputá-lo, ou uma negatividade que não cria, apenas nega. Talvez o que não conseguimos visualizar é o fato de as lutas não precisarem ser necessariamente travadas de forma universal. Será? Vamos compreendendo com Pereira (ibidem, p. 37) que “a institucionalização das identidades é uma forma de homogeneizar o cotidiano e construir os agrupamentos e as coletividades”.

4.7 Considerações finais

Conforme Nietzsche (2006), um espírito em evolução deve passar por três metamorfoses: camelo, leão e criança. Estando no gueto, na condição de camelo (obrigação) e de leão (negação), não quer dizer que estamos livres para dizer e sermos crianças. Como nos falou Zaratustra: o camelo é só obrigação (talvez o caso da competência, tarefas, fardos, repetição, identidade). No meio do deserto, espaço e tempo praticado de sua evolução/criação, ele se transforma em

leão e diz um sonoro não à obrigação. O não é necessário para abrir o caminho para o novo, mas não produz nada, porque é só negação. Então, o espírito vira uma criança. E o próprio filósofo pergunta: o que pode uma criança que não pode um leão? Ele mesmo responde: uma criança, ao ignorar os códigos porque é inocência, é esquecimento, brincadeira, é uma roda que gira em torno de si própria, é criação, é só afirmação.

Os guetos muitas vezes fecham as possibilidades de novas existencialidades, uma vez que eles determinam sua agenda de luta, como se todos vivessem e sentissem as mesmas coisas ou tivessem a obrigação de viver e sentir o mesmo, além de constituir um espaço para nos escondermos, nos acuando, não nos deixando ocupar todos os espaços que também devem ser nossos. Ninguém vive seus processos de entendimento com o mundo do mesmo jeito. Por isso, aposto no encontro e nos confrontos das diferenças. Precisamos desconstruir com a inocência de criança esses discursos por dentro. O gueto, como sendo mais uma forma de fixação de identidades, determina discursos, práticas e políticas que não atingem a todos. Ao trazer essa discussão, não estou colocando que esses discursos não se materializam em atrocidades e perversidades, nem que cruzemos os braços e esperemos a vida passar. Quem tem olhos para ver, ainda que vendo com as lentes que nos foram colocadas sem muito esforço, vai percebendo que o binarismo excludente produz uma estrutura social que amesquinha a vida de homens e mulheres em seus anonimatos. Precisamos, sim,

das forças dos movimentos sociais, de modo a exigir novas possibilidades de existência sem nos aprisionarmos no seu próprio espelho. Precisamos, sim, dos diferentes inconformismos que movimentam homens e mulheres nos diferentes cantos deste planeta, em prol de outro mundo, cujo desperdício das experiências possa ser denunciado. Precisamos desconstruir e desfazer o jogo.

Referências

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2008.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. *Possibilidades discursivas no campo do currículo a partir das narrativas dos sujeitos praticantes do cotidiano de escolas públicas do primeiro segmento do ensino fundamental*. 2006. (Mimeografado)

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. *História da sexualidade: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

_____. *Ética, sexualidade e política*. Rio de Janeiro: Forense, 2004.

_____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2006.

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

MARIGUELA, Márcio; SOUZA, Regina Maria de. Sexualidade e diferença no cotidiano escolar: por uma filosofia curiosa de si. In: CAMARGO, Ana Maria Facciolli de; MARIGUELA, Marcio. *Cotidiano escolar: emergência e invenção*. Piracicaba (SP): Jacintha Editores, 2007. p.125.

NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falou Zaratustra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. *A gaia ciência*. São Paulo: Escala, 2006.

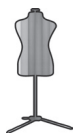
ORTEGA, Francisco. *Amizade e estética da existência em Foucault*. Rio de Janeiro, Graal, 1999.

PEREIRA, Marcos Villela. Nos supostos para pesar formação e autoformação: a professoralidade produzida no caminho da subjetivação. In: CANDAU, Vera Maria. *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro, DP&A, 2000. p. 87.

RAMOS DO Ó, Jorge. A criança transformada em aluno: a emergência da psicopedagogia moderna e os cenários de subjetivação dos escolares a partir do último quartel do século XIX. In: SOMMER, Luís Henrique; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Org.). *Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*. Canoas: Ulbra, 2006. p. 83.

ROCHA, Cristianne Maria Famer. As novas tecnologias e os dispositivos de controle. In: SOMMER, Luís Henrique; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Org.). *Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*. Canoas: Ulbra, 2006. p. 83.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.



5

HOMOFOBIA E INVISIBILIDADES NA EDUCAÇÃO

*Simone Brandão Souza*¹

*Valéria dos Santos Noronha Miranda*²

Os direitos das pessoas que vivem relações homoafetivas vêm lentamente se inscrevendo na agenda de direitos humanos e, juntamente com a discussão sobre as diversas possibilidades de expressões da sexualidade, conquistando espaço como objeto de estudo entre pesquisadores que buscam não só produzir conhecimentos que se contraponham à hegemonia do senso comum sobre as homossexualidades, mas romper

¹ Professora assistente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

² Professora adjunta da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

paradigmas que fundamentam e legitimam uma sociedade heteronormativa.

Apesar de já fazer parte dessa agenda, a homossexualidade e os seus direitos ainda são temas controversos e atravessados pela homofobia, preconceito fortemente arraigado na sociedade que se traduz, frequentemente, na violência física sofrida pelos homossexuais. Na sua forma mais letal e cruel, a homofobia vitimou no ano de 2011, no Brasil, 266 pessoas, entre *gays*, travestis e lésbicas. Nesse triste quadro, a Bahia desponta como o estado com maior número de homicídios no período³.

Esse preconceito se manifesta não apenas nas relações interpessoais, mas também nas instituições, sejam elas sociais, econômicas, políticas, como é o caso das escolas, que registram, além de recorrentes casos de *bullying* provocados pela homofobia, inaptidão por parte de gestores e professores para lidar com a questão.

Segundo o jurista argentino Daniel Borillo (2001), a homofobia diz respeito à atitude de hostilidade para com os homossexuais, sendo mais do que uma simples rejeição irracional e, sim, uma manifestação que considera o outro como “contrário, inferior ou anormal”. Nesse sentido, o conceito recobre o preconceito e a discriminação sofrida por lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais em função de sua orientação sexual e de sua identidade de gênero.

³ Dados divulgados pelo Grupo Gay da Bahia, disponíveis em: <<http://www.ggb.org.br/welcome.html>>. Acesso em: 18 jul. 2012.

As atitudes de homofobia, lesbofobia, racismo e sexismo manifestadas na violência interpessoal ou institucional, seja ela real ou simbólica, estão presentes no cotidiano e trazem consigo a negação e a violação de direitos. É de fundamental importância, portanto, pensar esse cotidiano levando em consideração a patologização, as classificações e a discriminação produzida e que perpassa as instituições sociais. É necessário (re)pensar políticas públicas, a dimensão da equidade e o forte papel que os movimentos sociais e as redes possuem na defesa dos direitos humanos.

Nesse sentido, consideramos a educação como um espaço essencial de socialização, e é nesse mesmo espaço que, desde o Ensino Fundamental, se configuram e (re)configuram vínculos, trocas e também práticas homofóbicas. É nesse espaço que se reproduz, ainda, a lógica heteronormativa.

O padrão heteronormativo é um padrão social presente na sociedade brasileira, em que a heterossexualidade é ensinada, reforçada e aceita pela sociedade como a única expressão possível da sexualidade. Essa normatização presente na sociabilidade humana está enraizada nas práticas sociais, por influências religiosas ou morais, e vai discriminar os indivíduos porque as suas formas de serem homens ou mulheres — ou de exprimirem seus desejos e prazeres — não se enquadram no que é tido como normal dentro de uma lógica heteronormativa e sexista.

Instituições como a família, a escola e a igreja vão, através do processo de socialização, reforçar e vigiar a correta efetivação dessa normatização do gênero e da orientação

sexual. Pautando-se sempre em valores sociais e morais, papéis sociais distintos vão sendo associados ao homem e à mulher, reforçando a heterossexualidade como uma regra social e como produto de um processo pedagógico que começa ao nascer e segue ao longo da vida.

Nessa lógica, sexo, identidade de gênero e orientação sexual, apesar de serem conceitos distintos e construídos socialmente, são também tratados e entendidos de forma estrita e binária — feminino e masculino — e partilhados pelas diversas instituições sociais que, de uma forma geral, irão considerar anormal qualquer outra forma de expressão da sexualidade, relativa à identidade de gênero ou orientação sexual, que não esteja preestabelecida por essa heteronormatização e que, por conseguinte, será considerada uma transgressão ao sistema normativo dominante.

A identidade de gênero e a orientação sexual, enquanto construções sociais, são atravessadas e constituídas a partir de diversas mediações culturais, sociais, afetivas, econômicas, políticas, religiosas, numa articulação de valores, crenças e desejos que, segundo Prado, através da sexualidade humana, irão definir a nossa identidade.

Esse jogo não se faz à margem da história; muito pelo contrário, ele se fabrica no intercâmbio de significados e contextos que ocorre entre o 'eu' e o 'outro', o 'eu' e o 'nós', o 'nós' e o 'eles', enfim, acontece na troca reinterpretativa de significados e interações sociais e institucionais que criam posições sociais e, conseqüentemente, posições identitárias e políticas. (PRADO, 2008, p. 7).

Entender que a construção da sexualidade humana implica uma pluralidade de possibilidades para suas expressões é também reconhecer a diversidade sexual e, portanto, a diversidade do ser humano. O não reconhecimento dessa diversidade humana e o não reconhecimento do outro que é diferente como um sujeito portador de direitos conformam o preconceito anti-homossexual que atravessa a história e que hoje chamamos de homofobia, lesbofobia ou transfobia.

A partir da cultura colonialista no Brasil, estabeleceu-se a lógica da superiorização e inferiorização (CHAUÍ, 2000: 2007 apud PRADO, 2008), instaurando um modelo hierárquico pautado em ideais e valores hegemônicos e de dominação, que subjugam um indivíduo ou grupo de indivíduos ao outro, estratificando e subalternizando relações e indivíduos. Nessa ordem, o lugar da subalternidade é dos homossexuais, e é a partir da naturalização da heterossexualidade como o que é bom e o que é certo, e conseqüentemente da sua compulsoriedade, que se legitimam as posições de dominador para o heterossexual e dominado para o homossexual.

É, portanto, a lógica da subalternização e da dominação, enraizada nas práticas sociais, que vai pautar a inclusão social dos indivíduos homossexuais de forma subalterna, bem como orientar políticas de acesso aos direitos e impedir a ampliação e garantia dos mesmos para esse segmento.

Segundo Pocahy e Dornelles (2010, p. 130), “a manutenção do modelo heterossexista encontra nas instituições sociais modernas, como a escola, a formulação e a continuação

de dispositivos de grande eficácia”. A escola localiza-se no rol dessas instituições justamente ao funcionar no sentido de atribuir medidas, regulamentar e reger os sentidos do corpo e da vida, ensinando como viver de forma *normal* e de representar *normalmente* o corpo, o gênero e a sexualidade.

Swain (2000, p. 37), sobre a naturalização da heteronormatividade, reflete que há um entendimento do modelo “natural-reprodutivo como marca do humano”, que “resulta uma humanidade moldada pelo sexo, cindida primeiro em homens e mulheres — com predominância dos primeiros; em seguida, do normal e anormal — com a exclusão social do último”.

Então se os direitos são, no entendimento de Telles (1999), práticas, discursos e valores que afetam a forma como as desigualdades e diferenças aparecem no cenário público e como interesses se expressam e conflitos se realizam, pode-se afirmar que esse é um entendimento do direito não apenas como garantias formais presentes nas leis e instituições, mas um entendimento que ultrapassa a letra da lei, já que sai do plano abstrato do direito enquanto ideiação jurídica e se fixa na concretude das relações.

Dessa forma, quando avaliamos os direitos a partir da organização/dinâmica da sociedade, percebemos que os direitos estão ligados à forma como as relações sociais se estabelecem. Assim, se nas práticas sociais esse entendimento não se dá, então esse direito não está de fato garantido.

Então, os modos como são controlados, normatizados e vigiados os indivíduos dos diferentes gêneros, raças e

classes sociais nas suas experimentações e manifestações de prazer e desejo, através das diversas práticas, discursos e valores presentes nas relações sociais, irão interferir na garantia e na ampliação de direitos, como, por exemplo, o acesso e a permanência nas instituições de educação.

E mesmo com os avanços identificados no campo das políticas para a diversidade sexual, não podemos deixar de sublinhar que estão em jogo também disputas sobre as boas formas de viver a vida que *outrora* eram consideradas desviantes: isto é, que tipos de sujeitos — lésbica, travesti, trans e *gay* — podem ser repertoriados nos processos educativos formais ou que contam para as políticas públicas de uma forma generalizada?⁴

A visibilidade das identidades consideradas desviantes ameaça o estabelecido e, para conter e modelar as respectivas identidades, emergem medidas de correção, eliminação e violação do corpo. De acordo com Louro (2000), a homossexualidade é rejeitada gerando práticas homofóbicas.

A escola é atravessada por tais práticas e por um heteroterrorismo⁵ que confere ao ambiente escolar uma série de ações excludentes e punitivas. Nesse sentido, discriminação e hipocrisia compõem a fórmula para violar os direitos humanos, também nesse espaço.

⁴ Pochay e Dornelles (2010) problematizam e identificam estratégias de ação frente às práticas homofóbicas que atravessam a vida social e o ambiente escolar.

⁵ Esse termo foi mencionado pela professora e pesquisadora Berenice Bento, autora de *A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual* (2006).

5.1 Políticas públicas e o enfrentamento à homofobia na escola

Se a educação é um direito fundamental assegurado nacionalmente e internacionalmente, a construção de uma sociedade democrática pressupõe a consolidação de uma educação que tenha como primazia o respeito à autonomia dos sujeitos, a diversidade e o fortalecimento da cidadania.

A escola precisa contribuir com o processo de emancipação e defesa da diversidade. Garrido, Pimenta e Moura (2000, p. 92) afirmam que as organizações escolares são “produtoras de práticas sociais, de valores, de crenças e de conhecimentos, movidas pelo esforço de procurar novas soluções para os problemas vivenciados”.

O desafio da escola justamente reside em considerar a diversidade cultural, sexual, entre outras dimensões da própria diversidade, reconhecendo a necessidade de romper com uma estrutura heteronormativa e binária que perpassa desde os currículos até as práticas de produção do conhecimento e de socialização.

Muito se tem discutido sobre as questões da diversidade cultural e suas consequências na educação em um país multicultural como o Brasil, que não possui uma lei específica para a educação sexual, não obstante as escolas brasileiras contarem, desde 1997, com a proposta inovadora dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), criados pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC) e editados inicialmente em formato de livros. Esse conjunto de

documentos oficiais indica que os chamados *temas transversais*, como a sexualidade, sejam trabalhados de forma integrada, contínua e sistemática, incorporados às áreas já existentes e ao trabalho educativo da escola: “tratam de processos que estão sendo intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano” (BRASIL, 1998, p. 26).

A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, prescreve em seu texto a defesa do “pluralismo de ideias e respeito às concepções pedagógicas” (Art. 3º, III). Porém é nos PCN que fica mais evidenciado o termo pluralismo cultural como tema transversal, assegurando, pela defesa da diversidade e dos excluídos socialmente, que deve haver no Brasil a igualdade de oportunidades educacionais para todos.

O desafio é enorme e o contexto exige estratégias que sejam capazes de fortalecer a visibilidade e a importância do debate da diversidade sexual no âmbito da escola. O MEC⁶ ainda não possui um mecanismo de avaliação que informe o quantitativo de escolas com um registro explícito de debates, reflexões e projetos de educação sexual.

Apesar do reconhecimento oficial da transversalidade nas práticas educativas, esse processo requer um tratamento integrado das áreas e um compromisso das relações

⁶ Informação extraída do texto de Pereira e Bahia (2011), *Direito fundamental à educação, diversidade e homofobia na escola: desafios à construção de um ambiente de aprendizado livre, plural e democrático*.

interpessoais e sociais escolares com as questões que estão envolvidas nos temas, a fim de que haja uma coerência entre os valores experimentados na vivência que a escola propicia aos alunos e o contato intelectual com tais valores (BRASIL, 1998 apud COSTA, 2001, p. 103).

No que tange ao marco legal, a Constituição Federal de 1988 sinaliza que a educação é um direito fundamental e que o ensino deverá ter como um de seus princípios o pluralismo de ideias e liberdade de pensamento. Existem também os documentos internacionais que contemplam a luta contra a discriminação no campo do ensino.

Especialmente, destaca-se que o Programa Nacional de Direitos Humanos de 2002 (PNDH – II) ressaltou entre as metas do governo um capítulo específico para a população LGBT, prevendo, entre outras medidas:

- Apoiar programas de capacitação de profissionais de educação, policiais, juízes e operadores do direito em geral para promover a compreensão e a consciência ética sobre as diferenças individuais e a eliminação dos estereótipos depreciativos com relação aos GLTTB. [...]
- Incentivar programas de orientação familiar e escolar para a resolução de conflitos relacionados à livre orientação sexual, com o objetivo de prevenir atitudes hostis e violentas. (BRASIL, 2002).

O plano plurianual (2004-2007) proposto pelo governo brasileiro prevê a elaboração do Plano de Combate à

Discriminação contra Homossexuais. Em 2004, foi lançado pelo governo federal o Programa Brasil sem Homofobia, prevendo metas nas diversas áreas de políticas públicas. No programa de ações, o Programa Brasil sem Homofobia prevê, no Capítulo V, o *Direito à educação: promovendo valores de respeito à paz e à não discriminação por orientação sexual*. A proposta 23 trata especificamente de políticas de superação da homofobia na escola e da promoção desta em veículo reprodutor de cidadania (BRASIL, 2004).

O próprio Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos prescreve fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação para lidar criticamente com esses temas (idem, 2007).

A partir de todo o marco legal já existente, avanços e retrocessos quanto à prevenção e ao combate da homofobia no espaço escolar são registrados. Apesar de a sala de aula constituir um espaço onde deveria ser cultivada a pluralidade, verificam-se inúmeras resistências no reconhecimento das diferentes identidades.

De acordo com uma perspectiva histórico-cultural, a sexualidade é uma das dimensões do ser humano que se constrói e aprende como parte integrante do desenvolvimento da personalidade. E, sendo a escola lugar principal para se trabalhar os saberes, as competências e as mudanças de comportamentos, ela representa um

contexto favorável e apropriado para o desenvolvimento de atividades educativas emancipatórias, trabalhando nas mais diversas áreas do conhecimento humano. (PEREIRA; BAHIA, 2011, p. 62).

O espaço escolar reflete o que ocorre de modo geral na vida social. A escola é atravessada também pela violência, pela intolerância, pelo preconceito, pelos episódios de agressão interpessoal e naturalização de uma ordem heteronormativa na formação de comportamentos e na abordagem do ensino. A homofobia, como se pode perceber, é um assunto complexo e, na sua relação com a escola, “envolve inclusão/exclusão, educação para a sexualidade, orientação sexual, identidade sexual, estudos sobre gênero e homossexualidade” (KOEHLER, 2009, p. 590).

Dentro de todas as iniciativas governamentais já citadas, o grande avanço identificado na luta contra a homofobia na escola é a adoção dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ainda que estes sejam objeto de inúmeras críticas, incluem a temática da diversidade e da transversalidade, defendendo uma educação sexual para além da perspectiva biologicista, preconizando alguns elementos fundamentais:

- respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos relativos à sexualidade, reconhecendo e respeitando as diferentes formas de atração sexual e o seu direito à expressão, garantida a dignidade do ser humano;
- identificar e repensar tabus e preconceitos referentes à sexualidade, evitando comportamentos discriminatórios e intolerantes e analisando criticamente os estereótipos;

- reconhecer as construções culturais, as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra discriminações a eles associadas;
- [ter] consciência crítica e tomar decisões responsáveis a respeito de sua sexualidade. (BRASIL, 1997b, p. 311-312).

A temática da homofobia na escola segue revelando múltiplos desafios necessários para sua prevenção/superação. Sentimentos de repulsa, ódio ou medo são sentidos e/ou manifestados pelas pessoas no cotidiano, ferindo a dignidade e produzindo grande sofrimento. Sobre a incidência da discriminação homofóbica em escolas brasileiras na última década, destaca-se a Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, cuja coleta de dados foi conduzida em 2001, com a participação de 16.422 estudantes do Ensino Fundamental e Médio em 14 capitais brasileiras (ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA, 2004). Os resultados indicaram que aproximadamente um quarto dos estudantes que participaram daquele estudo (27%) não gostaria de conviver com homossexuais em suas salas de aula, sendo que esse percentual foi mais elevado entre os participantes do sexo masculino do que entre as participantes do sexo feminino (39,4% e 16,5%, respectivamente).

Diante do quadro de homofobia delineado no contexto das escolas, existe uma urgente necessidade de desconstruir os discursos caracterizados por uma hegemonia heteronormativa e dominante. A inclusão da categoria gênero e da

diversidade sexual de forma ampla deve ser estendida e adotada nas matrizes curriculares, fazendo com que os agentes educativos possam refletir sobre suas práticas na direção de uma educação emancipadora, rompendo com padrões reguladores de comportamento.

5.2 Invisibilidades e homossexualidades: desafios em curso

As proposições de políticas públicas voltadas para a promoção dos direitos humanos das diversidades seguem avançando, mesmo que timidamente, impulsionadas fortemente pelos movimentos sociais dos segmentos LGBTQTT (Lésbicas, *Gays*, Bissexuais, Travestis e Transexuais). No campo da educação, várias foram as diretrizes propostas, por exemplo, pelo PNDH – 3, em 2010, que tem como alguns de seus objetivos

[...] o respeito à diversidade, o combate às desigualdades, a inclusão de conteúdos no currículo escolar que valorize as diversidades, a garantia da igualdade na diversidade, a garantia do respeito à livre orientação sexual e identidade de gênero, a inclusão da temática de educação e cultura em direitos humanos na educação básica promovendo o reconhecimento e o respeito das diversidades de gênero, orientação sexual, identidade de gênero, geracional, étnico-racial, religiosa com educação igualitária, não discriminatória e democrática. (BRASIL, 2010, p.155).

Entretanto, em que pese tais diretivas, concretamente pouco se avançou, sendo recorrentes os casos de homofobia nas escolas, como alguns estudos têm demonstrado.

Resultados da pesquisa *Diversidade sexual e homofobia no Brasil*⁷, apresentados por Venturi e Bokani (2011), reforçam a preocupação com a necessidade do combate à homofobia nas escolas e a importância de se rever conteúdos didáticos e posturas que corroboram com a lógica heteronormativa, a fim de promover uma pedagogia de interação, reconhecimento e respeito das diversidades, em especial da diversidade sexual. No estudo citado, quando perguntado ao grupo de gays e lésbicas sobre discriminações sofridas em função da orientação sexual, os colegas de escola aparecem em segundo lugar (27%) no *ranking* dos agentes discriminadores, abaixo apenas dos familiares.

A força do preconceito homofóbico nas escolas é reafirmada na mesma pesquisa, quando a comunidade gay e lésbica é questionada sobre a primeira situação em que sofreram discriminação por sua orientação sexual, situação em que os colegas de escola aparecem novamente em primeiro lugar, com 13%. Os dados dessa pesquisa mostram ainda que, tanto para a maioria dos entrevistados do grupo de gays e lésbicas (59%) quanto para o grupo da população em geral (51%), a principal área em que o governo deveria

⁷ Estudo realizado pela Fundação Perseu Abramo e Fundação Rosa Luxemburgo Stiftung, em 2008, que teve como objetivo identificar e medir o preconceito contra a população LGBT, considerando a percepção da própria comunidade e da sociedade em geral.

atuar para combater a homofobia é a educação, o que reflete o reconhecimento da educação como caminho para transformar conceitos e construir valores no processo de enfrentamento da homofobia.

Pesquisas como a que citamos revelam informações importantes que nos ajudam a compreender fenômenos como o *bullying*⁸ nas escolas, o qual, em geral, é motivado por preconceitos e discriminações que se baseiam, principalmente, nas diferenças de gênero, raça/etnia e orientação sexual, elementos considerados estruturantes das identidades dos indivíduos (RAMIRES, 2011).

A escola, entendida como espaço de socialização, é, segundo Ramires (ibidem, p. 134), o “primeiro lugar de encontro sistemático com a diversidade humana”, o que pode gerar identificações e ganhos ou hostilidades e conflitos, que são próprios das diversidades de representações, interesses, crenças e valores presentes em um mesmo espaço de convivência e aprendizado.

Portanto, é nesse universo plural e contraditório da escola, no qual as desigualdades sociais, econômicas e culturais estão presentes e expostas, que a homofobia se apresenta, em meio a tantos outros preconceitos e discriminações que permeiam as relações ali estabelecidas. Deste modo, a escola constitui-se em um espaço onde a violência simbólica se reproduz através da propagação das ideologias

⁸ Compreendemos *bullying* como a violência real e simbólica praticada por estudantes contra seus pares em ambiente escolar, motivados por diferenças, sejam elas culturais ou físicas.

próprias das classes hegemônicas que, legitimadas pela autoridade do conhecimento atribuído a educadores e gestores, ignoram a diversidade presente na totalidade.

Assim, modelos de ser, estar e pensar, próprios da lógica heteronormativa, são impostos aos estudantes, por professores e gestores, sem que essa prática tenha necessariamente uma conotação autoritária. Muitas atividades pedagógicas, inclusive, reforçam os papéis sociais e lugares atribuídos a homens e mulheres na sociedade, em que o espaço público pertence ao universo masculino e o privado ao feminino. Nessa ordem, cabe ao homem a superioridade e à mulher a subalternidade. Essa mesma ideia de superioridade e inferioridade pode ser aplicada à questão de raça e de orientação sexual, na qual heterossexuais e brancos seriam superiores e homossexuais e negros inferiores.

Toda essa lógica que fundamenta a homofobia no Brasil está alicerçada numa concepção de sociedade que é multiétnica, com características culturais plurais, mas que tem uma representação social que valoriza um modelo ideal de indivíduo: o homem branco, heterossexual, pertencente às classes mais abastadas e católicas. Esse modelo, idealizado e presente na heteronormatividade, vai gerar práticas discriminatórias que se baseiam em critérios de gênero, étnico, de sexualidade, de classe social e de religião, o que por sua vez poderão gerar diversos tipos de violência.

Dentro dessa categorização no campo das discriminações, a orientação sexual é um dos critérios mais preponderantes, sendo possível constatar esse fenômeno nas pesquisas

que investigam preconceito contra as homossexualidades, como a que citamos anteriormente: quando avaliado o grau de tolerância para conviver com *gays* ou lésbicas, seja como colega de trabalho, seja como chefe ou vizinho, em torno de 25% dos pesquisados entre a população em geral afirmam que não gostariam de ter ou não aceitariam relações pessoais com homossexuais. Quando essas relações se referem a melhores amigos, o grau de intolerância é ainda maior, já que esse percentual sobe para 35%.

Essa atitude preconceituosa ou homofóbica, presente também entre os jovens, é sustentada na heteronormatividade e baseada nos valores hegemônicos do que significa ser homem ou mulher, num ideal de masculinidade e de feminilidade estabelecidos por essa normatização que é inculcada durante todo o processo de sociabilização.

Tal discriminação latente na heteronormatividade e expressa na homofobia é uma face da violência que se pauta em crenças preconcebidas acerca de atributos que certas pessoas têm ou não têm, mas que se idealiza que deveriam ter. A dificuldade em lidar com a diversidade em relação ao que está estabelecido, portanto, é o que pode levar à violência real ou simbólica desencadeada pela homofobia.

A homofobia seria, assim, a hostilidade, o ódio, a agressão, legitimada por padrões culturais que condenam práticas não heterossexuais e que vai se manifestar na arbitrária inferiorização e patologização dos que têm orientação sexual diferente daquela hegemônica.

Quando essa homofobia se dá no ambiente escolar, através do *bullying* — a violência dos estudantes com seus pares — ou da violência homofóbica — aquela perpetrada por professores, funcionários, gestores, pais, contra as crianças ou jovens —, ela é ainda mais séria, pois violenta indivíduos que estão em processo de construção de suas subjetividades. Estas, sabemos, são produzidas através de relações sociais, determinantes históricos, políticos, sociais, culturais que, como resultado, reproduzirão ainda mais a discriminação e o preconceito, não só contra as homossexualidades, mas contra todo tipo de diversidade que fuja aos padrões estabelecidos como *normais* socialmente.

Nesse sentido, a escola, que deveria ser libertadora, vai nutrir a violência e levar ao sofrimento, através da reprodução da homofobia na cotidianidade. Essa contradição que envolve a escola e a homofobia remete a um processo de invisibilidade que se dá em três dimensões.

Na primeira dimensão está a invisibilidade da própria questão homofóbica nas escolas, tanto para a maioria da sociedade, incluindo aí os usuários do sistema de educação, quanto para os próprios educadores. Afinal, esse tipo de preconceito, discriminação e violência está fortemente enraizado nas práticas cotidianas desses atores sociais, práticas alicerçadas nas representações, nos valores, nas crenças que possuem acerca da diversidade sexual, que naturalizam a heteronormatividade e a negação às outras formas de expressão da sexualidade.

Essa heteronormatividade naturalizada que invisibiliza a homofobia está presente inclusive em materiais didáticos distribuídos pelo MEC, que tratam o conceito de família de forma preconceituosa e restrita, conforme estudos já realizados sobre a questão⁹, numa completa contradição com as diretrizes propostas pelo PNDH e pelos PCN.

A invisibilidade desses processos homofóbicos por sua vez, vai nutrir a reprodução de práticas homofóbicas nas escolas, que, além das implicações de cunho subjetivo nos indivíduos, também geram efeitos deletérios no processo pedagógico, promovendo, por exemplo, a queda do rendimento acadêmico, o desinteresse dos estudantes pelo ensino, a não identificação com o processo pedagógico e o abandono escolar. As maiores vítimas desse processo, no seu efeito mais extremo — o abandono escolar — são aqueles estudantes que se identificam como travestis ou transexuais, que, ao serem obrigados a deixar a escola, têm violado o direito à escolarização.

Esse desrespeito a um direito tão fundamental termina por promover a violação de tantos outros direitos humanos, pois se a educação, enquanto direito inalienável de todo cidadão, pode promover a transformação na vida dos sujeitos e sua maior inclusão social, aumentando as possibilidades de mobilidade social e reduzindo as desigualdades sociais, todo indivíduo que é alijado do acesso e da permanência na escola tem todas essas oportunidades negadas.

⁹ Sobre essa questão, indicamos o estudo *A eloquência do silêncio: gênero e diversidade sexual nos conceitos de família veiculados por livros didáticos*, de Cláudia Viana e Luiz Ramires Neto (2009).

A segunda dimensão da invisibilidade no processo de homofobia nas escolas diz respeito às crianças e aos jovens vítimas desse preconceito, que se invisibilizam pelo silêncio e pelo medo, ante a tamanha violência promovida através de insultos, agressões, discriminações da família, dos educadores e dos colegas de escola.

A homofobia, quando sentida e aceita, pode ser interiorizada como vergonha de si mesmo, aprisionando, fazendo com que os homossexuais se escondam e se tornem invisíveis para não serem identificados como tal. E quando interiorizam e *aceitam* essa discriminação e preconceito, por medo, insegurança ou sentimento de inadequação, também estão se submetendo a uma situação de subordinação e violência, o que faz com que sintam culpa e vergonha de si mesmos, atingindo contundentemente suas subjetividades, gerando medos de não serem apropriados, bem como sentimentos de submissão, insegurança e vulnerabilidade, elementos que irão contribuir para a manutenção da heteronormatividade.

Assim, de forma defensiva, esses jovens que rompem o paradigma da normalidade, porque expressam sua sexualidade de forma diferente, não só procuram se invisibilizar como também à sua homossexualidade e se fecham num mundo alheio de isolamento, onde vivem essa sexualidade à margem do mundo de dominação masculina, em que a ordem social se alicerça e, portanto, a ratifica (BOURDIEU, 2003).

A terceira dimensão da invisibilidade está relacionada e é reforçada pelas outras dimensões de invisibilidade no

processo de homofobia nas escolas, e diz respeito à própria invisibilidade que os homossexuais têm para a sociedade. Estar invisível em qualquer contexto social é o mesmo que ser um ator sem sentido e sem função, que não se encaixa nas normatizações predefinidas pela sociedade; a depender do rigor dessa normatização, o ator pode ser considerado um elemento de perturbação do *status quo*.

Então, quando se está invisível, ou quando se vê, mas não se é visto, apenas ver é permitido, mas não a participação no mundo ou na vida social, em outras palavras o que se tem é a exclusão, pois não ser visto é também não ter o direito de participar, de ser incluído. É simplesmente o não pertencimento e a não participação.

Esta é a realidade dos homossexuais na sociedade brasileira: a invisibilidade, que é causada pela rejeição desses indivíduos, pelo não pertencimento, seja no seio da família, seja na escola ou na própria sociedade. Essa invisibilidade se inicia na não aceitação por parte da família e continua na sociedade através do desamparo, desprezo, indiferença e, por fim, a estigmatização. Esse percurso nefasto não é restrito apenas aos jovens pobres, já que sentimentos como rejeição, desprezo e estigmatização não são próprios de uma classe social ou de outra.

Para Soares (2005, p. 175), a invisibilidade

[...] decorre principalmente do preconceito ou da indiferença. Uma das formas mais eficientes para tornar alguém invisível é projetar sobre ele ou ela um estigma,

um preconceito. Quando o fazemos, anulamos a pessoa e só vemos o reflexo de nossa própria intolerância. Tudo aquilo que distingue a pessoa tornando-a um indivíduo; tudo o que nela é singular desaparece. O estigma dissolve a identidade do outro e a substitui pelo retrato estereotipado e a classificação que lhe impomos.

O preconceito gera a invisibilidade quando atribui um estigma sobre os indivíduos, reduzindo-os a essa imagem criada sobre eles e não o percebendo na totalidade ou fora das normatizações impostas pela sociedade que castram os indivíduos, buscando subjugar-los a modelos de dominação já estabelecidos.

A invisibilização da homossexualidade, então, vai aumentar as probabilidades de que o jovem vivencie a deteriorização de sua autoestima, principalmente quando levamos em consideração os contextos sociais e culturais em que os preconceitos são propagados, incluindo-se aí a escola.

O que precisamos refletir sobre esse processo de invisibilidade é que vemos muitas vezes não o que olhamos, mas a relação que estabelecemos com aquilo que olhamos; não olhamos aleatoriamente ou de modo isento, e sim com as lentes dos nossos valores, dos nossos conhecimentos. Então, quando a sociedade invisibiliza o homossexual, ele não está apenas não querendo olhar, mas negando e rejeitando o que vê, porque é dessa forma que a sociedade, de uma forma em geral, se relaciona com a homossexualidade.

Na verdade, essa é uma forma de se alienar da realidade que não se aceita e não se respeita, mas também uma forma

de alienar o outro da sociedade: invisibilizando e, portanto, negando-lhe a condição humana, negando-lhe, assim, os direitos que são próprios de todos os seres humanos.

5.3 Considerações finais

Se tomarmos como ponto de partida alguns dos objetivos da escola, como o próprio processo educativo, a socialização e a formação de cidadãos, em contraponto à homofobia nessa instituição, será possível perceber que ainda existem muitos desafios a serem enfrentados para que, respeitando-se as diretrizes educacionais e de direitos humanos, seja possível banir esse tipo de violência real e simbólica, dessa fase da vida tão importante na formação das subjetividades e da construção da cidadania de crianças e jovens.

Se falarmos das práticas pedagógicas e do respeito às diretrizes educacionais, podemos inferir que é necessário construir essa pedagogia respeitando as diversidades, sejam elas culturais, sociais e econômicas e, portanto, trabalhando questões conceituais como gênero e sexualidade sem se pautar em elementos como *quem, como e por que*, mas valorizar o afeto e a livre expressão da sexualidade.

É preciso, assim, não só falar sobre gênero, cumprindo o que propõem, por exemplo, os PCN, mas falar fora da lógica heteronormativa, fora dos papéis masculinos e femininos estabelecidos por essa ordem, que sobrepõe o masculino em relação ao feminino e associa a sexualidade feminina

ao sexo reprodutivo, reforçando conceitos e crenças sobre o comportamento submisso das mulheres.

É preciso não só falar sobre sexualidade, mas falar das sexualidades, da pluralidade de sexualidades sem preconceito, sem discriminação, respeitando as diversidades sexuais.

É preciso, portanto, valorizar o *como se fala* sobre gênero ou sexualidade, abordar a diversidade de gênero fora da camisa de força da heteronormatividade e trabalhar as diversas faixas etárias, adequando o discurso, mas não excluindo as crianças dessa educação.

É preciso entender que o ensino e o combate à homofobia demandam que a escola repense como vem trabalhando essas questões, avaliando criticamente o que é preciso ser transformado pedagogicamente de forma a contemplar a diversidade sexual, respeitando as diferenças e contribuindo para o bom desempenho escolar, não apenas dos indivíduos homossexuais, mas de toda a comunidade envolvida.

É preciso, por fim, construir uma prática pedagógica que seja estratégica no enfrentamento às invisibilidades perversas que estão presentes na homofobia e que impedem o olhar crítico sobre o fazer profissional, bloqueiam o livre desenvolvimento das sexualidades e subjetividades, bem como a construção do respeito às homossexualidades e às diversas expressões da sexualidade.

Referências

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; SILVA, L. B. da. *Juventude e sexualidade*. Brasília: Unesco, 2004.

BENTO, Berenice. *A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual*. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BORRILLO, Daniel. *L'homophobie*. Paris: Presses Universitaires de France, 2001.

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: orientação sexual*. Brasília: MEC/SEB, 1997b.

_____. Ministério da Justiça. Secretaria de Estado dos Direitos Humanos. *Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH II*. Brasília: MJ/SEDH, 2002.

_____. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. Ministério da Saúde. *Brasil Sem Homofobia*. Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e Promoção da Cidadania Homossexual. Brasília: MS, 2004.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: MEC; MJ; Unesco, 2007.

_____. Ministério da Justiça. Secretaria de Estado dos Direitos Humanos. *Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH III*. Brasília: MJ/SEDH, 2010.

GARRIDO, E.; PIMENTA, S.; MOURA, M. A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão de professor. In: MARIN, J. (Org.). *Educação continuada*. Campinas: Papirus, 2000.

HENRIQUES, R. et al. (Org.). Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos. *Cadernos SECAD*, Brasília, n. 4, maio 2007.

KOEHLER, S. M. F. A representação social da homofobia na cidade de Lorena/SP. Diálogo Educacional. *Revista do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, PUCPR*, Curitiba, v. 9, n. 28, set./dez. 2009.

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

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

PEREIRA, G. R.; BAHIA, A. G. M F. Direito fundamental à educação, diversidade e homofobia na escola: desafios à

construção de um ambiente de aprendizado livre, plural e democrático. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 39, p. 51-71, jan./abr. 2011.

POCAHY, F.; DORNELLES, P. G. Um corpo entre o gênero e a sexualidade: notas sobre educação e abjeção. *Instrumento*, v. 12, n. 2, p. 125-135, jul./dez. 2010.

PRADO, M. A. M.; MACHADO, F. V. *Preconceito contra homossexualidades: a hierarquia da invisibilidade*. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Preconceitos, v. 5).

RAMIRES, L. Homofobia na escola: o olhar de um educador social do movimento LGBT. In: VENTURI, G.; BOKANY, V. (org.). *Diversidade e homofobia no Brasil*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2011. p. 131-140.

SALES, M. A. *(In)visibilidade perversa: adolescentes infratores como metáfora da violência*. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, L. E.; BILL, M. V.; ATHAYDE, C. *Cabeça de porco*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.



6

UM CORPO “ENCURRALADO” NA ESCOLA: GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Priscila Gomes Dornelles¹

“Há alguma forma de vincular a materialidade do corpo com a performatividade de gênero?”², pergunta Judith Butler (2010,

¹ Licenciada em Educação Física e mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente, é professora assistente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Integrante do Núcleo Capitu de Gênero, Diversidade e Sexualidade na UFRB, coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Formação de Professores e Educação Física (Gepefe/UFRB) e colaboradora do Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero (Geerge/UFRGS). E-mail: <prisciladornelles@ufrb.edu.br>.

² É política a opção por incluir no corpo do texto as traduções livres de trechos de obras que não estejam originalmente em português. Destaco que utilizarei as notas de rodapé para apresentar as citações na sua língua original. Desta forma, acima, tem-se

p. 18). Sua provocação, certamente, é algo como um eco ressonante e incessante quando assumimos uma frente político-epistemológica voltada ao alargamento das margens regulatórias dos estados-nação. Esse ressoar se dá — e, talvez, apenas seja possível — por uma trajetória enveredada com os estudos feministas, os estudos *gays* e lésbicos e com a teoria *queer*, os quais alicerçam a composição deste texto. Isso significa que assumo uma posição parcial de ciência, a qual me permite discutir educação, escola, gênero e sexualidade de uma determinada maneira e não de outra.

Refiro-me, também, a uma vertente pós-estruturalista, principalmente considerando as contribuições de Michel Foucault e de Judith Butler para alinhar questionamentos sobre os jogos de poder que constituem a produção/regulação da vida, bem como para pensar como a educação escolar se coloca em tal arena. Nessa perspectiva, as questões postas (mais do que soluções e/ou conclusões definidoras da vida em sociedade) voltam-se para o “questionamento dos termos que restringem a vida com o objetivo de ampliar os modos diferentes de vida”³ (idem, 2006, p. 17).

A provocação apresentada inicialmente e assumida neste capítulo — um eco ressonante — propõe outros questionamentos condutores da proposta: Como as discussões sobre educação do campo atuam na conformação de um

“¿Hay algún modo de vincular la cuestión de la materialidad del cuerpo con la performatividad del género?”.

³ “Cuestionamiento de los términos que restringen la vida con el objetivo de abrir posibilidad de modos diferentes de vida”.

corpo gendrado e sexualizado possível para a vida escolar e comunitária do campo? Ainda na esteira desse debate, que jogos epistemológicos regulam o direito à vida nesse contexto? Compondo e recitando quais marcos elegíveis e inteligíveis de um sujeito que importa em relação ao plano normativo do gênero e da sexualidade?

Para colocar em movimento essas questões, recorro a relatos produzidos por discentes (em geral, professores/as e gestores/as do campo, bem como integrantes do movimento social de luta pela terra) de um curso de pós-graduação *lato sensu* voltado para as discussões sobre educação do campo e desenvolvimento territorial no semiárido brasileiro⁴. Os diálogos produzidos durante a realização de um componente curricular serão as informações privilegiadas para pensarmos o plano epistemológico que tem conduzido as discussões sobre gênero e sexualidade no debate sobre a educação do campo.

6.1 Sobre o plano epistemológico que conduz este texto

Assumir uma posição teórico-política ligada aos estudos *queer* repercute, neste texto, na possibilidade de tensionar a conformação de uma base epistemológica gendrada

⁴ Refiro-me, especificamente, aos debates construídos no componente Cultura Corporal e Meio Ambiente do curso de Especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial do Semiárido Brasileiro promovido pelo Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, na cidade de Amargosa/BA, em março de 2012.

e sexualizada na/para a/com a educação escolar do campo. Isso significa também dar atenção aos mecanismos que tentam fixar/naturalizar uma identidade em detrimento do jogo político de sua produção junto à diferença, bem como questionar as estratégias e as táticas que atuam na produção de um corpo (individual e social) que importa para a escola do campo.

Na esteira da regulação do corpo individual e coletivo, as lentes para as relações de saber-poder no plano normativo devem focar graus diferenciados, a saber, os âmbitos disciplinar e regulatório — e esse é um dos grandes desafios postos para as pesquisas nos espaços escolares. Certamente, estamos diante de uma possibilidade de avançar nas análises educacionais e escolares que se voltam apenas para a compreensão e a problematização da atuação do poder disciplinar na conformação dos corpos. Usando as palavras de Foucault,

[...] pode-se dizer que o elemento que vai circular entre o disciplinar e o regulamentador, que vai se aplicar, da mesma forma, ao corpo e à população, que permite a um só tempo controlar a ordem disciplinar do corpo e os acontecimentos aleatórios de uma multiplicidade biológica, esse elemento que circula entre um e outro é a “norma”. (1999, p. 302).

Além disso, num tom de aproximação entre norma e educação, Sylvio Gadelha (2009) assinala que o campo da educação, das práticas e dos saberes é também um ponto de enlace entre esses níveis de atuação da norma. Para isso, enquanto pesquisadora e humildemente estudiosa dessas

questões, tenho investido no tensionamento do funcionamento normativo no espaço escolar, de forma a priorizar as problematizações em torno das ficções de gênero matizadas como referência *natural* na produção de uma vida possível/habitável.

É importante destacar, contudo, que a sociedade de normalização é produtiva não apenas no nível dos corpos, no sentido individual e/ou populacional, como também na organização dos saberes que atravessam o regime da norma. Assim, Edgardo Castro (2006) propõe a articulação entre educação, disciplina, biopolítica e ética, para reafirmar que os estudos das práticas educativas escolares podem oferecer indicativos desse funcionamento normativo para além de análises dos mecanismos disciplinares, produzindo também informações no plano das noções e técnicas dos mecanismos de segurança.

Isso significa considerar que a sociedade de normalização dispõe, de forma entrelaçada, do funcionamento da norma disciplinar articulado ao da norma de regulamentação. Segundo François Ewald (2000), é a ideia de uma “solidariedade e pressuposição normativa” — uma premissa apontada pelo autor para o funcionamento normativo — que coloca em comunicação as normas mesmo em seus diferentes níveis. Ainda reafirmando o tom de aproximação entre norma e educação, Sylvio Gadelha (2009) assinala que o campo educativo, das práticas e dos saberes é também um ponto de enlace entre esses níveis de atuação da norma.

Entretanto, colocar em evidência o funcionamento normativo gestor da vida, especialmente nos seus engajamentos no campo escolar, é, a partir das contribuições da Judith Butler, situar a esfera da construção de um sujeito que importa para a escola. Para darmos conta disso, é imprescindível considerar a possibilidade de ampliarmos as margens para a instauração de novos modos de vida através da noção de resistência. Em certa medida, ao perguntar sobre um corpo elegível e inteligível no espaço escolar, questionamos as bases epistemológicas e ontológicas gendradas e sexualizadas que o produzem, investindo assim, também, em possibilidades de resistência.

Conforme aponta Judith Butler, em entrevista concedida à revista francesa *Têtu*, em novembro de 2008, o sexo e o gênero se produzem na relação com outros. Dessa forma, tensionar a produção normativa do corpo, bem como compreender a sua produção performativa, está na esteira das possibilidades da agência — as quais podemos situar como um dos mecanismos de resistência postos por esta autora. A agência é sempre constrangida pelas normas, isto é, ela se faz a partir de um exterior constitutivo, de um social performativo no plano do gênero e da sexualidade e da iminente e sempre possível repetição que desfaz, refaz, tensiona/reifica a medida normativa. De acordo com a estudiosa, “a instabilidade é a possibilidade desconstitutiva no próprio processo de repetição” (BUTLER, 2001, p. 164).

Nessa perspectiva, trabalhar com a ideia de agência não significa a morte do sujeito, mas a morte do sujeito como

origem do gênero. Se acolhermos ou nos encantarmos política e teoricamente com essa posição, cabe *rasurarmos* a escola como um espaço democrático, pois é preciso compreender que essa instituição está constituída por e é constituidora de um funcionamento normativo. Nessa linha conceitual, então, questionar as normas regulatórias do gênero é uma possibilidade de tensionar a materialidade dos corpos, bem como a ilegitimidade e a inexistência política de outros nesse espaço institucional, oficialmente eleito como fundamental para a formação cidadã e para a vida em sociedade.

6.2 Um corpo “encurralado”: pistas para pensar sobre gênero e sexualidade na educação do campo

Como parte de uma experiência de formação-pesquisa e considerando as metodologias participativas na pesquisa qualitativa, neste trabalho, apresento os diálogos produzidos entre os/as discentes e a docente-pesquisadora como informação privilegiada para produção de *provocações* sobre a relação entre educação do campo, gênero e sexualidade. Importa informar que esses diálogos foram registrados em forma de diário de campo ao ministrar um componente curricular em um curso de pós-graduação *lato sensu* no interior da Bahia. Esse material aponta/localiza os momentos em que os temas gênero e sexualidade perpassam as atividades pedagógicas desses/as docentes e/ou gestores/as das escolas do campo, bem como oferece pistas para pensar

como as comunidades assentadas lidam com a questão da diversidade sexual.

O material foi produzido em dois turnos de trabalho docente com a turma do já referido curso, especificamente nas discussões do componente *Cultura Corporal e Meio Ambiente* em março do corrente ano. Nesse componente, num primeiro momento, problematizamos o conceito de gênero, a sua filiação à produção feminista (em suas diferentes vertentes) e a incorporação do conceito de gênero no âmbito da vida e da educação do campo. Em seguida, ampliamos as discussões sobre sexualidade para além das formas identificatórias ligadas à vida heterossexual e naturalizadas no contexto urbano e do campo.

Interessa-me apresentar algumas situações descritas como próprias desse contexto para problematizar, fundamentalmente, o funcionamento de uma base epistemológica gendrada e binária que sustenta a conformação de corpos que importam na vida e nas escolas do campo. Essas situações serão discutidas seguindo os rastros de uma proposição *antinormalizadora* como *pano de fundo* pelo qual este texto se movimenta (para não falarmos em alicerces). Conforme Guacira Louro (2007), que utiliza essa expressão para demarcar uma posição *queer*, aqui, há menos uma negação à norma e/ou uma ideia de sua superação. Há, certamente, uma postura de “tentar perceber por onde o processo de normalização passa, por onde se infiltra e como se infiltra” (LOURO, 2007, s/p). A autora ainda sinaliza que essa mobilização permite exercitar a desnaturalização sobre os próprios processos normativos.

Para isso, apresento algumas *cenar* como forma de inserção das anotações de campo no decorrer do texto. A utilização da expressão *cena* se embasa na concepção de que este é um olhar possível. Produzido na relação com aquele coletivo e com as dinâmicas que se deram, não há alguma pretensão de ser *a realidade*. Para embasar essa discussão, destaco o caráter relacional — entre o sujeito pesquisador/a e os/as colaboradores/as da investigação — da pesquisa qualitativa. Ou seja, as informações nunca são produzidas isoladamente pelo/a pesquisador/a; isso se dá na relação com os sujeitos que colaboram com a pesquisa. Sobre o caráter relacional, Martin Parker ainda sugere: “precisamos ver o trabalho de campo como duas formas de vida que entram em contato” (2011, p. 380).

Cena 1

Estávamos numa atividade em que o objetivo era suscitar questões ligadas aos temas gênero e sexualidade nas realidades profissionais, militantes e comunitárias da educação e da vida do campo. Durante a explicação dos conflitos e das especificidades regionais/locais de cada um/a, um professor e líder comunitário relata os questionamentos provocados pela chegada de ‘um travesti’⁵ para ocupar o cargo de docente nas séries iniciais na escola de assentamento situada na sua comunidade. Suas inquietações foram apresentadas como ausentes de hipocrisia e compactuada com as vozes da sua

⁵ Considerando os debates postos pelos movimentos de militância transgênero no cenário brasileiro e mundial, importa dizer que a nomeação de sujeitos travestis no masculino deu-se apenas para preservar a fala dos/das colaboradores/as desta pesquisa. Além disso, admitindo que a importância da linguagem na perspectiva teórica assumida no decorrer deste texto, a manutenção da fala efetivamente demarca o funcionamento de um plano epistemológico com relação aos debates sobre gênero e sexualidade.

comunidade. Estas versavam, principalmente, sobre os impactos de um 'homossexual vestido de mulher' na formação das crianças da escola do campo. Após algumas discussões sobre outras situações, finda-se o relato com a apresentação da 'solução' encontrada pela comunidade para lidar com este caso: 'devolveram o travesti' para a secretaria e solicitaram outro/a professor/a. (DIÁRIO DE CAMPO, 13 mar. 2012, p. 3).

Cena 2

Durante as discussões e os relatos, parece-me que as tensões mais comuns da relação entre gênero, sexualidade e educação do campo apontaram para: o trabalho da escola com sexualidade apenas pelo viés biológico-reprodutivo; a sexualidade 'de fora' da escola é posta para 'dentro' da escola a partir das situações de abusos e violência sexual contra meninas-estudantes (em geral, por parte dos seus familiares); e a fixação de atributos de gênero, bem como a distribuição de conteúdos por gênero pelas escolas do campo quando assumem a oferta de conteúdos como futebol e capoeira mais enfaticamente para os meninos, os quais ainda são descritos como 'naturalmente' mais agressivos. (DIÁRIO DE CAMPO, 13 mar. 2012, p. 1).

Considerando as cenas apresentadas acima, interessa-me discutir, fundamentalmente, como a estrutura binária do gênero — baseada na distinção sexual e cerne da lógica heteronormativa — elege e naturaliza alguns debates sobre sexualidade na vida e/ou nas escolas do campo, originando e movimentando a lógica sequencial e consecutiva entre sexo-gênero-sexualidade⁶ como forma de regulação dos sujeitos sociais. Além disso, considerando os marcos epistemológicos que são parte dos jogos de saber-poder, os

⁶ O sexo (macho/fêmea) determinaria, respectivamente, uma identidade de gênero naturalizada (masculinidade/feminilidade) e, conseqüentemente, o desejo pelo seu *oposto complementar* (mulheres/homens).

quais funcionam na produção dos planos de inteligibilidade em relação ao gênero e à sexualidade, interessa-me problematizar como as discussões de gênero que se baseiam no sexo — como algumas vertentes feministas assumidas dentro da luta pelo direito à terra — podem reiterar posições normativas de forma a compreendermos um corpo *trans* como uma vida inabitável no contexto da educação e da vida do campo.

Para sustentar essa argumentação, inicialmente, estranho o sexo e seu tom originário em relação à produção do sujeito. Desconfiar do seu caráter unívoco, sua imprescindível e pretensiosa ação de dizer dos corpos é colocar em movimento um questionamento: para que serve e o que sustenta uma suposta necessidade de diferenciação sexual entre os sujeitos? Com que efeitos?

As lutas políticas por transformação social objetivadas por movimentos que assumem a produção social do gênero, investindo nas discussões identitárias sobre o feminino e o masculino, contraditoriamente, retomam a distinção sexual na forma binária própria do regime heteronormativo. Como exemplo disso, podemos citar os debates sobre trabalho reprodutivo (associado ao universo feminino) e trabalho produtivo (associado ao universo masculino), postos como centrais por estudiosos que questionam o modo de produção capitalista como forma de vida em sociedade em articulação com uma frente teórica feminista.

Além disso, podemos pensar como esse gênero binário é assumido na luta pelo direito a terra, quando as atividades formativas e coletivas são direcionadas e ofertadas aos

sujeitos do campo a partir das identidades de gênero presumidas de seus corpos com base no *sexo*. Produzem, se homem ou se mulher, distâncias ou aproximações essencializadas com o trabalho produtivo e com o trabalho reprodutivo, respectivamente.

O perigo, aqui posto, está na luta política que reivindica a igualdade entre os sujeitos sociais sustentar-se nas premissas de um regime normativo que restringe os espaços e as possibilidades de existência e legitimidade social de sujeitos que escapam às classificações com base no *sexo*. Para Butler (2010, p. 19), o sexo é “uma das normas através das quais esse ‘um’ [sujeito] pode chegar a ser viável, essa norma que qualifica um corpo para toda a vida dentro da esfera da inteligibilidade cultural”⁷. Essa posição aponta para o sexo como efeito e operador da matriz gendrada dos corpos. Sua condição é de parâmetro político para condição de humanidade dos corpos. Deste modo, a autora instiga a reformular/repensar/problematizar a materialidade dos corpos ao visibilizarmos e/ou nos interrogarmos sobre o mecanismo performativo pelos quais são conformados.

Ao considerar, conforme argumenta Judith Butler (2003), os gêneros *inteligíveis* como aqueles que se deslocam por essa lógica continuísta e naturalizada entre *sexo-gênero-prática sexual-desejo*, pode-se problematizar que há muitas vidas que ocupam o lugar da descontinuidade

⁷ “[...] una de las normas mediante las cuales ese ‘uno’ puede llegar a ser viable, esa norma que cualifica un cuerpo para toda la vida dentro de la esfera de la inteligibilidad cultural”.

e da incoerência e, certamente, da não humanidade. O que essa autora demarca, e é assumido como foro político deste texto, é o debate sobre a matriz gendrada que distingue, nas vidas vividas, os seus graus de humanidade e habitabilidade.

Avessa a qualquer *a priori* do corpo, a qualquer apresentação que o localize tal qual uma superfície de inscrição, como se já preexistisse em relação ao regime regulatório que o produz, desloco-me pelo tom de análise pós-estruturalista proposto pela teoria *queer* para conceber que o corpo “não tem *status* ontológico separado dos vários atos que constituem sua realidade” (ibidem, 3000 p. 194). E é desse lugar (por onde me ancoro, ao mesmo tempo em que me desassossego) que proponho caminhos argumentativos para problematizarmos as relações entre gênero, sexualidade e educação do campo.

Considerando os limites e as *amarrações* epistemológicas do conceito de gênero construídos por vertentes do movimento feminista⁸ que versam em torno do empoderamento da mulher, é possível questionar: que margens de inteligibilidade são postas para pensarmos no corpo *trans* e *intersex*? Como essas políticas de gênero, que rompem as *cercas* epistemológicas baseadas no sexo, podem funcionar imbricadas ao debate sobre educação do campo? Quais espaços de legitimidade ocupam os corpos de sujeitos que pulam, fogem e escapam da sequência, supostamente linear,

⁸ Refiro-me, por exemplo, às lutas em torno da emancipação da mulher que assumem a estrutura binária de conformação dos sujeitos baseada no sexo como premissa política.

sexo-gênero-sexualidade que gerencia a vida no âmbito das comunidades do campo?

Esses questionamentos se articulam com um debate que localiza o corpo distante de uma lógica essencialista — na qual há a colocação do *sexo* como justificativa para as diferenças e/ou desigualdades sociais. Apoiada nas produções de Monique Wittig, autora que trata do sexo como “categoria produzida e disseminada pelo sistema da heterossexualidade compulsória” (BUTLER, 2003, p. 50), Judith Butler conduz suas discussões (des)articulando gênero e sexualidade mobilizada pela questão: “Que aliança peculiar existe, presumivelmente, entre um sistema de heterossexualidade compulsória e as categorias discursivas que estabelecem os conceitos de identidade e do sexo?” (2003, p. 39).

Há nas produções de Butler (2001, 2003, 2006, 2008, 2010) um investimento, em diferentes proporções, para demarcar e desestabilizar as aproximações continuístas e supostamente coerentes entre gênero, desejo sexual e prática sexual reificadas pelas normas regulatórias que constituem e legitimam o sexo como condição de humanidade. Suas discussões seguem na esteira de que “uma classificação das características ‘femininas’ e das ‘masculinas’, não poderia se deduzir dela que o ‘feminino’ é atraído pelo ‘masculino’ e o ‘masculino’ pelo ‘feminino’”⁹ (idem, 2006, p. 119).

⁹ “[...] una clasificación de las características ‘femeninas’ y de las ‘masculinas’, no podría deducirse de ella que lo ‘femenino’ es atraído por lo ‘masculino’ y lo ‘masculino’ por lo ‘femenino’”.

Colocar o *sexo* em questão significa, também, tensionar uma heterossexualidade compulsória posta em movimento pelo modelo heteronormativo que regula a sociedade e, conseqüentemente, muitas de suas lutas em torno da igualdade (igualdade para quem?). Significa colocar em suspensão a ideia de uma escola democrática para problematizar as margens de liberdade produzidas na esteira da relação entre norma e democracia.

Assumir essa relação é tomar como foco político os jogos normativos constitutivos das formas de inteligibilidade “que definem o que é humano em nossas sociedades e, conseqüentemente, o que é humano para a educação formal” (POCAHY; DORNELLES, 2010, p. 128). Nesse intento, questiono a força do discurso biológico na definição dos conteúdos escolares circunscritos como próprios da sexualidade, conforme apresentado na *cena 2*. Temos aí um marco normativo que constitui hierarquias epistemológicas (e, conseqüentemente, de poder) entre o que se deve conhecer na educação escolar. E o que se deve conhecer legitima e reitera o corpo na ordem do gênero binário e da heterossexualidade compulsória. Considerando que a sexualidade se refere às diversas práticas constituídas no plano dos desejos e dos prazeres (WEEKS, 2001), quais sujeitos ocupam os lugares inabitáveis no plano do gênero e da sexualidade nas escolas do campo quando docentes e discentes (re) conhecem apenas o repertório reprodutor da sexualidade? Como são descritas as vidas dos sujeitos não heterossexuais nas escolas e na vida do campo?

Essas perguntas, certamente, alargam a posição da educação como, apenas, centrada em problemas de ensino-aprendizagem. Além disso, nos posiciona em regime de atenção às pedagogias de gênero e sexualidade assumidas pela educação escolar (LOURO, 2001) — inclusive e conforme a *cena 2* — para questionar: o que significa a oferta diferenciada de alguns conteúdos para meninos e meninas, como o futebol e a capoeira? Que concepções de gênero constituem-nas e são constituídas pelas escolas do campo para essa oferta diferenciada de conteúdos para meninos e para meninas? De que forma a assunção de meninos como *naturalmente* mais agressivos tem efeitos concretos na constituição de uma ética violenta de homens que são, em grande medida, alvos da violência pública (inclusive dos aparelhos do estado) e, ao mesmo tempo, os maiores responsáveis pelos casos violência contra a mulher no Brasil?

6.3 Considerações finais

O processo de heteronormatividade sustenta e justifica instituições e sistemas educacionais, jurídicos, de saúde e tantos outros. É à imagem e semelhança dos sujeitos heterossexuais que se constroem e se mantêm esses sistemas e instituições — daí que são esses os sujeitos efetivamente qualificados para usufruir de seus serviços e para receber os benefícios do estado. (LOURO, 2007, s/p).

Suspeitar da educação, estranhar a escola, destoar de seu tom é um movimento que me compõe, principalmente, no trato com os temas gênero e sexualidade. A epígrafe acima é um intento de diálogo com o argumento da escola e sua *correia* heteronormativa. Decerto a escola, como instituição moderna, efetivamente tem uma relação estreita, como efeito e como produtora, de um funcionamento normativo que organiza a sociedade. Esse é o crivo pelo qual podemos estabelecer uma ligação entre a educação e os regimes regulatórios do gênero e da sexualidade. E essa é uma provocação potente, entretanto posta de forma aligeirada neste texto, para a luta em torno da educação e da vida do campo comprometida com uma sociedade democrática de fato.

Miguel Vale de Almeida (2004, p. 97), ao tratar de como a teoria *queer* investe sobre o conceito de gênero de forma disruptiva com a categoria identidade, pontua as bases da movimentação política dessa teoria, as quais são fundamentadas na problematização das “consolidações normativas do sexo, gênero e sexualidade” — inclusive aquelas que se constituem no âmbito e no interior dos grupos minoritários. Em certa medida, versar a partir desse arcabouço teórico pode ser um tom de transformação social ao questionarmos, no plano epistemológico e ontológico, os regimes que conformam uma existência habitável (BUTLER, 2006) no âmbito da educação e da vida do campo. Essas são contribuições para (re)pensarmos o plano das relações entre norma e democracia desde um lugar institucional — como a educação escolar —, ou desde um lugar de construção de luta coletiva.

Referências

ALMEIDA, Miguel Vale de. A teoria *queer* e a contestação da categoria 'gênero'. In: CASCAIS, António Fernando. *Indisciplinar a teoria: estudos gays, lésbicos e queer*. Lisboa: Fenda Edições, 2004. p. 91-98.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo". In: LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 151-172.

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

_____. *Deshacer el gênero*. Barcelona: Paidós Ibérica, 2006.

_____. Inversões sexuais. In: PASSOS, Izabel C. P. *Poder, normalização e violência: incursões foucaultianas para a atualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 91-108.

_____. *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires: Paidós, 2010.

CASTRO, Edgardo. Leituras da modernidade educativa. Disciplina, biopolítica, ética. In: KOHAN, Walter O.; GONDRA, José (Org.). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 63-77.

EWALD, François. *Foucault, a norma e o direito*. Lisboa: Veja, 2000.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GADELHA, Sylvio. *Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões a partir de Michel Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: _____. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 7-34.

_____. O estranhamento queer. *Labrys: estudos feministas*, jan./jun. 2007. Disponível em: <<http://vsites.unb.br/ih/his/gefem/labrys11/libre/guacira.htm>>. Acesso em: 25 abr. 2011.

PARKER, Martin. *The Science of Qualitative Research*. New York: Cambridge University Press, 2011.

POCAHY, Fernando; DORNELLES, Priscila G. Um corpo entre o gênero e a sexualidade: notas sobre educação e abjeção. *Instrumento*, v. 12, n. 2, p. 125-135, jul./dez. 2010.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.35-82.





7

NA HISTÓRIA DA ESCRavidÃO, UMA REFLEXÃO PARA A CIDADANIA NO SÉCULO XXI

Leandro (Leilane) Assunção da Silva¹

7.1 Introduções: um problema para a história

A escravidão é, em sua essência, ruptura e desenraizamento cultural, sendo, pois, um sistema incompatível com tradições e neutralizador de costumes étnicos e de heranças ancestrais, lendárias. Como regime forçado de trabalho, a

¹ Doutorando em Ciências Sociais (PPGCS-UFRN), pesquisador ligado ao Grupo de Estudos da Complexidade (Grecom) sob orientação da Profa. Dra. Maria da Conceição Xavier de Almeida. Dada minha condição de transgênero não posso fugir da atual condição de trânsito entre os gêneros, daí a ambiguidade presente ainda no meu nome, por exemplo, já que não posso abrir mão do nome de registro (devido à pontuação do Lattes) bem como não posso abrir mão do meu nome social, minha identidade de fato.

escravidão implicava a ruptura com o meio social, com a religião dos ancestrais, da tribo, da vida gregária e da própria parentela de sangue. A escrava africana no Brasil não vivia no seu dia a dia os papéis prescritos e herdados pelos costumes de sua linhagem e tradição, e sim um processo brutal de aculturação, que implicava o aprendizado de novos ofícios e a improvisação de todos os laços sociais primários de comunidade (DIAS, 1995).

O sistema escravista encontrava ainda respaldo ideológico na Igreja católica, que via as mulheres como indivíduos que deveriam ser submissos, pois seriam inferiores. Se tal visão da mulher como um todo era veiculada dessa forma, a visão sobre a mulher escrava era ainda mais severa. Associada ao pecado, era acusada de viver na luxúria, na lascívia: ser manceba, amásia ou concubina de um homem casado era considerado gravíssimo², e a punição mais corriqueira era a expulsão da acusada para fora do núcleo social no qual estava inserida. Por sua própria essência, a escravidão foi um espaço privilegiado de concubinatos, em que a exploração sexual e a coisificação do corpo da escrava eram levadas às últimas consequências, na medida em que os senhores acreditavam ter o direito de estender seu domínio até a posse sexual (DEL PRIORE, 2000). Mesmo submetidas a

² Como sugere Maria Odila Dias (1995, p. 16): “Parte dos preconceitos que as desclassificavam socialmente provinha de valores machistas, misóginos, entranhados no sistema escravista [...] também as afetavam os preconceitos advindos da organização da família e do sistema de herança das classes dominantes, que as relegavam como excedentes sociais, mães solteiras e concubinas, parte integrante do próprio sistema de dominação.”

tal condição, na qual se viam reduzidas a coisas, objetos do interesse de outrem, privadas de todos os direitos civis e humanitários, as escravas africanas e seus descendentes trouxeram uma inegável contribuição para a cultura brasileira.

Sob a perspectiva do direito, as leis brasileiras permitiam ao senhor, na sua condição de proprietário, castigar seus escravos, na sua condição de propriedade particular, sempre que lhe aprouvesse. O fato de serem mulheres não as livrou dos severos castigos, sempre que suas atitudes eram consideradas inconvenientes, perturbadoras ou danosas para seus senhores e para a sociedade como um todo, como observou Mott (1988, p. 26): “Recebiam palmatoadas [...] eram colocadas no tronco, tinham partes do corpo mutiladas, eram marcadas a ferro incandescente e açoitadas, sendo muitas vezes torturadas até a morte”.

Habitadas ao trabalho agrícola na África (em algumas regiões a presença das mulheres em contrapartida era mais ostensiva no comércio), aqui chegando, as mulheres escravizadas foram empregadas em menor número no cultivo da terra e ficaram, em algumas propriedades, com o trabalho que se considerava mais *leve*, como semear, tirar ervas daninhas e catar larvas. Os instrumentos de trabalho, a exemplo dos homens, eram a foice e a enxada. No entanto, nos lugares onde os desmatamentos demandavam o machado, se empregava majoritariamente homens, assim como para o corte da cana, quando então as mulheres faziam os feixes. A habilidade manual feminina fazia com que as escravas fossem preferidas na colheita do café.

Nos engenhos, eram as mulheres que colocavam a cana na moenda e retiravam seus bagaços. Consistia numa atividade muito perigosa, na medida em que trabalhavam arduamente, na maioria das vezes sem condições ideais de repouso, elas poderiam cair no sono ou coisa parecida, podendo então ter suas mãos presas ou decepadas. Nesse contexto, Mott (1998, p. 20-21) nos lança a seguinte pergunta: “Será que a escolha de mulheres para este serviço não estaria relacionada ao seu menor valor comercial?”

Essa divisão sexual do trabalho, porém, só se fazia sentir efetivamente nas grandes propriedades, as grandes *plantations* da monocultura (primeiro do açúcar, depois do café) exportadora, onde os grandes senhores tinham capital suficiente para adquirir a mão de obra necessária que às vezes chegava às centenas de escravos. Os pequenos proprietários e os mais pobres, por sua vez, utilizavam suas escravas em todas as tarefas, mesmo nas consideradas mais pesadas, como o desmatamento e o corte da lenha.

As escravas domésticas das casas ricas desfrutavam de melhor moradia, já que nem sempre ficavam nas senzalas, tinham acesso a uma alimentação diferenciada, vestiam-se melhor, aprendiam mais facilmente um ofício e até mesmo, raramente, a ler e escrever (o que era proibido). Também tinham mais chances que os demais escravos de saber o que estava ocorrendo fora dos limites da casa, do engenho ou fazenda, devido ao fato de escutarem as conversas de seus senhores e de servirem aos hóspedes e visitantes, obtendo dessa forma informações nada desprezíveis na hora de

comprar a alforria ou se arriscar numa fuga. Para Mott (1988), à revelia dessas vantagens não estavam a salvo de outros infortúnios, sendo as que mais estavam suscetíveis à cooptação da ideologia senhorial e à sua violência sexual.

Nas cidades, além do serviço doméstico, estas escravas executavam outra jornada de trabalho fora de casa, pois alugavam seus serviços para terceiros; faziam trabalhos diversos, como lavar roupa, faxinar ou mesmo prostituir-se. Ou então, e principalmente, vendiam todo tipo de mercadorias, arranjando dessa forma o necessário para a subsistência. Senhoras e escravas acabavam muitas vezes por compartilhar uma vida de pobreza que beirava a miséria³.

Há de se notar que o fato de essas escravas morarem em cidades contribuiu decisivamente para uma relativa, porém maior, mobilidade física e até mesmo social. Contribuía, para isso, o fato de que muitas delas moravam longe de suas proprietárias, em quartos alugados com seus filhos, netos e, às vezes, com seus companheiros. Consequentemente, acabaram por conquistar respeito e espaço entre outros negros, fossem escravos ou libertos, atuando de duas maneiras: contribuindo para a preservação da cultura ancestral em comunidades (irmandades), bem como intermediando contatos entre escravos e libertos fugidos, conspiradores, fornecendo-lhes alimento, informações e às vezes

³ Como analisou Maria Odila Dias, ao refletir sobre a escravidão nas cidades: “a crise estrutural de *empobrecimento das pequenas proprietárias de escravos*, que parecia datar da urbanização incipiente [de São Paulo] já se delineava claramente na *década de 1830*.” (1995, p. 143, grifos nossos).

até dinheiro e armas, além de venderem o produto dos seus roubos e trabalho⁴.

No entanto, apesar de a historiografia clássica concluir que todo esse controle opressivo levou a formas irremediáveis de submissão, há uma indicação resultante das releituras das fontes combinadas com novas perspectivas teóricas que levam a outra consideração: a de que houve várias formas de resistência.

A resistência da mulher escravizada é tão antiga quanto a de seus companheiros; elas nunca foram totalmente submissas, pois desenvolveram diversas formas de se opor ao poder senhorial. As escravas muitas vezes praticavam o aborto, dentre outras razões para que seus filhos não nascessem cativos e fossem mais um escravo ao senhor. Elas teriam usado da sexualidade, do corpo, como forma de rebeldia. Nas palavras de Mott (1988, p. 31): “A sedução do senhor teria sido utilizada na luta particular entre a senhora e a escrava, como para obter alguns benefícios imediatos: melhor alimentação, vestimenta, dinheiro, favores para os filhos e até mesmo a alforria.”

O suicídio foi uma das estratégias mais comuns de fuga da situação de opressão e desalento em que se sentiam essas

⁴ Como demonstrou Mott (1988, p. 39), ao referir-se ao papel destas ambulantes: “Sua luta contra a escravidão foi além do empenho hercúleo para obter a própria alforria, e a de seus parentes e amigos. Participaram de revoltas e insurreições; deram guarida para escravos fugidos; estiveram na campanha abolicionista e, principalmente; deram assistência religiosa e amparo aos menos favorecidos. Guardaram a sete chaves os preceitos da seita perseguida pela polícia; comparilharam com todas as alegrias das festas, o samba raiado, as rodas de batuque.”

escravas. Assim como o aborto e o infanticídio, o suicídio era também uma forma de lesar o senhor, causando-lhe o prejuízo material e retornando para a *mãe África*, para onde muitos dos grupos étnicos africanos escravizados no Brasil pensavam que voltariam após a morte. Para os grandes proprietários, a perda poderia ser facilmente substituída; para os pequenos, porém, podia ser um verdadeiro desastre, tendo em vista o gradual e constante encarecimento da mão de obra escrava. Quando de fato decididas a morrer, elas utilizavam-se frequentemente de métodos como envenenamento, afogamento, asfixia e estrangulamento (MOTT, 1998).

A resistência das escravas se dava tanto no campo do privado, da intimidade familiar ou sexual, quanto na esfera do público: nas câmaras, nas ruas, na igreja. Neste último caso, a palavra falada, tendo em vista serem em sua ampla maioria analfabetas, convertia-se em principal veículo da negociação, reivindicação, de protesto contra sua condição: praguejando, reclamando, maldizendo, difamando. No primeiro caso, a principal *arma* da escrava, sua *mercadoria de troca* era única e simplesmente seu corpo: posse do senhor, do ponto de vista simbólico (o que era certamente psicologicamente angustiante para essas mulheres), o que não significa que, do ponto de vista da vida prática do dia a dia, essas escravas não conseguissem subverter ao menos em parte sua inferioridade social, tornando-se a senhora dos desejos de muitos senhores, seduzindo-os sexualmente para angariar qual tipo de concessão ou melhoria.

Daí a ideia que o estudo de seu cotidiano pode revelar um sem-número de improvisações de práticas e representações

que lhes permitiram encontrar verdadeiras *brechas* dentro da estrutura moral e jurídica do sistema escravocrata e patriarcal, abrindo possibilidades de ascensão econômica, social e até mesmo moral dessas mulheres. Isso é bem significativo, dado tratar-se de uma estrutura rigidamente centralizada e hierarquizada, o que significa ressaltar seu papel enquanto sujeitos ativos do processo histórico do qual foram por tanto tempo alijadas.

Assim, o campo da vida privada e doméstica, bem como as brechas que permitiam a essas escravas transitarem pelo espaço público, converte-se em palco privilegiado de um violento e desigual processo de luta pela apropriação do corpo de mulheres negras, na medida em que seus brancos senhores tentaram sempre dispor arbitrariamente de seus corpos. Essas mulheres tentaram subverter tal processo das mais variadas, criativas e inusitadas formas. Retiradas de seu nicho, seu hábitat, sua organização social, vivendo a experiência da captura, escravização, transporte através do mar e o consequente desenraizamento do seu mundo, essas mulheres escravizadas viram-se atemorizadas diante da nova condição à qual estavam submetidas após a captura, condição que muitas vezes nem sequer compreendiam plenamente. Sem conseguirem definir seu espaço social, sentiam-se niveladas pelos captores aos demais cativos, oriundos de outras tribos, praticantes de outras religiões, conhecedores de outras línguas, vindos de outras realidades. Nem por isso, identificavam-se com outros cativos: sentiam-se soltas no mundo, perdidas, sem raízes (PINSKY, 2001).

Nesse contexto de opressão, perguntamos: a mulher escrava era realmente tão submissa quanto se insistiu em afirmar por cronistas e diversos estudiosos do período? Quais eram as estratégias de sobrevivência e resistência diante do sistema escravista, em que a escrava era não só propriedade material do senhor, estando até mesmo suas vontades e desejos submetidos a este último?

Dito isso, sob o ponto de vista social, entendo que estudar o papel da mulher escrava no Brasil significa lançar uma nova luz sobre uma temática que, embora longamente discutida, foi geralmente abordada do ponto de vista de estereótipos clássicos, dando-nos uma enfadada ilusão de imobilidade, passividade e conformismo, enfatizando a submissão aos senhores⁵. Assim, considero que a temática se mostra pertinente para a nossa contemporaneidade, na medida em que vem se ampliando o espaço das mulheres (negras também) na nossa sociedade, o que implica uma revisão dos valores ditos femininos, da condição da mulher e da própria relação entre os sexos. Portanto tomo como base a experiência da escravidão oitocentista como ponto de partida para a reflexão sobre a condição da mulher, muito especialmente a mulher *de cor*, negra, nos dias de hoje, condição de possibilidade para o exercício de uma cidadania moderna.

O interesse por este estudo, do ponto de vista acadêmico, conecta-se com as reviravoltas teóricas das últimas

⁵ Como denunciou Mott (1988, p. 42): “Resgata-se o homem escravo como sujeito. A mulher permanece como mercadoria, na maioria das vezes [apenas] como objeto sexual”.

décadas, favorecendo na historiografia a abordagem de uma história social das mulheres, pois a historiografia tem se voltado para a memória dos grupos marginalizados do poder. Segundo Maria Odila Dias (1995, p. 15), o cotidiano tem sido espaço privilegiado para a revisão dessas posições: “o estudo do cotidiano dos escravos vem desvendando uma experiência cumulativa de improvisação, aculturação e resistência ao poder, que é nova e vem transformar a historiografia social da escravidão”.

Trata-se, portanto, de proceder a um esforço de reconstrução de papéis sociais das mulheres escravas, no sentido de tentar estabelecer mediações que nos possibilitem reintegrá-las na globalidade do processo histórico (no qual efetivamente estiveram) do seu tempo. O que, seguindo o modelo de Maria Odila Dias, representa

[...] um modo promissor de lutar contra o plano dos mitos, normas e estereótipos. O seu modo peculiar de inserção no processo social pode ser captado por meio da reconstrução global das relações sociais como um todo. [...] mediações sociais continuamente improvisadas no processo global de tensões e conflitos, que compõem a organização das relações de produção, o sistema de dominação e de estruturação do poder. (1995, p. 13).

Assim, neste estudo, proponho-me a elucidar um aspecto do sistema escravista e patriarcal brasileiro: a condição da mulher escrava, fosse ela cristã ou pagã, submissa ou rebelde, africana ou mulata.

Minha abordagem dirige-se ao processo de aculturação em que esse contingente de mulheres acabou por se integrar, tendo como critério de análise as estratégias de sobrevivência e resistência da mulher escrava, no Brasil do século XIX. Meu ponto de observação ou recorte temporal é o período compreendido entre 1830 e 1850, momento em que, de acordo com a historiadora Maria Odila Dias (1995), foi recrutada para o trabalho uma maioria de escravas recém-vindas da África, em um contexto de crescente urbanização e modernização da sociedade brasileira.

Nessa perspectiva, a intenção deste estudo é entender as relações entre escravas e senhores no Brasil do século XIX, no sentido de problematizá-las. Minha análise dirige-se às estratégias de sobrevivência e resistência da mulher escrava no Brasil do século XIX, em suas tentativas de se opor ao regime de opressão senhorial, buscando demonstrar quais eram essas estratégias e o quão inusitados poderiam ser muitos dos recursos por ela utilizados, à revelia de toda vigilância e coação psicológica e física a que estava submetida.

Busco entender também de que forma, no domínio da vida doméstica, acontecia um complexo jogo de sedução, sexo e poder, envolvendo senhores e escravas a partir de desiguais condições sociojurídicas, levando-nos a relativizar a questão sobre dominadores e dominadas.

As escravas viviam num meio social hostil e repleto de códigos e signos de segregação e coerção, refinados por restrições morais e religiosas que deram ao sistema escravocrata sua legitimidade. O que pressuponho através da pesquisa,

a partir da consulta e análise de significativa bibliografia, é que as escravas não eram totalmente submissas; elas desenvolviam diversas formas de se opor ao poder senhorial, como o aborto, para que seus filhos não nascessem escravos, para não dar mais um cativo ao senhor. As interrupções constantes no trabalho por fuga, sabotagem etc. causavam sérios prejuízos aos seus proprietários. Assim, tais interrupções podem ter contribuído para que se difundisse uma imagem de que os negros eram preguiçosos, relaxados e bobos, um estereótipo do qual com certeza se valeram as escravas, para desestimular a continuidade da escravidão, incentivando a propagação da mão de obra livre.

No cotidiano rotineiro que vai da casa-grande à senzala suponho que, no complexo sistema de sociabilidade em que o corpo funcionava ao mesmo tempo como *meio e fim*, desenvolveu-se uma dinâmica de socialização única, que permitiu o questionamento das rígidas hierarquias de poder do sistema estabelecido: ou seja, trata-se de uma luta desigual entre mulheres escravas e senhores brancos no interesse da apropriação dos corpos das escravas, que tanto buscaram se resguardar desse tirânico jugo como tentaram se valer do corpo para conquistar favores e privilégios, constituindo assim uma dinâmica social para além da simplicidade dicotômica de opressores e oprimidas. É nesta perspectiva que pretendo apresentar a escrava: como sujeito histórico ativo, inserido de forma dinâmica, mesmo que de maneira desigual, na conjuntura de lutas sociais que constituem

a realidade da sociedade patriarcal e escravocrata brasileira em meados do século XIX, deixando de lado a visão de que foram meros objetos sexuais, desprovidos de humanidade e vontade próprias. E ressaltando a ideia de que muitas vezes conseguiram *virar o jogo*, convertendo o corpo numa poderosa arma de *dominação* sobre o dominador.

Esta pesquisa toma a bibliografia como referência no intuito de apropriar-se de conceitos pertinentes para a compreensão da realidade social na qual se insere a mulher escrava no Brasil oitocentista. A bibliografia que trata especificamente do tema da escravidão no Brasil servirá como fonte secundária, tendo em vista a abrangência do tema que acabou por tornar nosso acesso direto às fontes primárias um tanto quanto distantes (geralmente, no centro sul, Salvador e Recife). Assim, posso afirmar tratar-se de um trabalho essencialmente bibliográfico.

Portanto, apresenta-se como objetivo maior deste ensaio discutir como, do ponto de vista da vida doméstica e cotidiana, se desenrolou uma verdadeira batalha por espaço e poder, envolvendo mulheres escravas e senhores brancos, e que teve o corpo como meio e fim. Isso significou uma verdadeira coisificação do corpo humano, consequência medonha do sistema da escravidão. Busco ainda entender como, nessa perspectiva, essas mulheres puderam deixar sua marca na história, estabelecendo uma luta contra o sistema de opressão no qual viviam.

7.2 Sexos e poder: a mulher escrava *nua e crua* no cotidiano imperial

Uma das mais terríveis e abomináveis consequências do sistema da escravidão é, sem dúvida, a coisificação dos corpos: o dado concreto e objetivo de que seres humanos podiam estar submetidos de corpo e alma às vontades de outrem. É algo que hoje pode nos parecer totalmente descabido: o fato de um indivíduo, dotado de razão e vontade próprias, não poder dispor livremente do que lhe é mais básico, do que lhe deveria ser direito intocável, inalienável, seu próprio corpo. Pinsky atentou para essa questão da seguinte forma:

A vida cotidiana do escravo se desenvolvia, não em função de suas próprias escolhas, mas em decorrência das tarefas que lhe eram atribuídas. Isto acontecia pela sua contraditória *condição de humano e de “coisa” — ter vontade própria e não poder executá-la*, tendo de executar, por outro lado, as vontades que não eram suas, mas do senhor. (2000, p. 47, grifos meus).

Essa era a verdadeira condição do escravo, que oscilava entre ser tratado como um ser humano ou como uma coisa, o que dependeria única e exclusivamente da vontade e benevolência de seus senhores. Tal situação era inerente à própria condição do escravo, sendo difícil até imaginar uma situação pior que essa. No entanto, isso era possível. As mulheres estavam nesse contexto numa situação muito mais delicada que os homens. Para constatar essa afirmação, basta que levemos em consideração a própria história mundial, em que, com raras exceções, desenvolveram-se

sociedades machistas e patriarcais, nas quais as mulheres eram invariavelmente relegadas à condição de seres inferiores e, portanto, subordinadas aos homens.

Uma hierarquia de poder e situação social poderia ser traçada da seguinte forma: no alto, o homem branco; abaixo deste, a mulher branca; em seguida, o escravo negro; e, por último, a mulher negra e escrava, que estava subordinada a todos os três anteriores. Se hoje em dia já existem muitas queixas femininas em relação à dupla jornada (mãe e trabalhadora), pensemos então na situação da mulher escrava que, depois de uma longa jornada de trabalho para seus amos, ainda tinha que cuidar de maridos e filhos, como aponta Mott (1988, p. 21):

A jornada de trabalho da escrava acabava muitas vezes sendo mais longa do que as 12/15 horas estipuladas pelo senhor: quando casada, a mãe tinha que cozinhar e lavar para os filhos e para os companheiros [...] quando os filhos eram pequenos demais para acompanhar a mãe na execução destes trabalhos, e não havia nenhuma escrava velha que cuidasse deles na fazenda, eram amarrados às suas costas enquanto continuavam capinando, semeando etc. [...] Em muitos engenhos e fazendas as escravas eram encarregadas da enfermaria da senzala, dos partos e do tratamento dos escravos doentes e acidentados.

Todavia certamente não era tal jornada de trabalho extenuante o maior problema com o qual tinham de lidar as escravas. Outro problema (que para muitas pode até ter sido uma solução, mas certamente não para a maioria) era

lidar com o assédio sexual do senhor e, conseqüentemente, com os ciúmes das senhoras. Numa sociedade que concebe a mulher como ser inferior e sujeita ao homem, não é difícil imaginar a situação de quem, além de ser mulher, era escrava, tendo que suportar o fato de que seu corpo estava à disposição de outra pessoa, que o comprou, podendo dispor deste a seu bel-prazer.

A primeira (e, neste contexto, quase inevitável) conseqüência para o corpo da escrava era a degradação física. Sujeita a castigos e violências sexuais, contaminada de doenças por ser a responsável pelo zelo dos moribundos, andando descalça⁶, seminua, sujeita ao frio, ao calor excessivo e às intempéries, as escravas eram atingidas em massa por doenças epidêmicas como a tuberculose, e sofriam mais drasticamente os efeitos da desnutrição, dado que, na sua condição de mulheres que estavam inseridas num contexto de expropriação do corpo, eram, na maioria das vezes, mães⁷. Não sendo respeitada essa derradeira condição, as

⁶ Como mostrou Mary C. Karasch (2000, p. 188), ao citar um dos viajantes estrangeiros que estiveram no Rio de Janeiro na primeira metade do século XIX: “Os pés de ‘lindas mulheres negras’ ficavam feridos e deformados por andarem descalças. Outros pisavam em objetos cortantes e contraíam o tétano, uma das maiores causas de morte de escravos.”

⁷ Ainda de acordo com a mesma autora (2000, p. 211-212, grifos meus), “Em 1849, a taxa para escravas foi de 191,14 contra 183,29 para escravos. Onde anos antes a diferença fora ainda maior, ou seja, 234,19 para as mulheres e 180,24 para os homens. Essas taxas de morbidez e mortalidade sugerem que *as escravas sofriam uma incidência mais letal de tuberculose* que os escravos. [...] Embora o estresse por si só aumente o risco de tuberculose, como o do tráfico, *as escravas tinham o estresse da gravidez* [...] as mulheres, enquanto criadas domésticas ficavam com frequência enclausuradas juntas em casas escuras e apinhadas; assim, o bacilo disseminava-se facilmente entre elas.”

mães escravas ainda tinham que suprir com seu próprio leite os filhos de outrem. O leite materno (para algumas culturas, considerado sagrado) era mais uma fonte de lucro e receita (direta ou indireta) que o mercantilizado corpo da escrava podia proporcionar, como nos mostra Freyre (2003, p. 622): “o próprio leite consumido pela população do Rio de Janeiro no meado do século XIX conste que era principalmente leite de escrava”.

O que acontecia inevitavelmente era a prostituição de seus corpos (sua degradação moral), de forma remunerada ou não, seja no ambiente doméstico da casa-grande (o senhor, os filhos e demais homens parentes do senhor), seja na senzala, quando muitas vezes não podiam fechar as pernas para o grande número de homens loucos por sexo e dispostos até a agir de forma brusca para conseguir isso. Ou seja, através da prostituição clássica, na rua, e como foi característico do sistema da escravidão, ordenada pelos senhores, geralmente, as senhoras teriam além de tudo sua *pureza* sexual salva, graças à escrava para a qual eram catalisados todos os impulsos sexuais da moralista e patriarcal sociedade, como apontou Freyre:

Atribuem alguns cronistas da escravidão grande importância à prostituição das negras; mas das negras e mulatas exploradas pelos brancos. La Barbinais afirma que até senhoras se aproveitavam de tão nefando comércio. Enfeitavam as molecas de correntes de ouro, pulseiras, anéis e rendas finas, participando depois dos proventos do dia. [...] Às vezes negrinhas de dez, doze anos já estavam na rua se oferecendo a marinheiros

enormes, grangazás ruivos que desembarcavam dos veleiros ingleses e franceses [...] o grosso da prostituição, formaram-no as negras, exploradas pelos brancos, foram os corpos das negras — às vezes meninas de dez anos — que constituíram, na arquitetura moral do patriarcalismo brasileiro, o bloco formidável que defendeu dos ataques vorazes e afoitezas dos don-juans a virtude das senhoras brancas [...] a virtude da senhora branca apoia-se em grande parte na prostituição da escrava negra. (2005, p. 537-538).

Nesse contexto, o sistema patriarcal e escravocrata foi o palco privilegiado de uma dramática e desigual luta entre senhores (muitos vezes tarados e sádicos⁸) e mulheres escravas, cujo objeto, a *conquista*, era a posse do corpo, reivindicado pelos senhores como propriedade particular, defendido pelas escravas como dignidade humana.

Interessa-me, aqui, entender a questão sob um ponto de vista humano, demasiadamente humano (NIETZSCHE, 2005), buscando compreender de que forma essas mulheres escravas foram todas vítimas em potencial do sistema, mas o foram ainda mais do que isso, pois muitas conseguiram subverter o sistema através do uso do próprio corpo, moeda de troca para aquisição de melhorias na sua condição, desde as

⁸ Chegando muitas vezes a verdadeiros casos de fixação psicótica, como nos confidencia Freyre (2005, p. 368, grifos meus): “Conhece-se casos no Brasil não só de predileção, mas de exclusivismo: *homens brancos que só gozam com negra*, de rapaz de importante família rural de Pernambuco *conta a tradição* que foi impossível aos pais promoverem-lhe o casamento com primas ou outras moças brancas de famílias igualmente ilustres. Só queria saber de molecas. Outro caso [...] de um jovem de conhecida família escravocrata do sul: este para excitar-se diante da noiva branca precisou, nas primeiras noite de casado, de levar para a alcova a camisa úmida de suor, impregnada de bundum, da escrava negra sua amante. *Casos de exclusivismo ou fixação. Mórbitos, portanto.*”

mais básicas condições de subsistência até mesmo heranças, alforrias, reconhecimento de um filho bastardo pelo senhor. Buscarei evitar dicotomias antagônicas, revelando, por outro lado, as ambiguidades, as contradições, as subversões do comportamento estratégico de luta de que se valiam as escravas, entendendo-o como resistência e sem posicionar-se quanto à sua *moralidade*⁹. Um ilustrativo exemplo, fornecido por Maria Odila Dias, nos pode mostrar até que ponto chegou o poder de uma mulher escrava sobre seu senhor, fazendo-o preferir sua esposa em proveito dela própria no ambiente doméstico:

Senhoras empobrecidas queixavam-se de serem tratadas pelos companheiros como se fossem escravas ou de serem destratadas pelas escravas concubinas de seus maridos. [...] Acusavam os maridos de andarem concubinados, de porta adentro, ostensivamente, com as suas escravas, desautorizando-as a ponto de se verem maltratadas pelas próprias escravas. (DIAS, 1995, p. 172-173).

No outro extremo da situação, podemos esbarrar com situações em que a escrava esteve reduzida a simples objeto de uma cultura que normatizou a violência sexual de senhores contras escravas meninas em plena adolescência e indefesas, e ainda mais sem qualquer responsabilidade sobre sua saúde. E, como se não bastasse, ainda eram elas as *verdadeiras causadoras* de todos os males, as corruptoras da família patriarcal, como observou Freyre:

⁹ Que, em minha opinião, se conceituaria, nas palavras de Eduardo Silva e João José Reis (2005, p. 21), em “micropolítica que o escravo tentar fazer a vida e, portanto, a história”.

Diz-se geralmente que a negra corrompeu a vida sexual da sociedade brasileira, iniciando precocemente no amor físico os filhos-família. Mas essa corrupção não foi pela negra que se realizou, foi pela escrava [...] Não há escravidão sem depravação sexual. É da essência mesma do regime. Em primeiro lugar, o próprio interesse econômico favorece a depravação criando nos proprietários de homens imoderado desejo de possuir o maior número possível de crias. [...] Foram os senhores das casas-grandes que contaminaram de lues as negras das senzalas. Negras tantas vezes entregues virgens, ainda molecas de doze e treze anos, a rapazes brancos já podres da sífilis da cidade. Porque muito tempo dominou no Brasil a crença de que para o sífilítico não há melhor depurativo que uma negrinha virgem. (2005, p. 398-400).

Além da violência sexual do senhor, o corpo da escrava esteve sujeito aos castigos *costumeiros*, típicos do sistema e unissex (aplicados de forma idêntica a ambos os sexos), aqueles que visavam a proibir vícios, coibir o sexo ou a gula, ou simplesmente uma surra para se tornar *civilizada*, como poderia acontecer caso a escrava cometesse algum inconveniente grave na visão dos senhores. E, em relação a esse último ponto, a participação das senhoras, tanto quanto na questão passional do ciúme, foi a que mais prejuízo físico causou à escrava. Acostumadas a serem servidas em tudo desde a mais tenra idade, as *sinhazinhas* cresciam como verdadeiras tiranas domésticas¹⁰ (certamente não todas, mas a

¹⁰ Na intenção de relativizar a questão, Mott (1988, p. 27) assim se posicionou: “Vários autores contemporâneos que estudaram a escravidão repetem, sem crítica, afirmações feitas por outros observadores e estudiosos do passado que atribuíam enorme crueldade às ‘sinhas e sinhazinhas’ no trato de seus escravos. Relatam, com riqueza de detalhes, cenas dignas de um filme sadomasoquista.

maioria), e estavam culturalmente adaptadas a exercerem seu aprendizado, como depositário de sua ira, nas escravas, geralmente suas mucamas. Constituíam-se, portanto, numa violência de mulher para mulher, de branca para negra, como nos mostra o ilustrativo exemplo de Freyre, ao citar o cronista inglês Henry Koster, que esteve no Brasil na primeira metade do século XIX:

Sem outra perspectiva que a da senzala vista da varanda da casa-grande, conservavam muitas vezes as senhoras o mesmo domínio malvado sobre as mucamas que na infância sobre as negrinhas suas companheiras de brinquedo. “Nascem, criam-se e continuam a viver rodeadas de escravos, sem experimentarem a mais ligeira contrariedade, concebendo exaltada opinião de sua superioridade sobre as outras criaturas humanas, e nunca imaginando que possam estar em erro”, escreveu Koster das senhoras brasileiras. [...] Quanto à maior crueldade das senhoras do que os senhores no tratamento dos escravos é fato geralmente observado nas sociedades escravocratas. Confirmam-no os nossos cronistas. Os viajantes, o folclore, a tradição oral. Não são dois nem três, porém muitos os casos de crueldade de senhoras de engenho contra escravos inermes. Sinhás-moças que mandavam arrancar os olhos de mucamas bonitas e trazê-los à presença do marido, à hora da sobremesa, dentro da compoteira de doce e

Segundo estes autores, os castigos eram em geral aplicados por ‘ciúmes’. Certamente houve muita violência na relação senhora-escravo, mas esta não pode ser considerada como maior ou pior que aquela infringida pelos senhores. A expectativa de que a mulher seja ‘naturalmente boa’, abnegada e dedicada ao próximo faz com que a violência da relação senhora-escravo seja vista com lentes de aumento. A mulher proprietária aprendeu direitinho a ser senhora e o foi, nos mínimos detalhes, seja alforriando seja castigando, premiando ou punindo, como seus companheiros do sexo masculino.”

boiando em sangue ainda fresco, baronesas já de idade que por ciúme ou despeito mandavam vender mulatinhas de quinze anos a velhos libertinos. Outras que espatifavam a salto de botina dentaduras de escravas; ou mandavam-lhe cortar os peitos, arrancar as unhas, queimar a cara ou as orelhas [...] O motivo, quase sempre, o ciúme do marido. O rancor sexual. A rivalidade de mulher com mulher. (FREYRE, 2005, p. 420-421).

Em contrapartida, muitas vezes as escravas não se deixavam apropriar sentimentalmente pelos seus senhores, tal como estes o faziam sexualmente. Em muitos casos, trilharam o caminho do homicídio contra os senhores, por não aguentarem as interferências bruscas nos seus amores, levando-os ao fim. Embora as senhoras dispusessem do monopólio legal da força, as escravas tinham seus próprios meios para se vingarem de senhores devido aos seus ciúmes, desilusões amorosas e recalques sentimentais. Seja usando o veneno, a intriga ou a magia, o fato é que costumavam ser bem-sucedidas em suas empreitadas de vingança, como constatou Mary C. Karasch (2000, p. 432):

Ciúmes e casos de amor rompidos envolvendo escravos e outros grupos da cidade [o Rio de Janeiro] acabavam muitas vezes em morte. O viajante “A.P.D.G” advertia que as mulheres de cor eram especialmente ciumentas e vingativas e que conseguiam escapar impunes dos assassinatos. De fato escreveu: “conheci até trinta que foram cometidos no espaço de um mês; a maioria por motivo de ciúme e por instigação de mulatas”. O outro grupo de acusadas da morte de amantes brancos que as traíam eram as mulheres minas, algumas das quais escapavam supostamente da detenção.

Em outras situações extremas, a difícil condição de amar alguém que não se pode amar devido às restrições de uma condição servil, desejar um outro corpo e não poder a ele se entregar plenamente, não por rejeição do parceiro, mas sim pela proibição arbitrária de um sistema autoritário e repressor, foi manifestada de forma drástica no suicídio, a violência contra o próprio corpo que a escrava praticou em larga escala durante a vigência da escravidão brasileira. Embora o suicídio tenha um caráter de revolta contra o sistema como um todo, propiciando ao escravo a libertação física definitiva, bem como lhe dando o prazer de saber estar causando um prejuízo material ao senhor, em um número significativo de vezes, certamente, o suicídio também foi a última forma que a escrava buscou para dizer não, ou seja: ela não era mercadoria, seu corpo não pertencia a outra pessoa que não ela mesma, como no triste exemplo apresentado por Karasch (2000, p. 419-420):

O caso trágico de Isabel, uma parda que gozara de posição privilegiada de mucama na casa de seus donos, sugere outro motivo para o suicídio de escravas brasileiras — casos de amor interrompidos por seus senhores. De acordo com o chefe de polícia na investigação da morte de Isabel, seu senhor alegara que ela era tratada com moderação, mas que estava “enlouquecida” pelas “seduções” de um trabalhador português, a quem deixara entrar na casa. Ao ser descoberta, fora punida com a palmatória, mas, apesar disso, deixou seu amante entrar de novo. Quando ele estava saindo, foi descoberto pelo senhor, que o perseguiu, mas não conseguiu apanhá-lo. Enquanto isso, Isabel fugia. Seu corpo foi encontrado na praia de Botafogo.

Finda a escravidão no Brasil em 1888, puderam finalmente essas mulheres dispor de seus próprios corpos, que deixavam de ser propriedade de outrem, o que, pelo menos em termos jurídicos, teria resolvido a questão. Do ponto de vista da cultura vivida, acadêmica ou popular, política ou sentimental, os estigmas da escravidão permaneceram, permitindo que se perpetuassem estereótipos a respeito dos negros, muito especialmente no que se refere à magia, ao sexo e às subversões. Dentre tantos, o que mais interessa para a discussão em questão é o da mulata, tal como construída pelas imagens do discurso de Gilberto Freyre e, no contexto do processo de consolidação de uma nacionalidade mestiça¹¹, materializada pela propaganda sexual e pela tradição oral,¹² como a mulher *quente*, sensual e lasciva, como apontou o autor:

Com relação ao Brasil que diga o ditado: “branca para casar, mulata para f..., negra para trabalhar”; ditado em que se sente, ao lado do convencionalismo social da superioridade da mulher branca e da inferioridade da preta, a preferência sexual pela mulata. Aliás, o nosso lirismo amoroso não revela outra tendência senão a glorificação da mulata, da cabocla, da morena celebrada pela beleza dos seus olhos, pela alvura dos seus dentes, pelos dengues, quindins e embelegos. (FREYRE, 2005, p. 72).

¹¹ Como observou Lília Moritz Schwarcz, ao relacionar a questão às políticas desenvolvidas pelo Estado Novo: “Era a cultura mestiça que, nos anos 30, despontava como representação oficial da nação.” (1998, p. 191).

¹² Como demonstrou Pinsky (2000, p. 64): “O mito de mulheres quentes, atribuído, até hoje, às negras e mulatas pela tradição oral, decorre do papel que lhes era designado pela sociedade escravista.”

É uma imagem que, uma vez cristalizada em nossa cultura, permitiu que a violência sexual contra a *mulher de cor* continuasse a ser exercida de forma irrestrita e geralmente de forma ainda mais abusiva que o é com a mulher branca, que não tem estigmas raciais a prestar contas.

No alvorecer do século XXI, precisamos caminhar para além do mito da “democracia racial”¹³, entendendo que o processo histórico de formação desse espaço político, com seus lugares sociais e padrões culturais, é resultado de violentas lutas¹⁴, travadas de forma desigual entre ricos e pobres, homens e mulheres, senhores brancos e escravas negras. Ou seja, trata-se de um esforço de construção do papel de sujeito histórico das escravas, restituindo-lhes sua dignidade, retirando-as do obscuro âmbito das *coisas*, objetos sexuais, e atentando para as suas descendentes, para as mulheres como um todo, sobre a necessidade de destruímos os estereótipos e estigmas espirituais e culturais que lhes foram historicamente atribuídos, para que se possa finalmente alcançar de forma plena a igualdade com os homens: a condição humana.

¹³ “Projetou-se aqui a imagem de uma *democracia racial*, corolário da representação de uma *escravidão benigna*.” (SCHWARCZ, 1998, p. 188).

¹⁴ Como apontou Tomislav Femenick (2003, p. 344-345): “Este não foi um processo linear e pacífico. [...] Abolido o ‘cativeiro dos africanos’, os negros continuam a parcela mais pobre da população nacional. O preconceito racial sempre esteve, e ainda está, nas relações sociais, como subproduto transmitido e herdado da escravidão. A ascensão social e econômica foi e ainda é uma tarefa muito mais penosa para os negros que para as outras pessoas de outras raças.”

7.3 Conclusões: o que esperamos para o futuro

Finalmente, cabe-me aqui, como última tarefa, o desejo de apresentar este estudo como um manifesto, um chamado às mulheres em geral, muito especialmente as *de cor*, herdeiras diretas do legado da escravidão. Nesse sentido, debruçar-me sobre uma temática tão estudada como a da escravidão, para mim tem um significado especial. Significa reafirmar o caráter absolutamente brutal de um verdadeiro pilar da nossa construção histórica, o mito de igualdade racial, a ideia de ausência de preconceito no Brasil e, em última instância, a negação da violenta ascendência dos homens brancos no processo de construção deste país. Ideias que se cristalizaram no imaginário coletivo social dos brasileiros (principalmente no que diz respeito ao sexo), tal como atentou Heloísa Gomes (1994, p. 166), ao utilizar-se do exemplo da nossa literatura:

O discurso literário brasileiro insinua uma permissividade erótica nas relações inter-raciais. Essa permissividade, porém, é um artifício visando ocultar um jogo de dominação em dois planos: o do homem (branco) sobre a mulher (não branca) e a do conquistador (europeu) sobre o conquistado (não europeu).

Diferenciando-se, por exemplo, de uma abordagem clássica, como a de Gilberto Freyre em *Casa-grande e senzala* e *Sobrados e mucambos*, este estudo almejou colocar-se para além das tendências apaziguadoras, que buscaram amenizar o processo violento e brutal de apropriação e exploração que significou o sistema da escravidão no Brasil.

Entendo que, embora tal abordagem tenha significado muito para a construção da nacionalidade brasileira, ela também forjou a violência e a desigualdade que foram marcas inerentes não só da escravidão, como também do período pós-abolição.

Para Freyre, que estava atento à questão das raças e à miscigenação ocorrida no Brasil, o que aconteceu foi um processo de aculturação ameno, adocicado pela “moleza” e tolerância do colonizador português, que teria descambado na formação de uma sociedade paternalista, na qual predominava a empatia entre as raças e a amenidade da relação senhor e escravo, retratada pela cultura católica como uma relação entre “pai e filho”, característica que teria sido peculiar ao processo de escravidão no Brasil, o que explicara a larga miscigenação aqui praticada¹⁵, em oposição ao que se verificou, por exemplo, nos Estados Unidos.

Segundo Freyre, isso foi possível devido à enorme plasticidade racial do colonizador português, cujos traços psicológicos e geomorfológicos diferenciam-nos dos anglo-americanos em valores, personalidade e capacidade de adaptação ao meio em questão (no caso, os trópicos). Essa linha de interpretação permitiu a Freyre levantar a polêmica tese do Brasil como uma “democracia racial”, na medida em que a miscigenação largamente aqui praticada teria tido como resultado a diminuição das fronteiras sociais existentes,

¹⁵ Freyre enfatiza: “O Brasil formou-se, despreocupados os seus colonizadores da unidade ou pureza da raça.” (2005, p. 91).

à revelia da estrutura rigidamente hierarquizada e sectária do sistema escravocrata e patriarcal:

A miscigenação que largamente se praticou aqui corrigiu a distância social que de outro modo teria se conservado enorme entre a casa-grande e a mata tropical; entre a casa-grande e senzala. O que a monocultura latifundiária e escravocrata realizou no sentido de aristocratização, extremando a sociedade brasileira em senhores e escravos [...] foi em grande parte contrariado pelos efeitos sociais da miscigenação. A índia e a negra-mina a princípio, depois a mulata, a cabrocha, a quadrarona, a oitavona, tornando-se caseiras, concubinas e até esposas legítimas dos senhores brancos, agiram poderosamente no sentido de democratização social no Brasil. (2005, p. 33).

Nessa perspectiva, Freyre procede ao elogio da colonização portuguesa no Brasil, ressaltando sempre a “brandura” da nossa escravidão, pois, além da possibilidade de ascensão social que se abria em especial às “mulheres de cor”, nossos cativos eram bem nutridos (2005, p. 107) e recebiam os valores “superiores” da civilização europeia, integrando-se perfeitamente num hercúleo esforço de constituição de uma sociedade europeia nos seus valores, mas tropical na sua composição. Até mesmo os castigos infringidos aos negros são, sob esse aspecto, relevados, visando a educar e a disciplinar elementos não acostumados aos padrões civilizatórios que se tinha em mente como ideais. Para comprovar tal ideia, o autor afirma que as numerosas alforrias em conjunto teriam constituído antecipações nada insignificantes ao Treze de Maio de 1888.

Ao escrever hoje, decorridos mais de 60 anos da publicação da grande obra de Freyre, cabe-me aqui historicizá-la, entendendo seu papel na dinâmica da construção da nacionalidade¹⁶, mas apontando o que o autor naquele momento não pôde ou não quis atentar, ou mesmo não entendeu como prioritário, decisivo: o dado de que o processo de aculturação dos escravos (escravas, no caso em questão) ao sistema escravocrata e patriarcal brasileiro se deu de forma muito menos amistosa e consensual do que ele nos sugere. Na dinâmica desse processo, estavam a dor, o desespero, o sofrimento e a rebeldia, dados concretos e objetivos que foram obscurecidos por um discurso que, desde a abolição até meados do século passado e ainda mais além, buscou instituir um regime de verdade¹⁷ sobre o nosso passado escravocrata e que, conseqüentemente, silenciou durante décadas as vozes dos vencidos da história.

Na contramão da interpretação freyreana, temos obras como *A vida dos escravos no Rio de Janeiro*, de Mary C.

¹⁶ Como reconheceu o próprio Freyre, sua obra esteve impregnada do esforço de dar uma resposta satisfatória ao problema da constituição de nossa identidade nacional que se entendia, até aquele momento, como fatalmente comprometida devido aos “males” da miscigenação: “Creio que nenhum estudante russo, dos românticos do século XIX, preocupou-se mais intensamente pelos destinos da Rússia do que eu pelos do Brasil [...] Era como se tudo dependesse de mim e da minha geração; da nossa maneira de resolver questões seculares. E dos problemas brasileiros, nenhum que me inquietasse tanto como o da miscigenação.” (FREYRE, 2005, p. 31).

¹⁷ Tal como observado por Foucault (2007, p. 12), “A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros.”

Karasch, que destaca a violência do cativo, que implicava a coação física num clima de aterrorização permanente da massa escrava, o que exigia castigos diários, rotineiros, e castigos excepcionais de exemplaridade pedagógica no Brasil, não menos iníquos que em outras regiões escravistas.

Quotidiano e poder em São Paulo no século XIX, de Maria Odila Dias, fala da reconstrução dos papéis femininos, como mediações que possibilitem a integração da mulher excluída, escravizada, à globalidade do processo histórico de sua época. Esse trabalho é uma contribuição para o conhecimento dos papéis históricos de mulheres oprimidas pelo sistema da escravidão; tanto escravas quanto forras e brancas pobres, estas últimas se viam às vezes numa situação que não era tão invejável em relação ao contexto em que estavam inseridas as próprias escravas.

Para os escravos, o significado da liberdade teria sido forjado na experiência do cativo e, sem dúvida, um dos aspectos mais traumáticos da escravidão era o fato de se verem reduzidos a simples mercadorias de compra e venda, a despeito de sua própria condição humana. Para as mulheres escravas, mais do que para todos os outros indivíduos brancos ou *de cor*, a situação social era mais opressiva e angustiante. Mesmo que muitas delas tenham conseguido ascensão, a grande maioria passou pela história como vítima de um processo brutal de dominação e expropriação do homem pelo homem, ou melhor: das mulheres (neste caso, negras) pelos homens (todos eles, inclusive os cativos). Deste modo, este estudo se coloca como um chamado às

mulheres, pela continuação da luta (ainda não terminada) pela igualdade de direitos e possibilidades de vida, pelo reconhecimento do grande papel histórico desempenhado pelas mulheres escravas como trabalhadoras e mães, que construíram esse país rico de formas e cores, essas mulheres valentes, belas e impetuosas, das quais somos todos herdeiros.

Por fim, na medida em que situo essa realidade histórica com o momento que vivemos neste começo de século XXI, é possível problematizar a relação entre as recentes políticas públicas de promoção da igualdade racial e de gênero¹⁸ com a realidade sociocultural que busco explicitar a partir dessa incursão à nossa história da escravidão. Ou seja, o fato objetivo de que, embora o racismo seja crime desde a Constituição de 1988, não reflete um esforço objetivo e sistematizado do poder público brasileiro no sentido de começar a pagar uma parte da impagável dívida histórica que temos para com a população negra, muito especialmente a população negra e feminina, que vive uma realidade às vezes de uma tripla exclusão (mulher, negra, trabalhadora).

Assim, é somente na primeira década do novo século que se observa um claro esforço do Estado no sentido de avançar *50 anos em 5* (para usar uma expressão clássica e cara à história política do Brasil) na questão de políticas de equidade, materializando-se em inúmeras ações que passam pela criação de ministérios, secretarias especiais, novas

¹⁸ A criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, em 2003, e a sanção da Lei Maria da Penha, em 2006, são bons exemplos dos esforços recentes do Estado brasileiro nesse sentido.

leis e atualização de outras e mesmo abolição de outras tantas (como no que diz respeito ao fim do crime do adultério), chegando ao incentivo das pesquisas acadêmicas com o estímulo à reflexão a partir de iniciativas como esta mesma. Certamente, os desafios na amplidão de um país continental e de uma diversidade étnica talvez desconhecida em outra parte do ocidente ou talvez mesmo do mundo não são simples nem podem ser sanados de imediato. Todavia, parece que estamos agora num caminho no qual podemos ter esperança de chegar, um dia, a viver num Brasil que, se ainda não garantir na prática as melhores condições de vida para todos, ao menos possa afirmar esses direitos através da continuação de políticas públicas afirmativas e de inclusão, como as atualmente já em prática.

Referências

DEL PRIORE, Mary. *Mulheres no Brasil colonial*. São Paulo: Contexto, 2000.

DIAS, Maria Odila Leite da Silva. *Quotidiano e poder em São Paulo no século XIX*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

FEMENICK, Tomislav R. *Os escravos: da escravidão Antiga à escravidão Moderna*. São Paulo: Cena Um, 2003.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. São Paulo: Graal, 2007.

FREYRE, Gilberto. *Sobrados e mucambos*. São Paulo: Global, 2003.

_____. *Casa-grande e senzala*. São Paulo: Global, 2005.

GOMES, Heloisa Toller. *As marcas da escravidão: o negro e o discurso oitocentista no Brasil e nos Estados Unidos*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1994.

KARASCH, Mary C. *A vida dos escravos no Rio de Janeiro: 1808-1850*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

MOTT, Maria Lucia de Barros. *Submissão e resistência: a mulher na luta contra a escravidão*. São Paulo: Contexto, 1988.

NIETZSCHE, Friedrich. *Humano, demasiado humano: um livro para espíritos livres*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

PINSKY, Jaime. *A escravidão no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2001.

SILVA, Eduardo; REIS, João José. *Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

SCHWARCZ, Lília Moritz. Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade. In: *História da vida privada no Brasil*, v. 4. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.





8

REFLEXÕES DO ENTRELUGAR¹⁹

*Nilton Luz*²⁰

*A gente já é marginalizado pela sociedade, então a gente se une, se junta e dá as mãos. E um ama o outro sem medo e sem preconceito. (Leci Brandão)*²¹

¹⁹ O termo entrelugar foi cunhado por Silviano Santiago e é bastante utilizado nos estudos culturais, dentre outros, na América Latina. Neste artigo, a proposta é produzir um diálogo com o conceito de “mestiçagem” de Gloria Anzaldúa, em referência a sujeitos e comunidades marcadas por múltiplas experiências que se articulam e/ou excluem.

²⁰ Militante da Rede Nacional de Negras e Negros Lésbicas, *Gays*, Bissexuais, Travestis e Transexuais e estudante da graduação em Economia na Universidade Federal da Bahia. E-mail: <niltonluz@yahoo.com.br>.

²¹ Cantora e militante lésbica negra, em entrevista ao *Jornal Lampião da Esquina*, n. 6, p. 10-11, nov. 1978.

As duas maneiras de perder-se são: por segregação, sendo enquadrado na particularidade, ou por diluição no universal.
(Aimé Césaire)²²

8.1 Introdução

Ser negro e *gay* é estar no entrelugar de dois não lugares. Como escreveu Fanon (2009), o negro foi criado pelo branco. A identidade *homossexual* também foi historicamente criada pelo discurso autorizado de médicos e legistas (WEEKS, 2010). O sujeito dessa construção histórica habita um não lugar paradoxalmente *marcado* por circunscrições essencialistas que não se encontram — ao contrário, excluem-se (CREENSHAW, 2002). Negros são marcados como másculos, característica incoerente com a marca *feminina* da identidade *gay*. No entanto, materialmente, existem *gays* negros denunciando os limites desses sujeitos criados *em* relações de poder assimétricas para referendar relações de poder assimétricas, reivindicando as zonas de contato das fronteiras identitárias e criando, assim, novas possibilidades de *estar sendo*. Sujeitos de gênero, raça e sexualidade cujo ser é a margem, que se movimentam no trânsito, produzindo reflexões desse lugar de fala que aqui se denomina entrelugar.

Este artigo busca contribuir com o debate sobre a superação das opressões de classe, raça, gênero e sexualidade.

²² Aimé Césaire foi um poeta martinicano, autor do conceito de negritude.

Assume que essas relações sociais têm sido opressivas em uma sociedade estruturalmente desigual. A opressão legítima e é legitimada por discursos hegemônicos interessados em manter as desigualdades materiais intactas. É a opressão — e não as diferenças em si — que justifica a utilidade da raça e da sexualidade como categorias úteis de análise social e histórica (SCOTT, 1990).

Para isso, o binômio igualdade/diferença é acionado a fim de facilitar as reflexões, mas não para perder-se nele. Se a igualdade é absoluta e universal como princípio, é também relacional e contingente como prática. As tensões entre igualdade e diferença devem ser reconhecidas e mantidas no exercício da reflexão e da ação, as soluções para os problemas devem ser locais e não moral e eticamente intertemporais (SCOTT, 1990), e as relações do binômio devem ser observadas como dialéticas e não dicotômicas.

Diferenças biológicas (cor da pele, órgãos sexuais), gramaticais (os termos utilizados para nomear pessoas e valores) e até mesmo culturais (identidades) não são interessantes se não estiverem inseridas em um contexto histórico e social que lhes dê significado. Contudo, a ideologia hegemônica procura naturalizar as diferenças para além do alcance das relações sociais, de modo a torná-las intocáveis, fora do debate político e das disputas de forças. Ao contrário, a emergência das diferenças como categorias mediadoras das relações sociais é produto das assimetrias produzidas no intercurso de relações sociais e históricas, mediadas e mediadoras do que Marx denomina correlação de forças

e Foucault prefere chamar de relações de poder (BUTLER, 2008). O artigo trabalha com essa noção de diferença.

A questão da diferença é levantada para sabermos como unificá-las a partir de uma condição de opressão. Como tornar as diferenças forças propulsoras e não (apenas) focos de tensão? O trabalho com múltiplas categorias de análise facilita a rejeição de diferenças essencializantes. Entretanto, é preciso evitar outra cilada: não há relações “causais e reducionistas” explicativas das articulações entre diferentes categorias (BUTLER, 2010).

Este texto reflete as posições de um sujeito social e historicamente construído e reconstruído em comunidades singulares e, ao mesmo tempo, integrantes das macrorrelações de poder. Toda a análise deste artigo advém da minha experiência como militante negro no movimento de lésbicas, *gays*, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT) e em contato com a universidade, situações que certamente influenciam as ideias expostas aqui. É um compromisso ético apresentar meus lugares de fala, embora não se restrinjam a estes.

Mas de que sujeito estamos falando? Pino (2007, p. 151) afirma que são “as experiências que constituem o sujeito e não os sujeitos que têm experiências”. Prefiro uma concepção dialética da relação entre sujeito e experiência, em que ambos se influenciam mutuamente, abrem e delimitam possibilidades. As experiências são um lugar de construção do sujeito (BRAH, 2006), um processo que não cessa, mas consolida-se ou dá a impressão de consolidar-se. As experiências marcam materialmente os corpos, de modo

que as futuras experiências são delimitadas pelo sujeito até então construído, embora essa delimitação não seja necessariamente estável, fixa, nem estanque.

Autoras como Gloria Anzaldúa (apud COSTA; SILVA, 2005) e Audre Lorde (1984) referem-se à importância da experiência compartilhada de um lugar. Ao analisar criticamente as relações sociais, a tentativa de compreender *o sistema* ocorre desse lugar de fala do autor, aqui chamado de entrelugar. Há boas razões para isso: o *eu* é reivindicado por alteridades, problematizadas por sua tendência a diferenciar sujeitos em sua relação binária com *o outro*. Esse sujeito problematizado não está, por isso, despreocupado em incorrer em *equivocos* de qualquer tipo, situação para a qual não há como transcender. Falar de um lugar torna-se imprescindível para estabelecer uma comunicação eficiente com possíveis leituras, também elas produtoras e não simples receptoras de informações.

Este artigo se divide basicamente em quatro partes, sempre dialogando sobre identidades. Na primeira, apresento algumas considerações sobre as experiências do entrelugar, centradas nas categorias de raça e sexualidade, e algumas construções sócio-históricas sobre as sexualidades e masculinidades negras. Em seguida, discuto a necessidade de organização política de negras e negros LGBT situados na pós-modernidade, quando a identidade tem sido questionada.

As contribuições das mais recentes teorias dos estudos sobre identidade e marcadores sociais da diferença são discutidas sob um ponto de vista crítico, do entrelugar entre

academia e movimento social. Na quarta seção, resgato as contribuições das mulheres negras, lésbicas e feministas em uma tentativa de esboçar o modelo de *matriz da dominação, assimetrias inter-relacionais e hierarquia da dominação*. Por fim, apresento algumas considerações sobre as perspectivas de movimentação política pela superação das opressões.

8.2 Sujeitos de gênero, raça, classe e sexualidade

A relação entre as categorias gênero e sexualidade foi construída pela hegemonia e é, portanto, bastante estudada em conjunto. Os estudos apontam que há uma linha coerente entre sexo, gênero e identidade sexual, que parece não poder ser quebrada (BUTLER, 2010). Também é possível reconhecer a relação entre classe e raça. Mas se o feminismo negro já mostrou as interconexões entre gênero e raça, ainda são poucas as discussões envolvendo raça e sexualidade, mesmo no Brasil (CURIEL, 2002). Esses novos campos de estudos não devem relegar o gênero e a classe social como categorias de análise.

Os estudos atestam as múltiplas discriminações produzidas nas intersecções das opressões de raça e sexualidade, sempre considerando também a classe e o gênero. Mas, apesar da organização política de negras e negros LGBT, em especial na Rede Afro LGBT (RATTS, 2007), o entrelugar das identidades negras e *gays* permanece invisível. Quando tematizada, há uma tendência a se referir a *somatório* de opressões, como se bastasse agregar duas

experiências em um sujeito para obter uma identidade coerente (CREENSHAW, 2002).

Negros e negras LGBT não representam o acúmulo simples de duas diferentes identidades que operariam de lugares estanques. Primeiro, porque as identidades sempre se cruzam, se associam, se reforçam. As sexualidades são racializadas, e as raças são sexualizadas. Ambas são interseccionadas pela classe e pelo gênero em regimes próprios de diferenciação dos sujeitos e experiências. Todos os indivíduos são sujeitos de raça, classe, gênero e sexualidade (JUNQUEIRA, 2009). As categorias são diferentes, mas os sujeitos representam a unidade das relações sociais. As categorias marcam os sujeitos de diferentes formas, em diferentes momentos e níveis. Há diversas posições a ocupar na hierarquia das relações sociais, de acordo com essas *marcas* e sua profundidade. Por isso, não é possível separar as variáveis (MARQUES JÚNIOR, 2011)

O encontro entre identidades expõe incoerências do sujeito. Relembrando exemplo já afirmado, a masculinidade exaltada associada aos homens negros é incompatível com um ato performativo *feminino* dos *gays* brancos. E ainda não há sistemas de inteligibilidade para construir uma identidade negra *gay*, porque os negros e os *gays* não constituem sujeitos empoderados pelo discurso para falar de si mesmos, apesar das conquistas dos movimentos políticos. Ser negro e gay é habitar não lugares. São identidades produzidas pela negação do que o homem heterossexual *não é*, e não pela autoafirmação. O sujeito dominante não precisa

refletir sobre a combinação de fatores que, acredita, é apenas uma só: ser *homem* é ser heterossexual, e vice-versa. Tanto é que o homem iluminista, apontado como germe da identidade moderna, apresentava-se apenas como *homem* (HALL, 2003). Os negros *gays* performatizam não identidades que *habitam* um entrelugar. Valeria a pena saber onde se encontram esses corpos que existem sem sujeito.

Dados sobre a homofobia no Brasil coletados em pesquisa da Fundações Perseu Abramo e Rosa Luxemburg demonstram que *gays* e lésbicas negras estão mais vulneráveis à homofobia na escola, na família e no mercado de trabalho (VENTURI, BOKANY, 2011). Furlong (2011) afirma que as intersecções de raça e classe mantêm as áreas privilegiadas restritas aos *gays* brancos, de classe média e masculinizados, intolerantes “àqueles que não se encaixem nestas categorias”, “instituinto uma rígida regulação do comportamento” adequado e aceitável. Estudo da antropóloga María Elvira Díaz-Benítez (2004) sustenta que *gays* negros precisam se esforçar para serem *aceitos* nos espaços brancos de homosociabilidade.

Em pesquisa realizada nos pontos de encontros sexuais entre homens em Salvador, Osmundo Pinho (2010) constatou uma infinidade de identificações sexuais, de gênero e raça. A maioria dos entrevistados afirmou uma identidade não heterossexual, mas uma parcela significativa preferiu se apresentar como *homem*, *bofe* ou *bissexual*. Ao cruzar os dados, o pesquisador percebeu que uma parcela expressiva dos *homens* era negra e tinha menor escolaridade. Os papéis

sociais destinados aos *gays* associavam-se à feminilidade e eram desempenhados por pessoas brancas de classe média, enquanto o *homem de verdade* correspondia à identidade negra, ainda que os papéis sexuais não seguissem esse padrão rígido. As diferenças de raça e classe aparecem, portanto, como marcadores fundamentais das experiências sexuais (PINHO, 2010; MESSEDER, 2009). Os dados parecem confirmar o *mito sexual do negro* mesmo fora da norma heterossexual.

O mito negro alcança homens e mulheres, concebidos de forma hipersexualizada, dotados de uma “potência sexual alucinante” (FANON, 2009, p. 138). As mulheres são vistas como *sensuais* e, ao mesmo tempo, *masculinizadas*, uma aparente contradição diante das construções de gênero e sexualidade dominantes. Mas essas características não são incoerentes: como o sexo e a masculinidade estão diretamente associados ao mundo masculino (HALBERSTAM, 2008), qualquer sexualização expressiva da mulher pode masculinizá-la. Além disso, a vinculação da mulher negra ao trabalho jamais a concebeu dentro dos padrões normativos impostos à mulher branca. Narrativas das mulheres brancas, ou sobre as mulheres brancas, costumam concebê-las como mais femininas e também menos sensuais e sexualizadas do que as mulheres negras (CARNEIRO, 2001).

Se o homem negro é visto como portador de uma sexualidade exacerbada, não seria o (homem) branco racista “dominado por um sentimento de impotência e de inferioridade sexual” (FANON, 2009, p. 139)? Em uma das

passagens mais interessantes do livro *Pele negra, máscaras brancas*, Franz Fanon diferencia os racismos contra o judeu e o negro: enquanto o primeiro representa um perigo intelectual capaz de amealhar as riquezas, o segundo simboliza o perigo *biológico*. “É na corporeidade”, escreve Fanon, “que se atinge o preto” (ibidem, 142). O *mito negro* o concebe como um animal inapto à civilidade, à polidez, à educação e à elegância, atributos destinados aos brancos (MARQUES JÚNIOR, 2011). Até a masculinidade *insuficiente* dos asiáticos (HALBERSTAM, 2008) é, aqui, coerente com esse discurso: tais comunidades são vistas como aptas aos estudos complexos. Os *verdadeiros brancos* representariam o equilíbrio e estariam destinados ao controle do poder.

Os homens negros assumem performativamente uma masculinidade exagerada e profundamente sexualizada, o que implica pesadas consequências para homossexuais negros, acusados de trair “a sua principal e, provavelmente, única qualidade positivada socialmente” (MARQUES JÚNIOR, 2011, p. 185). A palavra ali é *positivada* — e não *positiva* — porque os homens negros usufruem de um valor coerentemente associado aos *instintos primitivos* que, segundo a ideologia racista herdada dos discursos eugenistas, dominam a sua capacidade de racionalização e reflexão. É provável que exista uma relação entre esses valores e o processo de desumanização que permite a política de extermínio da juventude negra (PINHO, 2011).

A análise das performatividades racializadas, genericadas e sexualizadas das masculinidades negras, produto

do *mito sexual do negro* que exclui sexualidades não normativas, permite conceber uma crítica à sujeição das identidades dominadas. Se, como Halberstam (2008) e Pinho (2011), não associamos toda e qualquer masculinidade ao poder, nem sempre é possível desassociá-los. A reivindicação da masculinidade tem sido um importante instrumento de fragmentação ou desestabilização das masculinidades negras, quando reivindicadas pelos *verdadeiros homens negros*, em oposição às pessoas negras travestis, transexuais, *gays* e mulheres masculinizadas (MESSEDER, 2009).

8.3 Identidades e diferenças

A feminilidade das mulheres brancas também está asentada sobre um ideal que exclui as mulheres negras, travestis e transexuais. Por fim, a pretensa zona de conforto das identidades LGBT acaba por excluir esses mesmos sujeitos.

Os movimentos sociais têm sido fundamentais para o descentramento identitário calcado no ideal do homem iluminista: estável, fixo e coerente. Hall (2003) explica que o indivíduo soberano da modernidade nasceu entre o humanismo renascentista do século XVI e o iluminismo do século XVIII. Em Descartes, nasce o sujeito cartesiano, racional, situado no centro do conhecimento (“Penso, logo existo”). É interessante notar a importância que tem a racionalidade masculina no discurso que discutimos há pouco sobre o negro. As mulheres também são vistas como emocionais, instáveis. É possível imaginar, portanto, a que *homem* Descartes estava se referindo.

Franz Fanon é extremamente crítico ao processo de separação entre mente e corpo operado pela filosofia ocidental, denunciando o sofrimento da humanidade por cada um dos “triumfos da mente” (BRAH, 2006, p. 366). Racismos, machismos e homofobias só foram possíveis porque os discursos sociais se afastaram da materialidade e, no segundo momento, passaram a sujeitar a materialidade em vez de interpretá-la e dialogar com ela. Reconheço certa primazia da materialidade sobre o discurso, representado pela multiplicidade de corpos que não se sujeitam às representações impostas, o que representa algo mais do que simples falhas do processo de reiteração das performatividades, como teoriza Butler (2008).

As ciências modernas, em especial a biologia, são apresentadas por Hall (2003) como fundamentais para fixar a *natureza* do sujeito moderno. O marxismo foi o primeiro a descentrar o papel do indivíduo moderno. A dialética marxista, que se opunha à metafísica, solapou a noção de essência dos homens. Os estudos da psicanálise, do papel da linguagem, da *sociedade disciplinar* de Foucault e do feminismo são apontados por Hall como outros descentramentos para demonstrar como as identidades são discursos produzidos em um sistema social (e não individual) de representação e significado que procura o fechamento (a identidade), mas é constantemente perturbado (pela diferença). A pós-modernidade assinala o encontro entre culturas, a visibilidade e o trânsito que multiplicam as possibilidades dos sujeitos.

Nesse contexto, Hall explica como a luta das identidades sofreu uma nova inflexão pós-marxista, que exigiu a

ampliação do campo das diferenças: “Nenhuma identidade singular — por exemplo, a classe social — podia alinhar todas as diferentes identidades com uma ‘identidade mestra’ única, abrangente, na qual se pudesse, de forma segura, basear uma política.” (2003, p. 20)

No entanto, foi exatamente isso que fizeram as identidades em ascensão. Essas construções universalistas em torno das identidades têm dificultado a percepção e a compreensão das intersecções. Os movimentos sociais *quebraram* a noção de identidade universal, unitária e estável do homem iluminista, também branco, rico, ocidental, adulto. Mas não mantiveram essa crítica às suas próprias ressignificações, permanecendo presos a uma noção de identidade mutuamente excludente (CREENSHAW, 2002), na qual *ser gay* e *ser negro*, por exemplo, não se encontram. Desse modo, os negros continuam representados pelos homens negros heterossexuais e a *comunidade LGBT*, mesmo partindo de uma perspectiva pluri-identitária, permanece vulnerável à reprodução do poder dos homens brancos.

Ainda é importante questionar o papel da alteridade na criação de binarismos medidos por relações desiguais de poder: “Observe-se a analogia [...] entre língua e identidade. Eu sei quem ‘eu’ sou em relação com ‘o outro’ (por exemplo, minha mãe) que eu não posso ser.” (HALL, 2003, p. 40).

Os modelos binários construídos sobre relações, como homem/mulher e homossexual/heterossexual, deixam de fora inúmeras outras possibilidades ou, como é caso estudado aqui, de encontro entre categorias não dominantes.

Sobre a pretensa universalidade do homem negro, Pinho questiona se os homens negros representam — se não a totalidade da experiência negra — ao menos a si mesmos ou “uma fantasia que, ao fim e ao cabo, é masculinista, sexista, heteronormativa e que, no fundo, constitui uma armadilha” (PINHO, 2011, p. 68).

A existência de uma organização feminista negra ou de um grupo de negras e negros LGBT delinea os limites de representar a diversidade em identidades universais (BRAH, 2006). Não se trata de acusar os movimentos sociais de reproduzir os mecanismos de opressão que procuram combater, pois os instrumentos de poder requeridos só são acessíveis à hegemonia. A construção universal de identidades que combatem o universalismo da identidade é, também, uma limitação importante imposta pelo liberalismo aos movimentos identitários, ansiosos por diferenciar-se de perspectivas marxistas — também elas hegemônicas — por parcela de seus opressores, que reivindicavam a primazia da classe. Joan Scott (1990) refere-se à lógica da reivindicação de direitos, lembrando que ela está centrada no indivíduo, em virtude do caráter liberal da constituição do Estado. Reféns dessa ideologia, movimentos identitários procuraram idealizar um sujeito unitário fundado em identificações pouco problematizadas, e não em suas condições de opressão, que lhes permitiria gerar laços de solidariedade para além das fronteiras identitárias. O resultado fortaleceu os topos das hierarquias das organizações, fomentou a divisão dos movimentos sociais e constituiu um limite implícito para a expansão das próprias lutas identitárias.

Também é importante assinalar que os movimentos sociais reproduzem lógicas predominantes nas relações

sociais. Ao invés de incentivar pontes de solidariedade entre diferentes identidades quando estas se encontram nas distintas sociabilidades, há tensões entre indivíduos que procuram maximizar seus valores socialmente positivados em detrimento dos *outros*. *Gays* brancos tendem a se achar melhores do que os negros, por serem brancos; e heterossexuais negros também, por serem heterossexuais. Ao se considerar outros fatores, como gênero e classe, a cadeia de opressões permanece hierarquizando os sujeitos por múltiplas categorias em constante negociação, mas paradoxalmente rígidas (PELÚCIO, 2009; FURLONG, 2011).

As múltiplas categorias tornam a experiência negra LGBT bastante comum de se repetir: lésbicas, travestis, transexuais, transgêneros, intersex, bissexuais, idosos LGBT e uma infinidade de identidades buscam justamente a visibilidade. Note-se: estamos falando apenas de sexualidade, e em um contexto de inteligibilidade dado, o que implica que podem existir outras identidades que sequer podem ser reconhecidas (BUTLER, 2010). Se avaliarmos outras categorias, novos agentes invisíveis poderão aparecer. A suposta zona de conforto oferecida pela categoria *guarda-chuva* das identidades sexuais deslocadas da norma não funciona para todos e todas.

Os signos de reconhecimento produzidos no topo da hierarquia não permitem que os sujeitos se reconheçam a partir de múltiplos esquemas de dominação. As transexuais têm utilizado os termos *cisgênero* e *cissexual*²³ para nomear

²³ Cisgênero é o termo utilizado para identificar a pessoa cujo sexo designado pela leitura dos órgãos sexuais está alinhado ao gênero socialmente designado

as pessoas cujo gênero e a identidade de gênero²⁴ são compatíveis com as expectativas criadas pela leitura social dos seus órgãos sexuais. É uma tentativa de alcançar um *status* ontológico, romper os esquemas de inteligibilidade e permitir que os sujeitos transexuais falem por si mesmos, estratégia adotada por diversos outros movimentos sociais. Até então, transexuais não têm visibilidade no guarda-chuva da identidade LGBT, ainda dominada pelos *gays* brancos, nem encontra guarida nos movimentos de mulheres.

Mas seria essa uma alternativa para negras e negros LGBT? Reivindicar a alteridade para construir uma identidade unificada? Não parece ser uma estratégia possibilitada pelos discursos inteligíveis a quem habita o entrelugar.

8.4 A influência da crítica e uma crítica à influência

A questão é que as identidades têm sido instrumentalizadas para reconhecer a quem oprimir, o que explica seu

para esse sexo, bem como à reivindicação de identidade social. O termo cissexual refere-se à pessoa cuja identidade de gênero também se alinha às expectativas criadas pela leitura cultural dos seus órgãos sexuais. É uma categoria recente e revela a estratégia de nomear a norma, invertendo os papéis que a opressão atribui a dominados e dominadores. Negras e negros LGBT não adotam essa estratégia porque ela não está disponível nos discursos inteligíveis, que separaram sexo, gênero e sexualidade e compreendem as interseções entre esses marcadores. Porém, as mesmas relações não foram estudadas ou não são possíveis entre raça e gênero e/ou sexualidade, devido às diferenças atribuídas a essas categorias.

²⁴ O uso dos termos *gênero* para se referir ao binarismo homem/mulher e identidade de gênero para se referir a cissexual/transexual também é questionável. Os críticos afirmam que esses termos reificam binarismos. Adoto, aqui, as diferenças utilizadas pelos movimentos sociais.

caráter fixo e unitário, vinculado a características supostamente *naturais*. Para combater a opressão, os oprimidos tomaram as identidades como pontos de partida, ressignificando-as. As identidades oferecem o conforto e a segurança do pertencimento a uma comunidade, mas não há como desassociá-las do caráter essencialista que assimilaram na hegemonia ocidental (CURIEL, 2002).

Em virtude desse caráter paradoxal da identidade, grande parte da literatura recente das mais diferentes escolas de pensamento se preocupa com esse tema. Há aquelas que defendem a reivindicação das identidades estratégicas para o combate às opressões, problematizando-as. Outras rejeitam qualquer perspectiva política assentada em identidades (CURIEL, 2002). A produção intelectual contemporânea tem favorecido esse último grupo, especialmente nos segmentos sociais privilegiados, mas o impacto nos movimentos sociais ainda é limitado. De qualquer forma, para além do discurso intelectual, a identidade apresenta-se como um problema concreto no cotidiano político. Por isso, é interessante analisar as contribuições dos estudos e das teorias mais recentes.

A identidade torna-se um problema apenas quando a diferença é instrumentalizada para legitimar exclusões e produzir hierarquias que favorecem segmentos portadores de diferenças biológicas ou culturais. Os indivíduos descobrem-se determinados por um único elemento: primeiro, foi a classe; logo, emergiram gêneros, raças e, mais recentemente, sexualidades (SCOTT, 1990). Na atualidade,

as categorias são tão múltiplas que muitos consideram que a identidade em si é o problema, e não a opressão que ela legitima. A contemporaneidade dificulta qualquer reflexão sobre identidade separada das diferenças que elas representam e, mais do que isso, das desigualdades que legitima.

As teorias construtivistas e pós-estruturalistas têm questionado as limitações das políticas identitárias e do sujeito universal. Para Butler (2008), a construção de um discurso acaba por definir categoricamente o sujeito, de modo a incluí-lo em uma representação e lutar por sua emancipação. Para isso, discorda da possibilidade de existência de um *ser*, que existiria desde o princípio como essência, substância.

A teoria da performatividade de Butler (2010) refere-se à “prática regulatória que produz os corpos que governa”. A performatividade seria entendida como a prática *reiterativa e situacional* que produz um corpo através do discurso e, ao mesmo tempo, o nomeia. Assim, a relação entre gênero e sexualidade acaba sendo reduzida não apenas porque o primeiro determina o segundo, por esse discurso, mas também porque o sexo torna o corpo *viável* para a convivência no domínio da inteligibilidade cultural. Butler reflete que o papel da homossexualidade, para o gênero, é demonstrar aquilo que *não é*, definido como abjeto. A homossexualidade, para Butler, é um não lugar paradoxalmente habitado.

Pino refere-se à *desnaturalização* das identidades como um termo mais adequado que *desconstrução*. A autora afirma que a teoria da performatividade rompeu com a ideia de uma categoria unitária formadora das identidades,

ênfatizando a multiplicidade dos eixos de diferenciação pelos quais os indivíduos são atravessados, e como esses eixos se cruzam e se conectam, a exemplo da etnia, nacionalidade, sexualidade e classe social (PINO, 2007, p. 162). Já S Hall (1997) acredita que a teoria deve ser desenvolvida para entender a constituição dos sujeitos por meio de efeitos regulatórios do discurso racial. Mas, se a raça é *performativizada* e *performatizável*, é possível afirmar que a raça é uma *performatividade* e não uma *identidade*?

Raça, classe e identidade lésbica são limitações da performatividade apontadas por Ochy Curiel (2002). A feminista negra lésbica critica o idealismo da teoria, que não conseguiria dar evidência ao gênero como construção histórica e cultural. A teoria não explica o papel do corpo — Butler apenas afirma que a natureza não é passiva. A teoria também se afasta de uma crítica às relações de poder que constituem o gênero. Ela afirma que o *jogar* com a identidade não está à disposição de todos. Por fim, Curiel afirma que a teoria é liberal e individualista — ou seja, que não está livre de ciladas.

Se o discurso legitimado agora aspira *ser* a própria materialidade, e não somente *representá-la*, o que dizer da distância entre o discurso hegemônico de igualdade na modernidade tardia, em relação às diferenças materiais nas condições de vivência e sobrevivência entre classes, raças, sexualidades e gêneros? Desconstruir o binômio mente/corpo criticado por Fanon pela simples sujeição de um dos opostos pelo outro não altera o triunfo das ideias sobre a

vivência, da teoria sobre a prática, do discurso sobre a experiência. Fraser (2009) refere-se às importantes conquistas do feminismo, mas lembra que o capitalismo conseguiu apropriar-se de parcela de seu discurso para atualizar a opressão das mulheres, sujeitas agora à tripla jornada e a outras vulnerabilidades. Scott (1990) não deixa de atentar que as mulheres obtiveram o direito ao voto, mas ainda enfrentam desigualdades no acesso a recursos materiais, como educação e trabalho. O movimento negro tem denunciado como o discurso racista utilizou a biologia para criar raças essencializadas e legitimar as opressões. O mesmo discurso agora aciona a mesma ciência para negar a existência das raças biológicas. Ocorre que, desde o princípio, as organizações negras criticavam o mecanismo histórico e social — e não biológico — de opressão.

Retirar o nome de identidade impede ou mesmo supera a opressão? E mais: desconsiderar os binômios não dicotômicos nas estratégias contra a opressão altera as relações de poder construídas sobre eles?

A relação entre materialidade e subjetividade já era dialética em Paulo Freire (2011, p. 51), quando criticou “a negação da objetividade na análise como na ação, conduzindo ao subjetivismo que se alonga em posições solipsistas, nega a ação mesma, por negar a realidade objetiva, desde que essa passa a ser criação da consciência.”. O filósofo criticava tanto o *subjetivismo* como o seu oposto na dicotomia binária, o *objetivismo*. É preciso tanto reconhecer a subjetividade que altera a percepção do indivíduo por si mesmo

e pela coletividade quanto ter em vista a objetividade de opressão.

É importante fazer esse resgate do marxismo porque as teorias pós-estruturalistas desconsideram toda a contribuição do materialismo histórico e da dialética — o primeiro método socioteórico antiessencialista da modernidade, importante inclusive para as formulações na modernidade tardia. Um dos principais pressupostos do materialismo é o da negação da negação, em que a negação é parte inclusa da afirmação, *o outro* que constitui parte do *eu* (HALL, 1997, 2003). Porém, Marx não costuma ser bem-visto pelos estudos pós-modernos. De uma concepção materialista, verifica-se que é próprio do atual modelo de produção e das relações sociais que sustenta e são sustentadas por ele, amplificar a consciência de si, as mudanças constantes, os questionamentos incessantes, as crises de identidades e as revoluções do lugar, cada vez mais localizadas.

As teorias pós-modernas tendem a avaliar que as identidades aprisionam os indivíduos em padrões previamente estabelecidos pela lógica identitária (PINHO, 2007). Porém, os exemplos acionados para demonstrar as limitações das identidades sempre correspondem à reprodução das opressões produzidas pela hegemonia, e não no exercício da resistência contra-hegemonica. Poucos movimentos, em especial identitários, estão alienados sobre a instrumentalização política das identidades e têm como horizonte a superação dessas categorias como são conhecidas hoje (CURIEL, 2002).

A visibilidade é reivindicação imprescindível para que as pessoas negras *gays* sejam vistas como sujeitos de direito ou, nas palavras de Butler, sujeitos habitáveis (PINO, 2007). Se, por um lado, a compreensão das identidades é limitada e procura delimitar as possibilidades do sujeito, bem como exclui outros sujeitos ou subjetividades, por outro, a visibilidade assentada na autoafirmação e na pluralidade de identidades coloca em xeque a própria identidade dominante e sua variedade taticamente invisível.

Além disso, o reconhecimento pela comunidade é uma prerrogativa das relações comunitárias, fundamental para qualquer sociedade. A identidade, em si, pode ser fator de convivência entre os diferentes. E, embora o processo de identificação imponha perdas pela exigência do compartilhamento de significados e representações, também possibilita novas produções. Diversas comunidades exercitaram a convivência com a diferença, que não precisa ser dominada, oprimida, nem extirpada (HALL, 2003).

Ochy Curiel (ibidem) demonstra que as identidades de lideranças feministas negras têm sido construídas como produto necessário da experiência histórica e das contingências sociopolíticas, e não por constructos essencialistas. A centralidade da identidade negra no contexto latino-americano (CARNEIRO, 2001) explica por que somos sempre apontados como essencialistas, e geralmente por intelectuais brancos e brancas (CURIEL, 2002). No Brasil, o essencialismo passou a ser um signo acadêmico acionado para questionar as estratégias políticas dos movimentos sociais.

As identidades são um desafio: rejeitá-las ou assumi-las por completo são formas de contribuição para a perpetuação da dominação. A questão central é saber:

¿Cuál es la estrategia más políticamente correcta que no me lleve a caer en esencialismos, que desconstruya roles y estereotipos, posiciones dicotómicas, binarias impuestas por el patriarcado y que al mismo tiempo no me haga perder ciertas estrategias políticas y categorías conceptuales, muchas veces transgresoras y que contiene en sí mismos elementos de identidad? (CURIEL, 2002, p. 98).

8.5 Identidades do entrelugar

O suposto caráter essencialista das sociedades ocidentais produzidas com a emergência do capitalismo CURIEL, 2002 ou, se preferir, da modernidade CURIEL, 2002 exigiu não apenas que fossem criadas categorias que definissem *o outro* do homem burguês, branco, heterossexual. A necessidade de manter essas relações fixas exigiu mesmo que fossem criados sujeitos naturalizados pelas marcas da diferença, em privilégio da universalidade de uma minoria dominante. Os movimentos feministas e antirracistas têm denunciado que ambas as opressões precedem a criação dessas categorias, mas reconhecem que elas se tornaram centrais para a luta emancipacionista. Assim, lembram que a luta contra o racismo no Brasil começou na resistência quilombola à escravidão, mas demarcam a criação do *novo* movimento negro

como reação às políticas públicas eugenistas, reivindicando uma identidade negra social e historicamente ressignificada (CARNEIRO, 2001; CURIEL, 2002). Também a história das sexualidades, dos gêneros e das etnias na modernidade capitalista é a história das identidades (CURIEL, 2002; WEEKS, 2010).

A política passou a ser de “reconhecimento das diferenças e das identidades” a partir dos anos 1980 (FRASER apud CURIEL, 2002, p. 103). Trata-se de um processo de rupturas sem fim. É preciso superar a tendência à fragmentação coletiva e à individualização da luta política sem deter a emergência das novas identidades.

É importante posicionar o início da crise das identidades no período de emergência dos *novos* movimentos sociais, quando a identidade se tornou central para as lutas coletivas. A história registra inúmeras formas de organização política de resistência, anteriores ou contemporâneas, que não reconheciam esses limites, como os quilombos e candomblés. Vale ainda ressaltar que, nesse processo, operaram os esquemas de inteligibilidade que impediram a visibilidade (ou simplesmente apagaram da história) sujeitos radicalizados de raça, gênero e sexualidade. Podemos lembrar as figuras de Madame Satã, as apresentações do grupo Dzi Croquettes em plena ditadura militar ou as afirmações identitárias de Leci Brandão como mulher, negra e lésbica no final dos anos 1970 (COLAÇO, 2012). As primeiras organizações de negras e negros LGBT datam da década de 1980 em São Paulo (Grupo Negro Homossexual, 1980)

e em Salvador (Grupo Adé Dudu, 1981), mas elas desapareceram no decênio seguinte, e os registros da história dos movimentos negro e LGBT não as reconhecem²⁵.

De todos os segmentos sociais que passaram a questionar as identidades, as mulheres negras se destacam. Isso decorre justamente do papel significativo que ambas as lutas políticas alcançaram na modernidade. O movimento negro foi central para criticar a primazia da classe (BRAH, 2006), e os estudos de sexualidade nasceram imbricados aos estudos de gênero (BUTLER, 2010). Mulheres negras conseguiram unificar o melhor de ambas as críticas à supremacia do homem branco.

As feministas negras representam o fim do sujeito unitário, centrado em alguma categoria específica e autônoma (BRAH, 2006). Constituídas performativamente na política e na academia, as identidades das mulheres negras permitem coalizações para além de fronteiras identitárias, mas não exatamente uma síntese entre mulheres brancas e homens negros. Tampouco deixam de denunciar uma hegemonia negra machista e o racismo de diversos feminismos.

Concepções acabadas do sujeito dificultam — ao invés de legitimar — as possibilidades de produção e gestão da unidade política dos segmentos oprimidos. Uma ideia dessa universalidade é a teorização original do patriarcado universal, a atingir todas as mulheres em qualquer sociedade.

²⁵ Informação encontrada no texto *Um pouco de história*, disponível em <<http://adedudu.blogspot.com.br/2011/05/um-pouco-de-historia.html>>. Acesso em: 24 jun. 2012.

As mulheres negras questionaram convincentemente esse modelo explicativo *colonizador* (BRAH, 2006; CURIEL, 2002; CARNEIRO, 2001; LORDE, 1984). A própria noção de mulher não pode ser unitária, visto que o gênero transcende o discurso produzido para enquadrá-lo de forma *coerente* ou *consistente*, desconstituído de suas intersecções de raça, classe, regionalidade e sexualidade. Isso gera uma fragmentação que sugere “os limites necessários da política da identidade” (BUTLER, 2008).

Quando falamos do mito da fragilidade feminina, que justificou historicamente a proteção paternalista dos homens sobre as mulheres, de que mulheres estão falando? Nós, mulheres negras, fazemos parte de um contingente de mulheres, provavelmente majoritário, que nunca reconheceram em si mesmas esse mito, porque nunca fomos tratadas como frágeis. Fazemos parte de um contingente de mulheres que trabalharam durante séculos como escravas nas lavouras ou nas ruas, como vendedoras, quituteiras, prostitutas... Mulheres que não entenderam nada quando as feministas disseram que as mulheres deveriam ganhar as ruas e trabalhar! Fazemos parte de um contingente de mulheres com identidade de objeto. Ontem, a serviço de frágeis sinhazinhas e de senhores de engenho tarados. Hoje, empregadas domésticas de mulheres liberadas e dondocas, ou de mulatas tipo exportação. (CARNEIRO, 2001, p. 6-7)

Crítica semelhante é feita em relação ao movimento negro por Ochy Curiel (2002, p. 108): “*Asumimos muchas veces que ‘lo negro’ es nuestra única lucha por hacer como si no tuviéramos otras luchas, como si ‘lo negro’ no estuviera*”

ligado a cuestiones de clase, o a la sexualidad cuando se trata de lesbianas o gays negros.”.

Que problemas se verificam, então? Em geral, as caracterizações das identidades retomam desde as representações hegemônicas até a própria linguagem do opressor, em geral as únicas disponíveis. Motivo pelo qual a fragmentação das identidades não ocorre por *assimetrias intrarrelacionais*, isto é, por divergência em torno dos padrões aceitáveis para cada categoria. São as *assimetrias inter-relacionais*, em geral, que determinam a percepção de diferenças, provocam as divergências e futuras dissensões. As assimetrias inter-relacionais aludem às categorias consideradas sempre externas à identidade: se pensamos os *gays* negros como uma identidade (universal), é provável que recortes de gênero e classe, dentre outros, provoquem fragmentações. Sendo assim, nos movimentos sociais não é a reivindicação de uma identidade *natural* que provoca tensões e sim os atravessamentos que ocorrem no interior do processo de identificação, mas tendem a ser vistos como externalidades. Do entrelugar, tende-se a perceber que é o lugar da maioria dos que se movimentam — e quem não se encontra em movimento?

A partir de experiências completamente diferentes, Audre Lorde (1984) e Lélia Gonzalez (RATTS, RIOS, 2010) chegaram à mesma conclusão: a liberdade das mulheres brancas estava assentada na mesma desigualdade de gênero que queriam combater, a oprimir as mulheres negras. Lorde lembra que as feministas se reuniam em congressos de intelectuais porque as mulheres negras cuidavam das suas

casas e dos seus filhos. Mas parece acreditar que aí opera o machismo, enquanto Gonzalez se refere a mecanismos de classe e de raça dividindo transversalmente as mulheres (RATTS; RIOS, 2010). Esse mecanismo não só garante que a opressão sobre as mulheres negras se amplie e as distancie das mulheres não negras, como constitui um limite material à opressão de gênero de modo geral.

As reflexões do entrelugar formuladas pelo feminismo negro levaram Patrícia Hill Collins a denominar esse sistema de opressão de matriz de dominação: as intrincadas articulações de gênero, raça e classe que permitem que mulheres, negros e pobres sejam dominadores e dominados nas mesmas relações (BRANCO, 2008). Significa dizer que o mesmo sujeito pode transitar entre posições subalternas e posições hegemônicas ou até mesmo conviver na mesma relação. Um relacionamento afetivo entre um homem negro e uma mulher branca, por exemplo, encerra distintos e complexos significados de identidade e desigualdade, tão plural quanto a pluralidade dos indivíduos.

Se existe uma norma heterossexual e masculina operando através de uma *matriz da dominação*, gays brancos e homens negros não se situam no topo da hierarquia social, tampouco na base. Além da raça e da sexualidade, outras categorias operam nessa matriz, produzindo posições de sujeito no interior da hierarquia. Classe e gênero aparecem como categorias que estruturam e são estruturadas por raça e sexualidade. Outras categorias podem ser agregadas. O resultado final é uma *hierarquia da dominação*.

O que estou denominando hierarquia da dominação é uma espécie de pirâmide em que os sujeitos se locomovem dentro de limites preestabelecidos pelas diferentes categorias que os interseccionam. No topo da pirâmide, o trânsito é quase impossível. A maioria das pessoas situa-se no intervalo entre o topo e a base, zona instável, procurando ascender e evitar a queda. Os sujeitos são convidados a se movimentar por suas diferentes categorias, valorizando aquelas que lhes privilegiam em detrimento das que lhes são desfavoráveis. Isso dificulta um olhar que perceba o que Laclau e Mouffe chamaram de “eixo comum de equivalência” (HALL, 2003). No caso de um negro gay, a categoria *homem* representa um privilégio em relação às mulheres, mas as vulnerabilidades de raça e sexualidade o reposicionam. Diversos elementos, da cor da pele à performatividade do masculino, oferecem vantagens e desvantagens para esse sujeito e determinam sua posição na hierarquia.

Tanto as políticas identitárias quanto a crítica às identidades tendem a criticar as assimetrias inter-relacionais, como se elas representassem uma complexização das perspectivas subversivas. Refletem que, se as identidades são incoerentes nos sujeitos e nos coletivos, uma luta se opõe à outra. Lorde (1984) e Anzaldúa (COSTA, AVILA, 2005) foram autoras que refletiram sobre a importância de analisar os conflitos sob outra ótica, como propensões a alianças não essencialistas e não universalistas. Sobre a participação de Lélia Gonzalez no período de efervescência política da década de 1980, em pleno processo de redemocratização do

Brasil, Ratts e Rios (2010, p. 108) sustentam que não apenas as identidades, como também “os papéis do Estado e dos movimentos sociais não tinham fronteiras tão bem definidas”.

Lésbicas também fazem críticas ao sujeito universalista do feminismo em sua relação binária com o homem, denunciando a reprodução da heterossexualidade compulsória. Elas propuseram o abandono da identidade *mulher* pela categoria *lésbica*, que implicaria redes pessoais e políticas de solidariedade entre mulheres, sem envolver necessariamente experiências sexuais lésbicas — um “*continuum* lésbico”, nas palavras de Adrienne Reich (CURIEL, 2002). A partir de uma formação materialista e estruturalista, a filósofa francesa Monique Wittig defendeu que as diferenças naturais são *neutras* e precisam ser *interpretadas* por um sistema de representação social. Wittig também é responsável pela compreensão da heterossexualidade como um *regime político* que aprisiona as mulheres ao binarismo homem/mulher. Para a filósofa francesa, se ser mulher não era uma construção natural, e sim uma identidade construída socialmente que pressupunha a heterossexualidade como condição, então as lésbicas não eram mulheres (BUTLER, 1990).

Butler (ibidem) apresenta uma crítica poderosa à proposta de Wittig, que desmascara o essencialismo subsumido na identidade feminina, mas recai em um novo essencialismo. De fato, nenhuma identidade está isenta dos esquemas normativos. Concordo que a identidade lésbica não deve se universalizar, fixar ou estabilizar. Discordo que essa perspectiva caia necessariamente em um *essencialismo* lésbico,

uma vez que propõe que *a sexualidade* seja politizada *no gênero*. Em outras palavras, um dos elementos da proposta de Wittig é a subversão de *assimetrias inter-relacionais*, desestabilizando as associações essencialistas entre categorias e valores.

Se mulheres (e homens) heterossexuais restringissem a prática heterossexual, desarmando-a como um sistema político de opressão das mulheres em suas mais diversas representações, especialmente quando subvertem o binarismo homem/mulher, poderíamos construir uma identidade não essencialista, contingencial e instável, pois não estaria calcada em uma relação com a sua *natureza essencial*. Assim, a experiência sociopolítica lésbica poderia oferecer elementos para a desconstrução dos padrões heterossexistas de gênero.

Butler (1990) afasta-se de qualquer uso estratégico da identidade lésbica acusando-o de essencialista, mesmo que implique o rechaço à heterossexualidade compulsória. No entanto, considero possível associar *performatividades* de gênero com *performances* políticas, se retomamos as reflexões de Butler (2010) sobre o caráter paródico das *drags queens*.

A identidade não *possui* poder em si mesma, mas o exerce na medida em que a vincula aos signos de valor associados a ela pelas inter-relações assimétricas. A masculinidade, por exemplo, não é simplesmente uma performatividade. É mais um conjunto de *símbolos* generificados, racializados e sexualizados dos quais é totalmente dependente (HALBERSTAM, 2008; MESSEDER, 2009). Se desassociadas por outras performatividades de gênero, raça e sexualidade

inspiradas no entrelugar dessas categorias, as masculinidades se pluralizariam e perderiam poder de referência. O caráter paródico, sem autenticidade, das identidades do entrelugar representa um potencial subversivo simbolizado, por exemplo, pelas *bichas pretas*. O que aconteceria se as *bichas pretas* reivindicassem um *status ontológico* masculino, deturpando o mito sexual do negro e suas representações hegemônicas?

Quando me refiro às *bichas pretas* (e não à abstração teórica *negros gays*), denuncio que as identidades reivindicadas do entrelugar não são fixas, estáveis, coerentes ou unitárias (HALL, 2003), porque essa experiência está à margem dessas possibilidades de materialização do sujeito. As identidades são, então, processos de identificação, “bases contingentes de modo a atingir os objetivos em vista” (BUTLER, 2008, p. 37; COSTA, ÁVILA, 2005; BRAH, 2006). Nas palavras de Paulo Freire (2011), ser seria “estar sendo”.

No entanto, aponto a importância de que a identidade rompa suas fronteiras e estabeleça amplas conexões. Paradoxalmente, apenas compreendendo as limitações da identidade é possível explorar seu potencial: referenciar diversas lutas contingentes em uma luta global contra as opressões. “Em toda parte, estão emergindo identidades culturais que não são fixas, mas que estão suspensas, em transição, entre diferentes posições; que retiram seus recursos, ao mesmo tempo, de diferentes tradições culturais que são cada vez mais comuns no mundo globalizado.” (HALL, 2003, p. 88).

Um projeto de luta global contra as opressões deve desconstruir as associações entre valores e representações culturais e biológicas dos sujeitos, sem perder-se em crises políticas sobre *onde está o mal*. Se a opressão não é uma essência, é preciso combatê-la nos discursos, nas representações materiais e, sobretudo, nos sujeitos que a defendem, mesmo em pretensos discursos de igualdade. Vamos exemplificar com as masculinidades, por seu papel central para as sexualidades negras.

A masculinidade não é um atributo dos *homens verdadeiros*, nem representa sempre o poder e a dominação. Pinho (2011) argumenta que há uma multiplicidade de masculinidades negras hegemônicas ou hegemonzadas, sempre interseccionadas por categorias como raça e sexualidade, que produzem novas diferenças e desigualdades. Poderíamos supor a construção de uma aliança na multiplicidade de masculinidades subalternizadas, como os transexuais masculinos e *gays* masculinizados, jovens e idosos, negros e trabalhadores. Halberstam (2008) questiona a ideia de que as masculinidades femininas são sobras desprezíveis da masculinidade dominante, para que a masculinidade dos homens cisgêneros ressaia como a *verdadeira*. Essa reflexão poderia ser estendida para todas as masculinidades.

Mas isso requer compreender que o poder hegemônico está incorporado nos *homens verdadeiros*, que ora arquitetam os homens negros, ora os asiáticos, ora os homens *gays*, ora as mulheres masculinizadas, enquanto se mantêm em

posição intacta na hierarquia da dominação. Considero que isso exige um questionamento central desse homem hegemônico, mas também às masculinidades não hegemônicas que flertam com seus micropoderes, questionando-as por tabela. Se o projeto de associar as masculinidades ao poder teve sucesso, em certo momento as masculinidades precisarão ser questionadas, uma vez que sirvam de sustentáculos do poder.

As identidades subversivas também podem ser subversões da linguagem. Quando os *gays* chamam as mulheres de *racha*, é possível localizar duas opressões combinadas: sobre si, já que consideram que a mulher tem uma *vantagem*, e sobre as mulheres, já que a vagina é vista como *a ausência* do pênis. Há uma reificação do lugar do *homem verdadeiro*, em detrimento de uma submissão de *gays* e mulheres. O termo tem utilidade ofensiva, mas mulheres da terceira onda do feminismo já o têm ressignificado. Se aplicarmos aqui as reflexões de Wittig, segundo a qual as lésbicas não seriam mulheres porque subvertem o papel da mulher, podemos ter um encontro entre algumas identidades *gays*, de mulheres, lésbicas e outras. Essas identidades teriam força política e refletiriam a multiplicidade justamente por seus encontros e pluralidades, refletindo uma *paródia* multifacetada do binarismo de gênero a partir da inter-relação com a sexualidade. Pressuponho que as identidades produzidas no entrelugar são ilídimas e, por isso, subversivas. Note-se que não estou nominando essas identidades, pois a linguagem tem um papel importante na fixação delas, e meu interesse é usar a estratégia possibilitada pela opressão sem estabilizá-las.

Tais *encontros* são prováveis entre identidades que estão em níveis de equivalência da hierarquia da dominação, já que os indivíduos temem *cair* de posição. Para avançar em níveis, é preciso combater o *individualismo subjetivista* criticado por Joan Scott (1990), que está no cerne da fragmentação política. Se a universalidade é um valor associado ao homem, mas reproduzida pelos segmentos que pretendem superá-la, a função do sujeito de identidade é demonstrar os limites das identidades coletivas, que precisam dele e da sua capacidade de identificação para garantir a força das lutas sociais. Longe de reforçar a noção do indivíduo liberal (autossuficiente, autônomo) e rejeitar as formas de organização coletiva, Scott demonstra convincentemente que a relação coletivo/indivíduo persiste em tensão dialética e recusa mais uma dicotomia binária.

Essas reflexões, portanto, não se confundem com um liberalismo multiculturalista no qual apenas os indivíduos têm direito e, dado que são sempre diferentes, é possível sempre transformar diferenças em desigualdades e submetê-los via binômio igualdade/diferença. O indivíduo liberal necessita assumir-se como um sujeito para exercer ou reivindicar direitos (BUTLER, 2010) que deveriam ser assegurados ao conjunto da humanidade. Ao invés disso, propomos um diálogo intercomunitário em que as diferenças sejam o lócus da igualdade, em que as identidades possam se estabelecer a partir de múltiplas relações igualitárias. Isso tem como consequência, portanto, a rejeição da dicotomia entre a luta por direitos das diferenças e a luta pela igualdade. Como os movimentos sociais sempre afirmaram,

trata-se de uma falsa dicotomia (SCOTT, 1990; CURIEL, 2002).

Assim, se essas reflexões estiverem certas, significa que a luta política embasada na lógica binária deve ser estrategicamente flexibilizada. Mesmo em posições diferentes, a matriz de dominação atinge a todos, e a única possibilidade de superá-la é unificando as diferenças, os diferentes e as lutas por igualdade. Podemos imaginar isso em relação às feministas. Convencidas de que ampliar o escopo da luta política implica recusar o falso assimilacionismo da hierarquia de dominação, as *mulheres* poderiam assumir (e não apenas se solidarizar) a agenda da despatologização das identidades trans, e os movimentos trans poderiam se apropriar da luta pelo direito ao aborto. O movimento feminista certamente se tornaria maior e mais forte, e a identidade feminista mais representativa e ameaçadora do *status quo* masculino e machista.

Bichas pretas e mulheres negras podem reforçar a luta contra o racismo essencialista.

Ao homem negro se deve conscientizar que o sexismo e o ódio à mulher são uma disjunção crítica à sua libertação como negro porque emergem da mesma constelação que engendra o racismo e a homofobia. Até que essa conscientização se efetue, os negros verão o sexismo e a destruição das negras como interesses tangentes à libertação negra, em vez de ser vista como o centro desta luta. Enquanto isso seguir ocorrendo, nunca poderemos começar esse diálogo que é tão essencial à nossa sobrevivência como povo. Esta cegueira contínua entre nós só pode servir ao sistema opressivo dentro do qual vivemos. (LORDE apud CLARKE, 2012, s/p).

Se o feminismo negro — assim como a homossexualidade negra — denuncia limites das estratégias identitárias, também representa uma possibilidade de conexão entre os segmentos. Sueli Carneiro (2001) aponta a importância das mulheres negras para enegrecer o feminismo e feminilizar o movimento negro, ao trazer para a cena política as *contradições* geradas no encontro das variáveis de raça, classe e gênero. A unidade das mulheres não depende apenas da capacidade de superar a dominação masculina, e sim suas ideologias complementares.

O homem branco é, provavelmente, o último a ceder à multiplicidade dos aspectos sociais associados, por exemplo, à sua identidade masculina (CURIEL, 2001). O topo da pirâmide da dominação é o topo das relações de poder e agrega um conjunto de privilégios sociais. As múltiplas identidades funcionam como mecanismo de produção e reprodução de desigualdades entre os indivíduos, possibilitando alterações significativas na base e no meio da pirâmide, mas mantendo o topo intacto. Com isso, é preciso dar prioridade aos múltiplos segmentos sociais em níveis de equivalência mais subalternizados da hierarquia da dominação e, além disso, politicamente comprometidos com a transformação social revolucionária, ciente de que um projeto não essencialista certamente permite a participação de um contingente cada vez maior de posições de sujeito que recusam seu lugar numa posição de dominação.

8.6 Para não concluir

Se há uma matriz de dominação articulada e móvel, é preciso superá-la por completo. A eficiência da hierarquia de dominação representa o dilema central para os movimentos sociais no novo estágio da modernidade capitalista. É preciso construir uma movimentação política flexível, instável e porosa, mas firme, resistente e combativa. Se as desigualdades sociais são articuladas transversalmente e o entrelugar é um lugar no qual todos transitam, que movimentações poderiam ajudar a desarticular a hierarquia de dominação?

Estou propenso a acreditar que os *encontros* entre identidades oferecem oportunidades de tensionar os sujeitos coletivos, não para fragmentar a resistência à opressão, mas para romper barreiras entre elas e constituir coalizões na diferença. Do entrelugar, existem inúmeras possibilidades de forjar expressões políticas performativas capazes de instabilizar a matriz de dominação e, ao mesmo tempo, permitir o uso estratégico de identidades sem recair em essencialismos, universalismos e fixações negociáveis do topo da hierarquia de dominação. Essas reflexões são meramente ensaísticas e carecem de evidente desenvolvimento teórico, mas se propõem a estremecer as estruturas estabelecidas e não a concluir uma caminhada.

Construir outras formas de fazer política e levá-la aos demais movimentos sociais parece ser uma via provável de atuação dos movimentos negros LGBT (RATTS, 2007).

Audre Lorde (1984) defende que a inclusão de mulheres negras e lésbicas não deve ser costurada pela supressão das diferenças. Ao contrário de suspeita, as diferenças devem provocar forças de mudança, “polaridades necessárias entre as quais nossa criatividade pode faiscar como uma dialética”. Judith Butler (2008), Avtar Brah (2006), Joan Scott (1990) e Gloria Anzaldúa defendem coalizões contingenciais. Anzaldúa e Sueli Carneiro (2001) negam tanto uma política essencialista não localizada social e historicamente quanto uma política pós-identitária quando homogeneíze e oculte as diferenças. Do entrelugar de experiências de raça, classe, nacionalidade e sexualidade, Anzaldúa prefere a identidade como um processo sobre o qual podem ser construídas políticas de alianças cuja força consistiria das limitações mútuas (COSTA; ÁVILA, 2005). As possibilidades de unidade e de coalização talvez sejam mais prováveis a partir da aceitação das divergências, contradições e fragmentações. Abre-se a perspectiva de um sujeito em construção, de uma identidade incompleta (BUTLER, 2008). A ideia não é evitar as rupturas, mas construir a unidade na ruptura, a coalização na tensão, a igualdade na diferença. Como poetizou Audre Lorde:

Sermos mulheres juntas não era suficiente.
Nós éramos diferentes.
Sermos lésbicas juntas não era suficiente.
Nós éramos diferentes.
Sermos negras juntas não era suficiente.
Nós éramos diferentes.
Sermos mulheres negras juntas não era suficiente
Nós éramos diferentes.
Sermos lésbicas negras juntas não era suficiente

Nós éramos diferentes.
Demorou algum tempo até percebermos que nosso lugar era a casa da diferença ela mesma, ao invés da segurança de qualquer diferença em particular.

Referências

BENÍTEZ, Maria Elvira Díaz. Além de preto, veado! Etiquetaando experiências e sujeitos nos mundos homossexuais. *Boletim CLAM*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, dez. 2004.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. *Cadernos Pagu*, n. 26, p. 329-336, 2006.

BRANCO, Patrícia. Do gênero à interseccionalidade: considerações sobre mulheres, hoje e em contexto europeu. *Julgare*, n. 4, 2008.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

_____. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo"*. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 153-172.

CARNEIRO, Sueli. *Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva*

de gênero. Disponível em: <<http://www.unifem.org.br/sites/700/710/00000690.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2012.

CLARKE, Cheryl. *O lesbianismo: um ato de resistência*. 2012. Disponível em: <<http://politica-sexual.blogspot.com.br/2010/02/o-lesbianismo-um-ato-de-resistencia.html>>. Acesso em: 7 jun. 2012.

COLAÇO, Rita. *Leci Brandão: essa tal criatura*. 2012. Disponível em: <<http://memoriamhb.blogspot.com.br/2012/06/le-ci-brandao-essa-tal-criatura.html>>. Acesso em: 24 jun. 2012.

COLLING, Leandro. O que a política trans do Equador tem a nos ensinar? In: FAZENDO GÊNERO, 9., Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: UFSC, 2010.

COSTA, Claudia de Lima; ÁVILA, Eliana. Gloria Anzaldúa, a consciência mestiça e o “feminismo da diferença”. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 320, set./dez. 2005.

CREENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Estudos Feministas*, v. 10, n. 10, p. 171-188, 2002.

CURIEL, Ochy. Identidades essencialistas o construcción de identidades políticas: el dilema de las feministas negras. *Otras miradas*, Mérida, v. 2, n. 2, dez. 2002.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2009.

FRASER, Nancy. O feminismo, o capitalismo e a astúcia da história. *Mediações*, Londrina, v. 14, n. 2, p. 11-33, jul./dez. 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2011.

FURLONG, Anthony. Tolerância das performances de raça e classe na Zona Sul entre homens *queer* do Rio de Janeiro. In: SILVA, Joseli Maria; ORNAT, Marcio Jose; CHIMIN, Alides Baptista Jr. (Org.). *Espaço, gênero e masculinidades plurais*. Ponta Grossa (PR): Todapalavra, 2011.

HALBERSTAM, Judith. *Masculinidad Femenina*. Barcelona/Madrid: Editorial Egales, 2008.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. *A identidade cultural da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Educação e homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo liberal. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). *Diversidade sexual na educação: problematização sobre homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Unesco, 2009.

LORDE, Audre. *Sister outsider: essays and speeches*. New York: The Crossing Press Feminist Series, 1984.

MARQUES JÚNIOR, Joilson Santana. Notas sobre um itinerário bibliográfico: onde estão os homossexuais negros? *Em Pauta*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 28, p. 183-194, dez. 2011.

MESSEDER, Sueli Aldir. *Ser ou não ser: uma questão para pegar a masculinidade*. Salvador: Eduneb, 2009.

PELÚCIO, Larissa. *Abjeção e desejo: uma etnografia travesti sobre o modelo preventivo de aids*. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2009.

PENEDO, Susana López Penedo. *El laberinto queer*. Barcelona/Madrid: Editorial Egales, 2008.

PINHO, Osmundo. Qual a identidade do homem negro? *Revista Democracia Viva*, Ibase, n. 22, out. 2011.

_____. Cenários homossexuais em Salvador: Territórios de Desejo e de Desigualdade. Ensaio produzido a partir de apresentação no Seminário Stonewall 40 + o quê no Brasil, Salvador, set. 2010. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/66416061/Cenarios-Homossexuais-em-Salvador-Territorios-do-Desejo-e-da-Desigualdade>>. Acesso em: 28 jun. 2012.

PINO, Nádia Perez. A teoria *queer* e os intersex: experiências invisíveis de corpos des-feitos. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 28, p. 149-176, 2007.

RATTS, Alex. Entre personas e grupos homossexuais negros e afro-lgbt. In: BARROS JÚNIOR, Francisco de Oliveira; LIMA, Solimar Oliveira (Org.). *Homossexualidade sem fronteiras*. Rio de Janeiro: Booklinks/Tresina: Grupo Matizes, 2007.

_____; RIOS, Flávia. *Lélia Gonzalez*. São Paulo: Selo Negro, 2010.

SCOTT, Joan. Gênero como uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, v. 15, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1990.

VENTURY, Gustavo; BOKANY, Vilma (Org.). *Diversidade sexual e homofobia no Brasil*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 153-172.



9

LESBIANIZAR É PRECISO, NÃO SOMOS TODAS MULHERES; A TEORIA POLÍTICA DE MONIQUE WITTIG REVISITADA

*Zuleide Paiva da Silva*²⁶

*Rosângela Costa Araújo*²⁷

9.1 Introdução

Respeitar a própria individualidade é o primeiro passo para o aprendizado do respeito à individualidade alheia. (Provérbio popular)

²⁶ Professora assistente da Universidade do Estado da Bahia, membro da Coordenação Colegiada do NuGSex Diadorim/UNEB, aluna do Doutorado Multi-Institucional, Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (UFBA, UNEB, UEFS, IFBA, SENAI, LNCC).

²⁷ Professora\orientadora do DMMDC (UFBA, UNEB, UEFS, IFBA, SENAI, LNCC); adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia/UFBA.

Nascida na França, em 1935, Monique Wittig protagonizou a efervescência intelectual, cultural e política das décadas de 1970/1980 na Europa e nos Estados Unidos. Professora universitária, escritora e ativista do Movimento de Libertação das Mulheres do seu país, rejeitou a ordem da ciência moderna, tomando uma nova perspectiva de análise da realidade, sobretudo da opressão das mulheres: o ponto de vista das lésbicas, compreendidas por Wittig como não mulheres.

Radical, polêmica, Wittig tornou-se uma das principais referências dos estudos lésbicos, como também dos estudos feministas. Tomando a visão das lésbicas como “*un punto de partida para el análisis y la acción*”, segundo ressalta Louise Torcott na introdução do livro *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*²⁸, depois dela “*toda la historia debía ser revisada*”²⁹. Nesse livro, que contém nove ensaios escritos por Wittig no período de 1976 a 1990, encontramos todo o eixo estruturante da sua teoria política. Revisitar parte desses ensaios, apresentar as ideias básicas de Wittig é o propósito deste estudo, que se apresenta, sobretudo, como um registro de leitura e um exercício de análise cognitiva implicada na interpretação dos textos.

Cientes da complexidade das ideias da Wittig, o exercício que ora apresentamos busca agregar também a leitura sobre outras autoras lésbicas feministas que incorporam seu pensamento, que vai além de ensaios teóricos, incluindo

²⁸ Tradução de *The straight mind and other essays*, publicado pela primeira vez em 1992.

²⁹ Militante de *Amazonas d'hir, Lesbiennes d'aujourd'bil*, grupo lésbico da França.

novelas e outros escritos literários, em que a teoria política e a ficção se enlaçam na construção de distintas realidades discursivas. O encontro com algumas dessas leitoras de Wittig, a exemplo de Crowder, Bonnet, Causse, Spinelli, Shaktini, Swain e De Lauretis, através de publicações na Revista *Labrys*³⁰, ou mesmo com Tron (2003), Minoso (2006), Aquise (2011), se deu numa *sala* sabiamente intitulada *Necessárias*, localizada no site das *Mulheres Rebeldes*³¹, grupo de lésbicas feministas de Porto Alegre. Em conjunto, essas autoras, todas elas necessárias, aqui apreendidas como *leitoras-guia* dos textos de Wittig, revelam a grandeza, a amplitude e a complexidade do pensamento dessa autora. Suas palavras, seus encantos por Wittig se misturaram às nossas inquietações e encantos, frutos do contato com a segunda edição de *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Assim, conectando palavras e sentimentos, acolhemos a proposta de Wittig na implosão da categoria *mulher* com perspectivas de libertação dos cercados epistemológicos que a categoria aprisiona.

Neste texto, estruturamos, a partir da literatura feminista, algumas considerações sobre o androcentrismo da ciência, seguidas de abordagens sobre as bases epistemológicas de Wittig, nas quais é possível identificar a visão de mundo e de natureza humana apreendida na teoria política da autora para, finalmente, apresentarmos uma reflexão sobre a mesma. Não existindo aspectos conclusivos, nossa contribuição se dá em formato especulativo.

³⁰ Edição especial publicada em 2003, em tributo à própria Wittig.

³¹ Disponível em: <<http://mulheresrebeldes.org/Lesbianidades/necesarias.html>>.

9.2 O androcentrismo da ciência: algumas considerações

A ciência é mais do que um corpo de conhecimento, é um modo de pensar. (Carl Sagan)

Cientes de que os princípios da ciência moderna não atendem aos propósitos emancipatórios das mulheres, lésbicas e feministas de diferentes áreas do conhecimento têm revelado, ou mesmo denunciado, que muito embora a ciência seja elucidativa, enriquecedora, conquistadora, triunfante, capaz de *descobrir* enigmas, construir *verdades*, resolver problemas, ela também apresenta problemas em relação ao conhecimento que produz (SARDA, 1987; FLEX, 1991; HARDING, 1996; KELLER; LONGINO, 1996; SCHIEBINGER, 2001). Nas linhas e nas entrelinhas dos escritos dessas autoras emergem denúncias daquilo que Sarda (1987) chamou de *androcentrismo* da ciência. Palavra de origem grega, associada à centralidade do ser do sexo masculino — o *homem*, em oposição à *mulher* — a noção de androcentrismo é apresentada: “O homem como medida de todas as coisas. Enfoque de um estudo, análise ou investigação a partir da perspectiva unicamente masculina, e utilização posterior dos resultados válidos para a generalização dos indivíduos, homens e mulheres [...]” (SARDA, 1987, p. 23).

Ao denunciar o androcentrismo da ciência no campo da história, destacando os deslocamentos provocados com o aumento da participação das mulheres no saber institucional, na Espanha, ocorrido gradualmente a partir da década

de 1970, sendo um fator de questionamento desse próprio saber, Sarda (1987) evidencia em que medida o pensamento acadêmico é androcêntrico e sexista. Em seus argumentos, a autora ressalta que o *sexismo* é a palavra utilizada em relação à prática social, como pré-condição do *androcentrismo*, como palavra utilizada em relação às elaborações teóricas sobre o funcionamento da sociedade. Ou seja, o androcentrismo é uma forma específica de sexismo, é um enfoque unilateral de pesquisa que privilegia a perspectiva masculina e a utilização de seus resultados válidos para generalizar homens e mulheres.

Sarda ressalta ainda que o entendimento do conceito de *androcentrismo* permite esclarecer muitos aspectos do conhecimento científico, dentre eles, o sujeito do conhecimento que em cada sociedade estabelece o ponto de vista hegemônico. Esse conceito ajuda ainda a situar as relações de poder no processo de construção desse conhecimento.

O sujeito da ciência, mostra a crítica feminista, é o homem adulto branco, heterossexual, ocidental, casado, viril. Deste modo, pode-se associar à exclusão de gênero outras formas de exclusão, como as de raça e classe, uma vez que a perspectiva centralista do discurso científico não exclui apenas a mulher, mas também qualquer homem que esteja fora do modelo performático do androcentrismo. Para solucionar esse problema, ressaltam as pesquisadoras feministas, é preciso investir em estudos sobre a realidade das mulheres, investigar por novos caminhos e a partir de novos pressupostos. É preciso, sobretudo, uma revisão

crítica das heurísticas formuladoras dessas bases teóricas da ciência moderna.

Foi no bojo desse debate feminista sobre a ciência, iniciado nos anos 1970, que Monique Wittig surpreendeu e assustou a comunidade científica ao apresentar seu ponto de vista, que traz a perspectiva lésbica para o centro do debate.

9.3 “Lesbianismos materialista”: base epistemológica de Wittig

O enfoque político e filosófico de Wittig é o *lesbianismo materialista*, teoria e práxis de lésbicas que nas décadas de 1970/1980 se apropriaram do materialismo histórico para pensar a condição das mulheres, seu subjugoamento e sua opressão ao longo da história, sua resistência, suas lutas e perspectivas, em especial no mercado de trabalho (FALQUET, 2006).

Abordagem fundamentada no pensamento de Karl Marx e Friedrich Engels, cuja proposta é a transformação social das estruturas econômicas e políticas e das bases culturais de relações sociais pautadas em subordinações, permitindo que todos possam exercer a potencialidade e a criatividade de seres humanos em sua diversidade (STEVENSON; HABERMAN, 2005), o materialismo histórico, enquanto teoria científica, sustenta a compreensão de que as leis universais de cada época têm natureza econômica, sendo também capaz de desvendar a especificidade da

opressão das mulheres no contexto de exploração e dominação que se desenvolve nas sociedades de classes, especialmente em sociedades capitalistas.

Influenciadas por Engels e Marx, lésbicas e feministas da Europa, dos Estados Unidos e da América Latina, sobretudo no final dos anos 1970, centraram suas análises nas estruturas econômicas e nas demais superestruturas da sociedade, em busca de explicação para o problema da opressão das mulheres, cuja origem é encontrada no surgimento da propriedade privada (VALADARES, 2007).

As feministas materialistas desse período acreditavam que a solução do problema da opressão das mulheres estava na luta de classes, na incorporação da mulher na produção social, que criaria as bases para a libertação feminina. Como bem ressalta Wittig (2010, p. 23), a luta de classe é o que permite resolver a contradição entre duas classes opostas, mas a classe é de sexo, diz a autora. *“La lucha de clases entre hombres y mujeres – que debería ser emprendida por todas las mujeres — es lo que resuelve las contradicciones entre los sexos, los destituye cuando los hace comprensibles”*.

O *lesbianismo materialista* de Wittig, tendência marcadamente francesa, emerge em atmosfera de prosperidade econômica e trocas sociais e políticas que incluem tanto o desenvolvimento da sociedade de consumo como a modernidade triunfante e a descolonização (FALQUET, 2006, p. 31).

Atravessada pela noção de sistema, de estrutura, que se encontra vinculada ao conjunto de transformações das

disciplinas científicas do século XIX, principalmente na sua capacidade de explicar a interdependência dos elementos constitutivos dos objetos de estudo, Wittig questionou os fundamentos do “heterofeminismo materialista”, isto é, do feminismo cujo ponto de vista é o da *mulher*, até então inquestionável³². Embarcando na aventura estruturalista, que ao final dos anos 1950 reuniu os pensamentos de nomes como Lévi-Strauss, Althusser, Lacan, Foucault, dentre outros, Wittig insinuou uma nova visada epistemológica para articular uma análise mais refinada da opressão das mulheres.

9.4 Influências estruturalista

Segundo Gregolin (2004, p. 21), as raízes do estruturalismo do século XIX, sob as ideias de Marx, Freud e Durkheim, dentre outros, trazem para o cenário dos anos 1960 a noção de sistema e de estrutura. Elas se apresentam como um projeto unificador das diversas tentativas de renovação das ciências humanas numa única corrente, senão numa única disciplina, que seria a Semiologia, já preconizada por Saussure desde os anos 1920 como disciplina capaz de fornecer instrumentos teóricos para a análise de todos os sistemas de signo na vida social e, assim, atender à necessidade de renovação de várias áreas do campo das ciências humanas.

³² Em Navarro (2002), a autora apresenta uma crítica feminista ao heterofeminismo.

Ao questionar sobre o objeto da ciência linguística e o método de análise desse objeto, Saussure encontrou a complexidade da linguagem e a pensou como um sistema fechado de signos, retomando a noção de sistema e de estrutura que circulou pelo século XIX, atravessando a virada do século.

Nos anos 1950, essa aventura estruturalista vivenciou o seu apogeu com o pensamento de Lévi-Strauss, Althusser, Lacan, Foucault, dentre outros, que, em oposição à fenomenologia, articularam pesquisas em diferentes campos do saber. As ideias de Saussure circularam por diferentes rodas de intelectuais, recebendo diferentes interpretações. Na França, o pensamento de Saussure foi levado por Lévi-Strauss, que trouxe para a Antropologia os modelos linguísticos como ferramentas capazes de aproximar a antropologia da cultura, do símbolo, retirando-a dos antigos modelos naturalistas ou biológicos.

No contexto francês, as ideias de Saussure foram incorporadas primeiro em disciplinas como a Antropologia e a Sociologia, e, bem depois, na Linguística. Mas, muito embora o estruturalismo tenha se constituído como um movimento difuso, a relação com as formulações da linguística apresentada por Saussure era comum em todas as tendências.

Segundo Matos (2011), o século XX poderia ser chamado de “século da linguagem”, pois nele se sobressaíram, dentre outros, filósofos como Ludwig Wittgenstein, com sua teoria semântica, Martin Heidegger, que tratou da linguagem

e da ontologia enquanto hermenêutica da facticidade, John Langshaw Austin e John T. Searle, com a teoria dos atos de fala, Karl-Otto Apel e Jürgen Habermas, com a ética do discurso. Influenciada pelas novas abordagens do estruturalismo do seu tempo, enlaçando as categorias classe e sexo, fazendo da dialética de Hegel (operando com a lógica do senhor e do escravo) um método eficaz, sem se prender às amarras da determinação econômica, Wittig apreendeu a linguagem como sistema simbólico possível para novas interpretações da realidade social, um campo teórico importante para a análise de diferentes sistemas de signos e de poder que produzem efeitos na realidade social. A linguagem foi seu campo de ação política, sua arma, seu método de análise da ideologia.

Criticando a Semiologia de Roland Barthes, que “*casi consigue escapar de la dominación de la lingüística para constituirse en análisis de los diferentes sistemas de signos*” (p. 46), o mundo de Wittig é uma estrutura discursiva constituída por diferentes linguagens, de onde emergem as *categorias* que sustentam o sistema linguístico, que é, sobretudo, ideológico.

Foi desafiando os limites da ciência e da política que Wittig teceu sua base epistemológica com fios que emergem da teoria e da práxis marxista e lésbica feminista. No campo da linguagem, Wittig encontrou o solo mais fértil para semear seu discurso, que rompe a barreira do tempo para alimentar os estudos daquelas/es que se arriscam na aventura.

9.5 A teoria política de Wittig

Reconhecendo incapacidade de construir sozinha sua polêmica abordagem teórica, Wittig reconhece e anuncia aquelas que influenciaram a sua construção teórica e política: Nicole-Claude Mathieu, Christine Delphy, Colette Guillaumin, Paola Tabet, Sande Zieg. Todas elas são identificadas com o feminismo materialista, cujos aspectos mais importantes, segundo Valadares (2007), são o patriarcado, a estrutura social, a relação entre produção e reprodução, e a cultura, pensada como um dos campos privilegiados de produção, refletindo o valor de diversos tipos de trabalhos mais desempenhados pelas mulheres. Segue, abaixo, um quadro síntese da contribuição dessas autoras para o debate feminista sobre a opressão das mulheres.

Quadro 1 – Feministas materialistas e suas contribuições para o pensamento de Wittig

Nome	Contribuição teórica para a discussão sobre a opressão das mulheres
Nicole-Claude Mathieu, filósofa francesa. Trabalhou na École des Hautes Etudes en Sciences Sociales como palestrante. Seus principais itens de Antropologia sobre gênero, identidade e gênero são coletados em um livro em 1991, intitulado <i>A political anatomy</i> .	Primeira a conceber as mulheres nas ciências sociais como uma entidade sociológica

Nome	Contribuição teórica para a discussão sobre a opressão das mulheres
Christine Delphy, francesa, socióloga, pesquisadora do CNRS (Centro Nacional de Pesquisa Científica) desde 1966, é fundadora e diretora da <i>Revista New questões feministas (QNQ)</i> .	Cunhou a expressão <i>feminismo materialista</i> e modificou o conceito marxista de classe, mostrando que o mesmo é obsoleto, que não leva em conta o trabalho doméstico
Colette Guillaumin, francesa, socióloga.	Definiu o duplo aspecto da opressão das mulheres: a apropriação privada por um indivíduo (marido e pai) e a apropriação coletiva de um grupo (a classe dos homens). É uma das primeiras a apontar que em sociologia o conceito de raça não tem valor científico (é uma forma arbitrária de <i>ranking</i>). Desmonta o discurso naturalizado essencialista que legitima a discriminação.
Paola Tabet, professora de Antropologia na Universidade da Calábria (Itália). Desde 2006 ela faz parte do comitê científico da revista feminista ProChoix.	A partir da antropologia do sexo, estabeleceu um vínculo entre as mulheres que são objeto de apropriação coletiva. Levando em conta o racismo, mostra que existe uma continuidade entre as prostitutas e as lésbicas como classe de mulheres que não são objeto de uma apropriação privada, mas objeto de uma opressão heterossexual coletiva.
Sande Zieg, atriz e escritora, companheira de Wittig.	Atuando no campo abstrato dos conceitos, mostra que a linguagem projeta faces da realidade sobre o corpo social e o marca de forma violenta.

Fonte: Wittig (2010); Wikipedia (2012)

A teoria política de Wittig, apreendida como um conjunto de discursos, foi produzida entre 1976 e 1990. No total, são nove ensaios: *La categoría de sexo* (1976); *El pensamiento heterosexual* (1978); *No se nasce mujer* (1981); *El punto de vista: ¿universal o particular?* (1982); *A propósito del contrato social* (1989); *El Caballo de Troya* (1984); *El lugar de la acción* (1984); *La marca del Género* (1985); *Homo Sum* (1990). As datas de produção desses textos diferem das suas datas de publicação. Com exceção do ensaio *El punto de vista: ¿universal ou particular?*, publicado como introdução do livro intitulado *La pasión*, de Barnes, e de *El lugar de la acción*, publicado na revista francesa *Diagrafe*, os demais textos citados foram originalmente publicados na revista *Feminist Issues*, na qual Wittig, juntamente com Beauvoir, foi colaboradora.

Antes de publicar seus ensaios, Wittig apresentou-os em diferentes espaços acadêmicos, sobretudo nos Estados Unidos, para onde se mudou na década de 1980, e na França, berço do seu pensamento. Em 1992, a editora Beacon Press, de Boston, reuniu todos os seus ensaios na coletânea intitulada *The straight mind and other essays*, jamais traduzida para o português. Contudo, através da internet circula a tradução portuguesa do ensaio *O pensamento hétero*, sem dúvidas o texto mais conhecido de Wittig no Brasil.

Para atender aos propósitos desse estudo, foram revisitados os três primeiros ensaios de Wittig, apresentados a seguir.

A categoria de sexo (1976)

Vivendo no corpo a sexualidade lésbica e as amarras do sexo, o primeiro ensaio de Wittig, *La categoria de sexo*, aponta o sexo como uma categoria política. A autora inicia seu arrazoado criticando a lógica da diferença que constitui nosso pensamento, afirmando que tal lógica, que constrói homens e mulheres, é a mesma que constrói escravos e senhores.

Em total conexão com a dialética de Hegel (senhor/escravo), Wittig ressalta que é preciso apreender a diferença sexual em termos dialéticos e materialistas, ou seja, é preciso “*captar las oposiciones entre clases término a término y reunir las en un mismo vínculo (un conflicto en la orden social) que es también una resolución (una abolición en la orden social) de las contradicciones aparentes*” (p. 22).

Wittig pensa sexo como uma categoria política que funda a sociedade heterossexual. Nessa perspectiva, a categoria sexo é um dispositivo da sociedade heterossexual que obriga as mulheres a reproduzirem a espécie humana. Esse trabalho reprodutivo, e gratuito, é apontado por Wittig como um dos sustentáculos do sistema de exploração que garante aos homens a apropriação de todo o trabalho das mulheres. A esse trabalho de reprodução Wittig associa tudo que está diretamente ligado a ele, a exemplo da criação dos filhos e o trabalho doméstico.

Refutando todo e qualquer discurso que aponta a reprodução da espécie como *natural* e a produção da classe

operária como *social*, Wittig argumenta que discursos dessa natureza servem para justificar, teórica e ideologicamente, a opressão feminina.

A categoria de sexo, como produto da sociedade heterossexual, garante aos homens não apenas o trabalho produtivo e reprodutivo das mulheres, mas a posse dos homens sobre os corpos das mulheres através do contrato de casamento. “*El contrato que une a una mujer con un hombre es, en principio, un contrato de por vida, que sólo la ley puede romper (el divorcio)*” (p. 27). Comparando o contrato de trabalho ao casamento, Wittig afirma que a dependência financeira da mulher é cláusula do contrato matrimonial, uma cláusula geralmente respeitada pela polícia, que se nega a intervir na violência praticada por maridos agressores.

Como dispositivo da sociedade hétero, a categoria de sexo, além de obrigar as mulheres a reproduzirem a espécie humana e de garantir que os homens se apropriem dos corpos das mulheres, também une as mulheres, que não podem ser concebidas fora dessa categoria. Assim pensada, sexo é uma categoria que aprisiona as mulheres juntas.

Wittig conclui o seu ensaio afirmando que a categoria de sexo é uma categoria totalitária, que forma o espírito e o corpo, controla toda a produção mental de forma que não conseguimos nos pensar fora dela. Ao afirmar que a categoria de sexo determina a escravidão das mulheres, provocativa, ela nos convida a destruir essa categoria, a pensar para além dela, fato que exige abstração, mente e corpo.

O pensamento heterossexual (1978)

Para pensar além da categoria de sexo, em 1978, dois anos após escrever *La categoria de sexo*, Wittig apresentou na *Modern Language Association Convention*, realizada em Nova York, o ensaio *El pensamiento heterosexual*, onde se encontra a noção de mundo como um registro da linguagem, um discurso. “*Estos lenguajes, o más bien estos discursos, se ensamblan unos con otros, se interpenetram, se soportan, se refuerzan, se autoengendram y engendran otros*” (p. 46).

Pensando o mundo a partir de redes discursivas devidamente conectadas, Wittig evidencia que o conjunto de discursos produzidos pela conexão Linguística-Semiologia-Linguística Estrutural-Estruturalismo-Inconsciente Estrutural produz uma confusa cortina para os oprimidos, embaçando a visão da causa material da opressão.

É a visão científica da realidade que Wittig questiona fazendo da linguagem seu principal instrumento. Reiterando a noção de sexo como categoria política que aprisiona as mulheres, ressalta que a psique naturalizada, não afetada pela história nem trabalhada pelos conflitos de classe, promove um arsenal de invariáveis que são facilmente impostos ao inconsciente coletivo e individual através de teorias e terapias desenvolvidas por *especialistas*, isto é, pelo discurso científico. Dentre o *arsenal de invariáveis* sugeridos por Wittig, encontram-se os símbolos, os mitos, as crenças naturalizadas pela psique. Lembrando que o *pensamento da dominação*, discutido em *La categoria de sexo*³³, é

³³ Wittig faz uma citação de Marx e Engels, retirada do livro *A ideologia alemã*, para melhor explicar a sua noção de “pensamento da dominação” (p. 24).

o que produz a psique. Nessa perspectiva, o *pensamento da dominação* naturaliza os símbolos socialmente construídos e manipula nossas interpretações dos mesmos através do poder da ciência, sobretudo da psicanálise.

Questionando o poder dos psicanalistas, que se apropriam da linguagem simbólica produzida pela psique, sem, contudo, negar a importância de Lacan na descoberta do inconsciente — “*Quién les ha dado a los psicoanalistas su saber?*” (p. 48) —, Wittig critica a interpretação totalizante da psicanálise e dos demais discursos científicos que nos impedem de criar nossas próprias categorias de análise.

É o sistema discursivo que está em questão. Mas Wittig sustenta que as redes discursivas não estão descoladas do real como pensam os semiólogos, pois o discurso, materializado no corpo, cria realidade. Para sustentar essa afirmativa, a autora traz para o debate a pornografia. Ela reconhece que o discurso pornográfico é sintomático e demonstrativo da violência que nos atravessa.

Vivendo no próprio corpo lésbico a violência do discurso, Wittig evidencia que o poder do discurso científico sobre nossas mentes e corpos nada tem de abstrato. É no corpo, de carne e osso, que o discurso, feito lâmina, atravessa, modela, mutila. “*Si los discursos de los sistemas teóricos modernos y de las ciencias humanas ejercen un poder sobre nosotras es porque trabajan con conceptos que nos tocan muy de cerca*” (p. 51).

Conectada ao *pensamento da dominação* (Marx e Engles) e ao *pensamento selvagem* (Lévi-Strauss), Wittig cria o

conceito *pensamento heterossexual*, responsável pela criação e manutenção das categorias que funcionam como conceitos universais em todos os campos do saber, a exemplo de *mulher, homem, sexo, diferença*.

Reconhecendo a contribuição das feministas e das lésbicas em movimento, que forjaram o debate sobre natureza e cultura, colocando em questão categorias filosóficas e políticas, Wittig ressalta que as discussões feministas partem de um princípio universal inquestionável: as relações humanas são heterossexuais. Esse princípio, (re)produzido pelo *pensamento hétero*, se corporifica na obrigatoriedade da relação sexual entre homens e mulheres sociais.

Criticando o heterofeminismo, Wittig inicia o debate sobre *heterossexualidade obrigatória* e diz que a tendência à universalidade torna o *pensamento heterossexual* incapaz de pensar uma sociedade para além das relações hétero. Ao contrário, o *pensamento heterossexual*, estrategicamente, produz teorias, conceitos, metáforas, signos, mitos que poetizam o caráter obrigatório da relação hétero: “*Tu-serás-heterossexual-o-no-serás*” (p. 52). O desafio que ela nos coloca é a tensão, explosão da ordem do *pensamento heterossexual*. Argumentando que a sociedade heterossexual é fundada na necessidade do *outro*, do *diferente*, e como tal não pode funcionar sem esses conceitos, “*ni económica, ni simbólica, ni lingüística, ni políticamente*”, (p. 53), Wittig diz que a sociedade hétero oprime não apenas as lésbicas, os gays, oprime muitos outros diferentes, “*opprime a todas las mujeres y a numerosas categorías de hombres, a todos los que están en la situación de dominados*” (p. 53).

Em conexão com o pensamento de Beauvoir, Wittig ressalta que o conceito de diferença de sexo cria discursivamente a noção de *mulher* como o diferente, o *outro* do *homem*, sendo este o *eu* sempre referente. Da mesma forma, o *branco* é o *eu* referente e o *negro* é o *outro*, o diferente. Wittig mostra que essa característica ontológica da diferença sexual afeta todos os conceitos produzidos pelo *pensamento hétero*. Essa diferença tem a função de naturalizar os conflitos em todos os níveis, sobretudo ideológico. Mas, alerta Wittig, “*No hay nada de ontológico en el concepto de diferencia. So es la forma en que los amos interpretan una situación histórica de dominación*” (p. 54).

Como estratégia para desestruturar o *pensamento hétero*, propõe então que *mulher* e *homem* sejam reconhecidos apenas como classe e categorias do pensamento e da linguagem. Assim pensando, *mulher* e *homem* são construtos teóricos e, como tal, não devem ser associados a corpos de lésbicas e de gays. “*Se nosotros, las lesbianas y gays, continuamos diciéndonos, concibiéndonos como mujeres, como hombres, contribuimos al mantenimiento de la heterosexualidad*” (p. 54).

Ciente de que a transformação econômica e política proposta por Marx não é suficiente para desmontar as categorias da linguagem que solidificam a opressão das lésbicas e dos gays, Wittig conclama esse segmento a levar a sério a transformação política dos conceitos-chave. Para as lésbicas, levar a sério essa mudança significa minar os conceitos heterossexuais e apropriar-se dos conceitos estratégicos para *nosotras*; significa, sobretudo, o reconhecimento e a

anunciação de si como lésbica: “*Las lesbianas no son mujeres*” (p. 57).

No se nace mujer (1981)

“Discípula e continuadora da obra de Beauvoir”³⁴, três anos depois de dizer que as lésbicas não são mulheres, em 1981, Wittig publicou *No se nace mujer*, trazendo para o campo da cultura a construção da mulher, negando o determinismo biológico que prevalece na leitura da sociedade. Nesse ensaio, a autora retoma a importância do materialismo histórico para a compreensão das mulheres como um grupo social, não natural. Sua voz anuncia e ecoa: não tem nenhum destino biológico, psicológico ou econômico que determine o papel da mulher na sociedade.

Ela argumenta que a existência lésbica destrói na prática a análise teórica que aponta as mulheres como um grupo natural, ou seja, a existência lésbica evidencia que a divisão da sociedade entre homens e mulheres é política (p. 31). Criticando as feministas, e mesmo as lésbicas norte-americanas que insistem em considerar que a base da opressão feminina é biológica e histórica, Wittig aponta que essa perspectiva de análise consiste em buscar nos homens e nas mulheres uma razão biológica para explicar a divisão sexual, excluindo os direitos sociais.

³⁴ Referência feita a Wittig por Norma Mogrovejo Aquisé, no ensaio intitulado *La lesbiana no sace. Elige serlo*. Disponível em: <<http://mulheresrebeldes.org/Lesbianidades/Monique%20Wittig/la%20lesbiana%20no%20nace%20elige%20serlo%20-%20Norma%20Mogrovejo.pdf>>. Acesso em 20 abr. 2012.

Em seu argumento, reitera que o matriarcado, que nunca existiu, não é menos heterossexual que o patriarcado, só troca o sexo do opressor. Isso porque a análise feminista materialista mostra que o mito da mulher, que é considerado causa e origem da opressão, é somente uma marca do opressor sobre o oprimido.

Ao buscar apoio no trabalho de Colette Guillaumin³⁵, que demonstrou que antes do fenômeno da escravidão o conceito de *raça* não existia, não com o significado que se tem hoje, Wittig nega toda e qualquer leitura *naturalizada* da realidade social e ressalta a necessidade de uma consciência lésbica que jamais duvide de que *mulher* é uma construção política, sendo para as lésbicas uma construção que, embora bastante limitada (porque reducionista), é totalmente opressora, de tal maneira que ao negá-la se expõem a acusações de não serem *verdadeiras* mulheres” ou mesmo de serem mulheres que querem ser homens.

Fazendo do humor uma arma a seu favor na batalha das ideias, Wittig ironiza as acusações feitas às lésbicas: “*Pero entonces estábamos orgullosas de ello, porque en la acusación había ya como una sombra de triunfo: el reconocimiento, por el opresor, de que ‘mujeres’ no es un concepto tan simple, porque para ser una, era preciso ser una verdadera.*” (p. 35).

Aqui encontramos ressaltada essa dupla acusação que foi positivada pelas lésbicas no contexto do Movimento de Libertação das Mulheres. Afinal, não ser mulher de verdade

³⁵ Ver quadro acima.

e querer ser homem significa que a *mulher* escapou a uma programação prévia do *pensamento hétero*.

Tomando como exemplo as *butch*, lésbicas hipermasculinizadas, Wittig ressalta que negar-se a ser mulher não significa querer ser homem, e mesmo que uma *butch* deseje com todas as suas forças, ela jamais será um *homem*. Para ser homem, argumenta, é preciso mais que uma aparência de homem, é preciso ter consciência de homem.

Wittig conclui seu argumento dizendo que uma lésbica pode ser qualquer outra coisa: pode ser uma não mulher, um não homem, um produto da sociedade, não da natureza. Sempre reiterando a noção de que as categorias *mulher* e *homem* são políticas e não dados naturais, Wittig diz que a recusa da heterossexualidade significa, mesmo que não se tenha consciência disso, a negação de ser *homem* ou *mulher*. Nessa visada, a lesbianidade tanto é um exercício identitário quanto um rechaço do poder econômico, ideológico e político do homem.

A luta de Wittig é por uma sociedade sem sexo. Ela nos convida a lutar dentro da classe *mulheres*, “*no como hacen las otras clases, por la desaparición de nuestra clase, sino por la defensa de la ‘mujer’ y su fortalecimiento. Ello nos conduce a desarrollar con complacencia ‘nuevas’ teorías sobre nuestra especificidad*” (p. 37). Essa luta de classe, luta coletiva que aproxima mulheres sociais, exige, sobretudo, o reconhecimento das pluralidades do ser, a resignificação e a valorização das nossas especificidades, especialmente dos nossos medos e nossa passividade, entendida como medo justificado.

Reconhecendo a importância autoral das lésbicas na tarefa histórica de definir, em termos materialistas, o que considera como sendo opressão e de analisar as mulheres como classe, reconhecendo que as categorias *mulher* e *homem* são políticas e, como tal, não são eternas, ressalta que a nossa primeira tarefa é a destruição do mito *mulher*: “*Porque la ‘mujer’ no existe para nosotras: es solo una formación imaginaria, mientras de que las ‘mujeres’ son el producto de una relación social*” (p. 48).

A perspectiva teórica de Wittig exige a destruição total do mito da *mulher*, que não pode ser confundido com a mulher de carne e osso. É necessária a distinção entre a palavra e a coisa. Além de exigir a morte do mito *mulher*, a teoria de Wittig exige consciência de classe. Mas para constituir-se como classe, diz, não devemos nos suprimir como indivíduo, pois nenhum indivíduo pode ser reduzido à sua opressão (p. 39).

O que está em jogo para Wittig é uma definição de indivíduo, assim como uma definição de classe, pois não há luta possível para alguém privado de uma identidade; é preciso uma motivação interna para lutar. Reconhecendo os limites do conceito de classe do marxismo, negando aos integrantes da classe o atributo de sujeito, lembra que essa consciência marxista de classe não basta: “*Tenemos que intentar entender filosóficamente (políticamente) estos conceptos de ‘sujeto’ y consciencia de clase y cómo funcionan en relación con nuestra historia*” (p. 39).

A consciência de classe, ressalta, se dá no momento em que descobrimos que as mulheres são objeto de opressão e apropriação, “*en el momento exacto en que somos capaces de reconocer esto, nos convertimos en sujetos en el sentido de sujeto cognitivo, por medio de una operación de abstracción*” (p. 41). Nessa perspectiva, a consciência da opressão é mais que uma luta contra a opressão — é uma revolução conceitual do mundo social, é uma reorganização conceitual do mundo a partir do ponto de vista da opressão. Essa revolução conceitual Wittig denomina *ciência da opressão*, “*una práctica subjetiva, cognitiva*”, criada pelos oprimidos (p. 41). Sem classe e sem consciência de classe, não há sujeitos, somente indivíduos alienados. A compreensão da realidade nessa perspectiva exige um movimento contínuo de ida e vinda entre a realidade conceitual e a realidade material, e isso só se faz, na perspectiva de Wittig, através da linguagem.

Por fim, Wittig conclui o seu ensaio ressaltando que a lesbianidade oferece a única forma de vivermos livremente. Na sua perspectiva, *lésbica* é uma categoria revolucionária, por estar para além das categorias *mulher* e *homem*. Como ela bem diz: “*el sujeto designado lesbiana no es una mujer ni económicamente, ni políticamente, ni ideológicamente*” (p. 43), o que constitui uma mulher é a relação heterossexual. Uma relação da qual as lésbicas escapam.

9.6 Entre a ciência e a política: efeitos de sentido da teoria de Wittig

A teoria de Wittig é aqui apreendida como um discurso, linguagem em ação que descortina as tramas dos

conceitos e coloca em evidência o surgimento das categorias de oposição que nos têm formado (homem/mulher, branco/preto; hétero/homo, razão/emoção, cultura/natureza, mente/corpo etc.). Wittig é discurso que promove, aguça a visão sobre a natureza humana como um construto social, que rechaça todo pensamento, toda ação que promove, de forma consciente ou não, o essencialismo do ser, a fixidez identitária. É no tornar-se, no ser sendo que a teoria de Wittig produz sentidos.

Provocadora, a autora produz intensos deslocamentos ao afirmar que as lésbicas não são mulheres, colocando em questão o paradigma da igualdade e o modo exclusivo com que temos utilizado a afirmação das identidades (e consequentemente da cidadania) de lésbicas, *gays*, bissexuais, travestis, intersex. Ao fazê-lo, provoca tensões nos campos da ciência e da política. Se as lésbicas não são mulheres, o que são? Que prática, para além do sexo, define essa classificação? Como pensar as lésbicas para além da diferença sexual? Questões dessa natureza, inexoravelmente, fazem emergir fantasmas do essencialismo que tanto assustam pesquisadoras/es, sobretudo aquelas/es que se encontram em trânsito entre o mundo acadêmico e os movimentos sociais, em busca de uma sociedade sem sexos, sem gêneros, como a sociedade desejada por Wittig³⁶.

Sabemos que o signo *lésbica*, assim como o signo *mulher*, não esgota a possibilidade de ser do *corpo lesbiano*, pois

³⁶ Sobre a tensão entre as/os acadêmicas/os e a militância LGBT, ver Miskolci (2011), Seffner (2011) e Bento (2011), que, em conjunto, refletem o sobre as políticas e os direitos LGBT.

há uma diversidade de experiências em cada pessoa. Como bem mostra Bento (2011), a dimensão plural encontrada no mundo vivido é “desidratada quando nos deslocamos para o nível da política institucional, seja nos partidos políticos, no parlamento, no executivo” (p. 87). Da mesma forma, essa desidratação, promovida pela heterossexualidade obrigatória problematizada por Wittig, também está no androcen-trismo da ciência, que tanto invisibiliza a existência lésbica quanto nega a sua pluralidade, aprisionando-a aos limites da categoria *mulher*.

Para sobreviver e desestabilizar as estratégias que aprisionam as lésbicas é preciso desestabilizar a heterossexualidade obrigatória como um sistema social baseado na opressão das mulheres pelos homens, um sistema que se apropria das diferenças biológicas para justificar a opressão. É preciso, sobretudo, *lesbianizar* a ciência, isto é, trazer para o centro do debate acadêmico/político a perspectiva lésbica, sem perder de vista a pluralidade que essa perspectiva representa. Reconhecendo que *lesbianizar* é termo que evoca diferentes sentidos, ilustramos através do *womanismo* de Alice Walker³⁷ e da reflexão de Marian Pessah sobre o termo

³⁷ Alice Walker, escritora afro-americana, ativista dos Movimentos dos Direitos Civis nos Estados Unidos da América na década de 1960, abordando questões relacionadas tanto ao racismo institucionalizado quanto à solidariedade das mulheres negras e à superação da violência vivenciada por essas mulheres, publicou em 1983 sua coleção de ensaios intitulada *In search of our mothers' gardens*. Nessa obra, a autora, falando para cada mulher, apresenta o *womanism*, conceito capaz de promover a sabedoria, a esperança, a ação, consequentemente, a mudança de mentalidade; um modo de vida para muitas mulheres (e homens). Pode-se dizer que, enquanto Alice Walker fala para/com as mulheres negras a partir do racismo que as violentam, Wittig fala para/com as lésbicas a

lesbika politika (2010),³⁸ os elementos necessários à apreensão do *lesbianizar* como um processo político, que envolve as seguintes ações que se enlaçam na produção das subjetividades lésbicas:

1. Radicalizar o pensamento e o corpo reconhecendo-se lésbica; não mulher. Isso pressupõe que a lesbianidade é uma experiência cognitiva do corpo. Pressupõe ainda a ruptura com a ordem do discurso e com a lógica binária.
2. Valorizar e cuidar si, da outra e do universo. Isso pressupõe o reconhecimento do potencial revolucionário da união e do amor entre as lésbicas. Pressupõe ainda o reconhecimento do potencial da conectividade das coisas.
3. Lidar com conflitos e combater as desigualdades sociais assumindo atitude antirracista, antissexista, anticapitalista. Isso pressupõe ação política, individual e coletiva, como também pressupõe solidariedade lésbica, consciência crítica e holística.
4. Amor à vida, à liberdade do pensamento e do corpo.

Nessa perspectiva, *lesbianizar* a ciência é ato político de questionamento do saber instituído, é ato/criação de um

partir da opressão, aqui ressignificada como lesbofobia, violência a que todas nós, lésbicas, estamos vulneráveis em função da nossa sexualidade.

³⁸ Valendo-se da ordem material da linguagem, como se refere Monique Wittig, Pessah faz um trocadilho com o termo *lesbika*, em que *Les*, em inglês, significa *sem*, e *bi* significa *dois* — *sem dois* — ou seja, o termo *lésbika politika*, para Pessah, remete ao rompimento dos binômios que fundamentam a heteronormatividade, isto é, homem/mulher; homo/hétero, branco/negro, dentre outros.

pensar/produzir conhecimento desde o lugar da outra de si mesma, isto é, do lugar da lésbica, alguém que escapou do *segundo sexo*, uma pessoa de um terceiro tipo. Essa perspectiva tenciona o paradigma da igualdade, nega o sistema binário que fomenta a produção do conhecimento e amplia as possibilidades de ser do humano, pois se há pessoa de um terceiro *tipo*, haverá de ter tantos outros. Assim sendo, para lesbianizar a ciência faz-se necessário o reconhecimento de que as lésbicas não pertencem todas ao *segundo sexo*, de que não são todas mulheres.

Compreendemos que uma prática sexual não pode ser considerada como o fundamento de uma identidade, sobretudo no quadro de pensamento atual que vê na identidade um processo em construção. Nessa perspectiva, ser lésbica é estar em devir. É ser sendo, vivendo, reconhecendo-se, afirmando-se.

Cientes de que o Todo, isto é, o humano, foi dividido por Pitágoras na racionalização do pensamento em feminino e masculino, é possível pensar as lésbicas como seres constituídos no/do feminino/masculino, como um tipo de eu não hegemônico, um ser político em movimento vivo. Assim pensando no conturbado e necessário trânsito entre a ciência e a política, tomamos a orientação de Wittig a apreendermos o discurso como um instrumento teórico, conseqüentemente político, fundamental, sobretudo para aquelas/es que se aventuram pelas dobras, pelas fissuras dos estudos de gênero e sexualidade.

Fazendo coro com as lésbicas que têm rosto, cor, sabor, nome e endereço, acadêmicas e não acadêmicas, que se juntam e se misturam em pensamentos e movimentos políticos de combate à heterossexualidade obrigatória, ao racismo, ao sexismo e às demais formas de opressão contra as mulheres e grupos oprimidos pelo pensamento hétero, no exercício de pensar/fazer ciência e política antissexista e antirracista, nos inquietam os processos de subjetivação das lésbicas em movimento, isto é, em ação política rumo à construção de uma nova sociedade: como as lésbicas que atuam na ciência e na política apreendem e vivem a sociedade do pós-gênero? Há em seus discursos e práticas a compreensão de que o binarismo e a naturalização das identidades devem ser problematizados e combatidos? Que efeito de sentido o conflito entre a ciência e a política produz no movimento de lésbicas? Em que medida esses efeitos refletem na produção do feminino e do masculino no corpo lésbico? Que relação pode ser estabelecida entre o feminino, o masculino e as lesbianidades? Em que medida os movimentos de lésbicas se constituem como espaços reguladores e construtores de lesbianidades subjetivas? Qual o ponto de conexão e disjunção dos movimentos de lésbicas? De que forma esses movimentos se organizam, se articulam e sobrevivem? Quais são suas histórias, memórias, pontos de vista? É possível associar a noção de feminino como parte do todo à noção de classe apresentada por Wittig? Estaria no feminino pensado como classe uma estratégia política de transformação social? Quais seriam as fronteiras da classe do feminino? Essas fronteiras seriam transponíveis para as lésbicas e os demais sujeitos desviantes da heterossexualidade obrigatória?

Como ampliar, interseccionando, todos esses fatores, levando-se em conta as categorias cor/raça, geração, territorialidade, escolha religiosa e outras categorias reprodutoras de desigualdades?

As lésbicas apreendidas como *não mulheres* são invisibilizadas tanto pela ciência como pela política. Consequentemente, são desprovidas de cidadania e direitos. Nesse contexto de apagamento das lésbicas e das lesbianidades, ancoradas na teoria de Wittig, advogamos a lesbianização do pensamento e do corpo como uma ferramenta necessária à compreensão de como as estruturas poliformes de gênero se enlaçam e se reproduzem na constituição identitária, sendo esta uma ferramenta valiosa para as lésbicas em movimento, sobretudo para aquelas que negam a normalização do *somos todos mulheres*, como passo supostamente inevitável para se alcançar a igualdade política.

Inegavelmente, se existe aqui um traçado de pós-modernidade, é pela diferença que invocamos à destruição dos centros referenciais tomados como verdadeira *impressora padrão*, revelando importantes *cenar lésbicas*, isto é, instantes políticos produzidos pelo protagonismo daquelas que se reconhecem lésbicas, acreditando, *a priori*, que as cenas produzidas por lésbicas organizadas são espaços de sociabilidade, formação e, sobretudo, mobilização das lesbianidades.

9.7 Considerações finais

Este texto não tem ponto final. Tem interrogações e reticências...

Pensar as lésbicas como não mulheres, outra de si mesma, como propõe Wittig, pode possibilitar uma gigantesca pluralização do gênero, apreendido como um jeito de ser e viver o mundo, um eterno devir que nos exige liberdade e coragem de criar e a ousadia de prosseguir.

Utopia? Até isso estava faltando... É preciso utopia para se viver lésbica a cada dia.

Referências

AQUISE, Norma Mogrovejo. [2011]. *La lesbiana no nace, elige serlo*. Disponível em: <<http://mulheresrebeldes.org/Lesbianidades/Monique%20Wittig/la%20lesbiana%20no%20nace%20elige%20serlo%20-%20Norma%20Mogrovejo.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1949.

BENTO, B. Política da diferença: feminismos e transsexualidades. In: COLLING, L. (Org.). *Stonewall 40 + o que no Brasil?* Salvador: EdUFBA, 2011. p. 79-110.

BONNET, Marie-Jo. O desejo de Wittig teofânica. *Labrys, Estudos Feministas*, ed. especial, set. 2003. Disponível em: <<http://www.tanianavarrosain.com.br/labrys/special/special/bonnet.htm>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

CAUSSE, Michèle. Homenagem a Monique Wittig. *Labrys, Estudos Feministas*, ed. especial, set. 2003. Disponível em: <<http://www.tanianavarroswain.com.br/labrys/special/special/Causse.htm>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

CROWDER, Diane Griffin. Wittig leia-se: uma lembrança pessoal. *Labrys, Estudos Feministas*, ed. especial, set. 2003. Disponível em: <<http://www.tanianavarroswain.com.br/labrys/special/special/diane.htm>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

DE LAURETIS, Teresa. Quando as lésbicas não eram mulheres. *Labrys, Estudos Feministas*, ed. especial, set. 2003. Disponível em: <<http://www.tanianavarroswain.com.br/labrys/special/special/delauretis.htm>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

FALQUET, Jules. *De la cama a la calle: perspectivas teóricas lésbico-feministas*. Bogotá: Brecha lésbica, 2006.

FLAX, Jane. Pós-modernidade e as relações de gênero na teoria feminista. In: FOLANDA, H. (org.). *Pós-modernidade e política*. Rio de Janeiro: Rocco, 1991. p. 217-250.

GREGOLIN, M. do R. *Foucault e Pêcheux: na análise do discurso, diálogos e duelos*. São Carlos, SP: Claraluz, 2004.

HARDING, S. *Ciencia y feminismo*. Madri: Morata, 1996.

KELLER, Evelyn Fox; LONGINO, Helen E. (Org.). *Feminism e science*. Oxford: Oxford University Press, 1996.

MATOS, Ismar Dias. [2010]. *Filosofia da linguagem*. Disponível em: <<http://www.ismardiasdematos.com.br/filosofia%20da%20linguagem.pdf>>. Acesso em: 24 dez. 2011.

MIÑOSO, Yuderkys Espinosa Miñoso. No ser mujer o la disyuntiva lesbiana. In: JORNADAS NACIONALES DE HISTORIA DE LAS MUJERES, 8., CONGRESO IBEROAMERICANO DE ESTUDIOS DE GÉNERO, 3., 2006, Córdoba (Argentina). Disponível em: <<http://mulheresrebeldes.org/Lesbianidades/Monique%20Wittig/ser%20o%20no%20ser%20mujer%20o%20la%20disyuntiva%20lesbiana%20-%20Yuderkys%20Espinosa.pdf>>. Acesso em: 8 jun. 2012.

MISKOLCI, R. Não somos, queremos: reflexões queer sobre a política sexual brasileira contemporânea. In: COLLING, L. (Org.). *Stonewall 40 + o que no Brasil?* Salvador: EdUFBA, 2011. p. 37-56.

PASSAH, Marian. *Ser lésbica ou ser lésbika politika*. Disponível em: <<http://www.mulheresrebeldes.org/O%20que%20fazemos/Ser%20Lesbica%20ou%20l%C3%A9sbika%20-%20marian%20pessah%20cr.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2012.

RICH, Adrienne. La contrainte à l'hétérosexualité et l'existence lesbienne. *Nouvelles Questions Féministes*, n. 1, p. 15-43, mar. 1981.

SARDA, Amparo M. El arquetipo viril protagonista de la historia: ejercicios de lectura no androcentrismo. *Cadernos inacabados*. Barcelona: La Sal, 1987. p. 17-68.

SEFFNER, F. Composições (com) e resistências (à) norma: pensando corpo, saúde, políticas e direitos LGBT. In: COLLING, L. (Org.). *Stonewall 40 + o que no Brasil?* Salvador: EdUFBA, 2011. p. 57-78.

SCHIENBINGER, Londa. *O feminismo mudou a ciência?* São Paulo: EDUSC, 2001.

SHAKTINI, Namascar. Leia The Lesbian Body. *Labrys, Estudos Feministas*, ed. especial, set. 2003. Disponível em: <<http://www.tanianavarroswain.com.br/labrys/special/special/Shaktini.htm>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

SPINELLI, Simonetta. Monique Wittig: queer or not queer. *Labrys, Estudos Feministas*, ed. especial, set. 2003. Disponível em: <<http://www.tanianavarroswain.com.br/labrys/special/simonetta.htm>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

STEVENSON, L.; HABERMAN, D. H. *Dez teorias da natureza humana*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

SWAIN, Tania Navarro. Monique Wittig, adeus... adeus. *Labrys, Estudos Feministas*, ed. especial, set. 2003. Disponível em: <<http://www.tanianavarroswain.com.br/labrys/special/special/anahita.htm>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

TRON, Fabiana. Che ¿vos te diste cuenta que sos una mujer? In: FORO SITUACIÓN LEGAL DE LAS PERSONAS TRANS EN LA ARGENTINA. 2003. Disponível em: <<http://mulheresrebeldes.org/Lesbianidades/Monique%20Wittig/Che%20te%20diste%20cuenta%20que%20sos%20una%20mujer%20de%20Fabiana%20Tron.pdf>>. Acesso em: 8 jun. 2012

VALADARES, L. *As faces do feminismo*. São Paulo: Anita Garibaldi, 2007.

WALKER, Alice. *In search of our mothers' gardens*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1983.

WITTIG, Monique. *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Barcelona: Egales, 2010.



AUTORES

Ana Cristina Nascimento Givigi (Kiki) – Jornalista graduada pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), especializada em Economia do Trabalho e Sindicalismo pela Universidade de Campinas (Unicamp), mestre em Sociologia pela Universidade de Campinas (Unicamp) e doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). É coordenadora do Grupo de Pesquisa Núcleo Capitu (Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade e Diversidade) e membro do Grupo de Pesquisa Currículos, Cotidianos, Culturas e Redes de Conhecimentos – Ufes. Coordena também o Núcleo de Gênero, Diversidade Sexual e Educação da Pró Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (Ufrb). É vice coordenadora do Mestrado Profissional em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Coordena o Projeto de Pesquisa e Extensão Ateliê de Mapas da Diversidade. Atualmente, é professora adjunta do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (Ufrb).

Camila Silva de Oliveira – Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. É participante do Grupo de Pesquisa Núcleo Capitu (Estudos e Pesquisas em Gênero,

Sexualidade e Diversidade) e também vinculada ao Projeto de Pesquisa Ateliê de Mapas da Diversidade, sendo bolsista PIBIC, ano 2011/2012. Atualmente é bolsista PIBEX vinculada ao projeto Múltiplas Sexualidades: Grupo de Ação e Formação Múltiplas Sexualidades Sociedade -Educação.

Dagmar Estermann Meyer – É Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atualmente, é professora colaboradora convidada no Programa de Pós-Graduação em Educação, no qual atua desde 1999. Está vinculada à Linha de Pesquisa “Educação, sexualidade e relações de gênero” e é membro fundador do Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero (GEERGE). Pesquisadora com bolsa de produtividade em pesquisa do CNPq desde 2001. Seus interesses de pesquisa e orientação estão voltados para a discussão de políticas públicas de inclusão social, na interface dos campos da educação, da saúde e dos estudos de gênero.

Priscila Gomes Dornelles – Licenciada em Educação Física e mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente, é professora assistente e coordenadora do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (Ufrb). Integrante do Núcleo Capitu de Gênero, Diversidade e Sexualidade na Ufrb, coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Formação de Professores e Educação Física (Gepefe/Ufrb) e colaboradora do Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero (Geerge/Ufrgs). Atua no âmbito das discussões/ações sobre formação de professores; Educação Física escolar; gênero, sexualidade e educação; estágio em Educação Física.

Fernando Pocahy – Professor Adjunto do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade de Fortaleza (Unifor), onde coordena o Laboratório de Estudos e Pesquisas Multiversos – Processos de Subjetivação, Educação e Sexualidades. Tem Pós-Doutorado realizado no PPG em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com bolsa CAPES/Reuni; Doutorado em Educação e Mestrado em Psicologia Social e Institucional (ambos com bolsa CAPES); Especialização em Projetos Sociais e Culturais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), financiado pela Fundação Maurício Sirotsky; e Graduação em Psicologia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Realizou estágio doutoral na Université Lumière Lyon 2 França (bolsa CAPES) e período como doutorando visitante na École doctorale romande en Études Genre, Université de Lausanne, Suíça. Pesquisador associado ao GEERGE - Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero (PPGEdu - UFRGS) e ao Núcleo de Pesquisa em Sexualidade e Relações de Gênero (NUPSEX - Instituto de Psicologia da UFRGS); é integrante do Grupo de Trabalho Psicologia, Política e Sexualidades da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia ANPEPP. Tem experiência nas áreas de Psicologia, Educação e Saúde Coletiva, na interface com Direitos Humanos. Atua principalmente nos seguintes temas: corpo, geração, gênero e sexualidade.

Alexsandro Rodrigues – Pedagogo licenciado pela Universidade do Estado de Minas Gerais (1997). Especialista em Alfabetização das Crianças das Classes Populares pela Universidade do Estado de Minas Gerais (1999). Mestre em educação com ênfase em cotidiano escolar pela Universidade Federal Fluminense (2004). Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo

(2009), com aprofundamentos na temática de currículos, gêneros e sexualidades. Atuou na Educação básica com professor e supervisor pedagógico por 17 anos. Atualmente é Professor Adjunto II no Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito, onde leciona a disciplina Currículo e Formação Docente para as Licenciaturas desta Universidade. Coordenador e Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades (GEPSS) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), onde desenvolve pesquisas de escolas com os trabalhadores culturais. Membro dos seguintes grupos de pesquisa: Currículos, cotidianos, culturas e redes de conhecimentos - Ufes; Currículos, redes educativas e imagens - Uerj; Formação de Professores e Práticas Pedagógicas - Ufes. Seus Interesses de pesquisa são: Currículo, Gênero, Produção cultural do Corpo, Diversidade Sexual, Direitos Humanos, Mídia e Cotidiano Escolar.

Simone Brandão Souza – Assistente social graduada pela Universidade Federal Fluminense (Uff), especialista em saúde e serviço social pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (Uerj), especialista em Segurança Pública pela Universidade Federal do Rio de Janeiro/Secretaria Nacional de Segurança Pública/Ministério da Justiça - SENASP/MJ e mestre em estudos populacionais e pesquisa social pela Escola Nacional de Ciências Estatísticas/ Instituto Brasileiro de Geografia Estatística-ENCE/IBGE. Trabalhou como Assistente Social no Sistema Penitenciário do Estado do Rio de Janeiro por 13 anos e na área de saúde pública do Estado do Rio de Janeiro por 10 anos. Atualmente é Professora Assistente do Curso de Serviço Social da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (Ufbr) onde leciona as disciplinas de Direitos Humanos e Estágio Supervisionado. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Violência, Gênero, Raça/Etnia Maria Quitéria, coordenando os projetos de pesquisa Mapa da violência no

Recôncavo: Um estudo comparativo dos municípios de Cachoeira, São Francisco do Conde e Santo Antônio de Jesus e de extensão (PIBEX) Garantia dos Direitos Sexuais das Mulheres Negras e Lésbicas em Situação de Prisão no Estado da Bahia.

Valéria dos Santos Noronha Miranda – Assistente social graduada pela Universidade Federal Fluminense, sanitarista e especialista em gestão hospitalar pela ENSP-FIOCRUZ, mestre em serviço social pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), doutora em serviço social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Trabalhou na área da saúde pública durante 13 anos (hospital público, programa saúde da família etc.). Atualmente é professora adjunta do curso de serviço social da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e foi tutora do curso de especialização à distância do serviço social: Direitos Sociais e Competências Profissionais do Conselho Federal de Serviço Social (Conselho Federal de Serviço Social-CFESS/Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social - ABEPSS/Centro de Educação a Distância - Universidade de Brasília/CEAD/UNB). Líder e pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero, Violência, Raça/Etnia Maria Quitéria. Coordenadora do Projeto Orun Aiyê: Um Estudo Propositivo em Defesa da Saúde da População Negra no Recôncavo da Bahia- projeto financiado pelo CNPQ.

Leilane Assunção – Graduada em História (Licenciatura e Bacharelado) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), mestre em História e Espaços pela mesma universidade. Atualmente cursa doutorado em ciências sociais também pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e é professora

do departamento de História da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (Uern). É membro fundadora dos Coletivos Antiproibicionistas Cannabis Ativa e responsável pela organização das duas primeiras marchas da maconha de Natal, bem como pela organização do ciclo de debates antiproibicionistas, em sua quarta edição em 2013. É fundadora do Grupo Universitário em Defesa da Diversidade e Expressão das Sexualidades (Guddes), responsável pela organização do Encontro Potiguar de Universitários pela Diversidade Sexual (Epuds) e pela participação potiguar no Encontro Nacional Universitário pela Diversidade Sexual, Étnica, Religiosa (Enuds), além de demais atividades ligadas à cidadania e direitos humanos de lésbicas, *gays*, bissexuais, travestis e transgêneros. Pesquisadora ligada ao Grupo de Estudos da Complexidade (Grecom) e ao Tirésias (Núcleo Tirésias de Gênero, Diversidade Sexual e Direitos Humanos).

Nilton Luz – Militante do movimento negro e de lésbicas, *gays*, bissexuais, travestis e transgêneros pela Rede Nacional de Negras e Negros LGBT. Estudante da graduação em Economia da Universidade Federal da Bahia (Ufba). Foi Diretor de Combate ao Racismo do Diretório Central dos Estudantes da Ufba (Gestão 2007/2008). É autor do artigo *A interseção dos conjuntos: gays e lésbicas negras em confronto com as hegemonias e sub-hegemonias*, publicado no livro *Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil*, organizado por Gustavo Venturi e Vilma Bokany e editado pela Perseu Abramo.

Zuleide Paiva da Silva – Graduada em Biblioteconomia e Documentação pela Universidade Federal da Bahia (Ufba), possui mestrado em Gestão de Organização pela Universidade do

Estado da Bahia (Uneb) e mestrado em Gênero Mulheres e Feminismo, pela Universidade Federal da Bahia (Ufba). Professora assistente da Universidade do Estado da Bahia. Atualmente, faz doutorado Multi-Institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento pela UFBA/UNEB/UEFS/FIEB-SENAI/LNCC/IHAC, desenvolvendo pesquisa sobre lesbianidades na Bahia. É pesquisadora do Diadorim – Núcleo de Estudos de Gênero e Sexualidade, onde desenvolve projetos extensão no campo dos Direitos Humanos com foco na violência de gênero, no enfrentamento ao racismo e à homofobia. Tem trabalho na área de educação com ênfase nas pedagogias feministas.

Rosangela Costa Araujo - Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (Faced/Ufba). Graduada em História pela Universidade Federal da Bahia (Ufba), possui Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (Usp). É pesquisadora dos seguintes grupos de pesquisa: Discriminação, Preconceito e Estigma: minorias étnicas e religiosas, culturas e educação (Usp): A Cor da Bahia Programa de Pesquisa e Formação em Relações Raciais, Cultura e Identidade Negra na Bahia (Ufba) e Rede Cooperativa de Pesquisa e Intervenção em (In)formação, Currículo e Trabalho/Redpect (Ufba). Tem trabalhos na área de Educação, com ênfase em Administração de Sistemas Educacionais, atuando principalmente na interface dos estudos sobre raça, gênero e desenvolvimento. Também desenvolve pesquisas sobre ações afirmativas em educação e cultura afro-brasileira com foco nos estudos sobre capoeira e religiões de matrizes africanas.



Esta obra foi composta nas fontes Minion Pro e Augustus
formato 14 x 21cm, mancha de 10 x 18,5 cm.

A impressão se fez sobre papel Polén 80g e
capa em Supremo 250g, impresso por Gráfica e Editora Copiart
no ano de 2013