

Pajubeyrizes Fechativas: Modos Bichas de Transito Na Escola

“Pajubeyrizes Fechativas”: Queer Ways of Transit In School

Marcio Caetano

Universidade Federal do Rio Grande (FURG)
mrvcetano@gmail.com

Alexsandro Rodrigues

Carlos Henrique Lucas Lima
Steferson Zanoni Roseiro

O Grande Edifício da Heteronorma

Uma professora entra numa sala de aula, usa o livro didático (ou não), faz chamada, grita com um aluno, elogia outro; alunas e alunos sentam, conversam quando a professora está falando alguma matéria “importante”, uma menina – boa moça! – faz o típico “*shh!*” para os colegas (obviamente meninos) e tenta se concentrar na aula de ciências (mas sabe que o papo dos dois meninos sempre lhe rouba a atenção); vão para o laboratório de informática, abrem algum programa qualquer, ensaiam isso e aquilo, fazem tudo correndo para poderem jogar e fuçarem coisas na internet; gritam, desanimados, quando, no final da manhã, começa a chover forte – a quadra não é coberta, a Educação Física será na sala. Movimentos se repetem e, por vezes, se alternam, alteram, mas, de certo modo, há ainda alguma norma. Desde a boa moça e os meninos bagunceiros à boa pintosa que vira o “líder” da turma e a sapata do karatê, é-nos impossível dizer que modelos de masculinidades e feminilidades não transitam e habitam práticas curriculares. Na escola, para todos os lados, há movimentos curriculares que tanto dizem do agir docente quanto de disposições pedagógicas, diz tanto do fuzuê na sala de professoras quanto das vestimentas de estudantes.

Daí que, como Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães e Erasmo Miessa Ruiz (2011), dizem de um estigma do currículo oculto, de um currículo encon-

trado no âmbito do não-visível, de uma relação curricular existente por trás de algum pano de fundo e que demanda um agenciamento ideológico bem aos modos da crítica marxista, como se a heteronormatividade e a heterocentralidade não fossem explícitas. Mas são sim.

O projeto heterossexual da sociedade em nada se esconde ou omite. A bem da verdade, como Foucault (2014) traça na *História da sexualidade*, não se trata nem de repressão, nem de omissão. Não seríamos os vitorianos, os bons moços de uma pretensa sociedade vitoriana. A produção da heterossexualidade está bem às claras em um grande aparelho de fazer falar. E, do mesmo modo, estão os currículos. Não há, nos movimentos curriculares, um aparelho “oculto”, um currículo oculto. Não que, com isso, digamos que todos os movimentos são enfaticamente apresentados como currículos, mas que os exercícios curriculares só são pensáveis nessas organizações. Uma aula no Ensino Fundamental, por exemplo, é pensável com um conjunto de carteiras, com uma série de folhas, blocos ou cadernos e lápis para anotações: pode não haver quadro numa escola ou, como em escolas unidocentes, não haver uma divisão de turmas hierárquicas, mas, decerto, há premissas de um dispositivo pedagógico curricular que operacionaliza os movimentos curriculares.

E, estando nada oculto, nada pouco claro, é-nos imperativo, também, pensar como a produção heterocentrada se esbanja nos movimentos curriculares. Entendendo que o corpo é o espaço de produção e expressão dos currículos, é também nele que a sexualidade é significada, que os currículos praticados ganham importância por fazerem-se dispositivos. Quer dizer, a maneira como percebemos os currículos passa, inexoravelmente, pelo entendimento de que a heteronorma, como sistema político e epistemológico de governabilidade dos corpos e subjetividades, é sinônimo da forma dominante de pensar a educação, o currículo, a escola e outros tantos espaços educativos.

Os currículos, afinal, dizem de um projeto de nação (CÓSSIO, 2014). E a nação é produzida nos entrelaçamentos dos mais distintos dispositivos. Numa sociedade de corpos másculos, de corpos bem cuidados e de masculinidades exigentes, também as disposições e funcionamentos curriculares corroboram para toda a produção da centralidade heterossexual.

Assim, este texto resulta de uma pesquisa realizada com professoras e professores e alunas e alunos de uma escola da rede pública de ensino do Rio

Grande - RS. Tomando Michel de Certeau e Michel Foucault como referências privilegiadas, esta escrita apoia-se nas discussões dos cotidianos e suas preocupações com a vida do corpo ordinário, e, ao mesmo tempo, preocupa-nos como os diagramas de poder se espraia na produção de discursos normativos. Desse modo, diante de uma pesquisa ampla, objetivamos, aqui, trazer recortes narrativos de conversas vividas em vários momentos na escola, entre 2016 e 2017, e explorar, nelas, o lado nada oculto da normativa heterossexual¹. Sabemos, é claro, que a narrativa está vinculada a escolhas pessoais, portanto, sua verbalidade é sempre editada. Ou, como Certeau (2012, p. 53) propõe, as narrativas estão sempre cheias de ficções, de cantos de sereias, mas, ao mesmo tempo, “a narrativa que fala em nome do real é imperativa” e, “certamente, ‘fazer falar’ o real já não é revelar as vontades secretas”. Todavia, ao mesmo tempo, aos modos de Foucault (2013), é preciso desvencilhar-se de uma pretenciosa verdade. Por isso, no encontro com as sereias, ouvimo-las e damo-nos a certos encantamentos a medida que tentamos desvencilhar certos liames das narrativas, das histórias e das sexualidades tão regradas.

A bem da verdade, a heterossexualidade, como Beatriz Preciado (2014) nos faz pensar, está mais para um grande prédio espelhado colocado no centro da cidade como ponto de atração principal, como uma das sete maravilhas. E, sendo uma das sete maravilhas da normatividade e dos diagramas de força, é óbvio estar sempre em evidência no que concordamos chamar de currículo.

História nas/das Portas de Banheiros

“Ela me chamou e perguntou quem eram aqueles rapazes que estavam comigo na escola. Respondi que eram meus amigos. Aí ela disse que meus amigos eram estranhos e se eu também achava isso.” Assim começa Paulo e sua história bicha, bichérrima! Seu nome é fictício e conta a história de uma bicha que poderia muito bem se chamar Claudete, já que assim foi nomeado na escola pelos colegas, mas que, para nós, preferiu ser Paulo. Habitante de um corpo também estranho, Paulo-Claudete encarna, talvez, a típica bicha do cinema catastrófico das histórias de viados, putos, boiolas e tantos outros enredos de corpos estranhos à normalidade heterocentrada: aos 13 anos

¹ As inserções na escola foram proporcionadas pelas atividades de Extensão que tinham como interesse auxiliar as escolas em suas formações continuadas.

assume para sua família e, expulsa de casa, refugia-se na casa de um amigo bem mais velho. A expectativa de seu corpo masculino cada vez mais destoava de seu próprio corpo. Ele trazia a performatividade berrante que emasculava a masculinidade viril do homem dos pampas. “Ela perguntou quem eram aqueles rapazes que estavam comigo na escola. Respondi que eram meus amigos. Aí ela disse que meus amigos eram estranhos e [perguntou] se eu também achava isso. Respondi para a orientadora pedagógica que não e ficou nisso mesmo”.

Talvez, muito a contragosto de tantos corpos normativos, seja por aí que as conversas com o estranho se passe. Paulo, porque bicha, aprendia, cada vez mais, a distanciar-se dos signos e das marcas da masculinidade heteronormativa. Talvez, aos modos da pesquisa de Suely Messeder (2008) e dos jovens soteropolitanos hierarquicamente classificados de acordo com suas masculinidades, o corpo afeminado, o corpo “bicha” oponha-se sem restrições ao corpo dos “verdadeiros homens”. Talvez, nesse universo de diferenciação, entendamos o motivo pelo qual o jovem Paulo - possamos destacar, também, - não mais temia andar ou ser visto na companhia de sujeitos que seguiam o mesmo caminho. Bicha, Paulo aprende a fazer refúgio, a encontrar tocas. E, depois de um ano é convidada a retornar à casa, à família tendenciosamente edipiana, Paulo aceita, mas, agora, não é mais no temor, mas no enfrentamento das forças.

Por isso que, sem restrição, Paulo não teme suas amigadas. A conversa inicial retoma e, uma vez mais, a orientadora pedagógica de sua escola o chama, cerca-o e o intercepta em seu corpo demasiadamente sexuado:

Na semana seguinte, eu fui para escola com uma camisa dizendo “Eu tenho orgulho de ser gay”. Logo ela me chamou e perguntou se eu era gay, respondi que sim. Ela disse que eu estava cometendo algo errado e era para eu procurar uma psicóloga. A forma como ela disse pra mim... em pé, encostada na mesa, olhando para os meus olhos, segurando minha mão e com uma voz baixa, me deixou muito mal... Naquele momento achei que estava errado e que eu era doente. Aliás, ela me mandou para uma psicóloga.

A brusquidão estampada em gentileza fere o corpo. Pouco importa, para a escola, se aquele era o ano que Paulo voltava à escola. Tentaram enxergá-lo como um evadido, deram-lhe esse nome e atribuíram a ele um conjunto de estatísticas. Paulo sai de casa, refugia-se sob outros corpos e, distante da

escola, dizem-lhe: “EVASOR!”. Todavia, Berenice Bento (2011) destaca que é preciso diferenciar “evasão” de “expulsão”, de outro.

[...] não existe indicadores para medir a homofobia de uma sociedade e, quando se fala em escola, tudo aparece sob o manto invisibilizante da evasão. Na verdade, há um desejo de eliminar e excluir aqueles que contaminam o espaço escolar. Há um processo de expulsão, e não de evasão. É importante diferenciar evasão de expulsão, pois, ao apontar com maior precisão as causas que levam crianças a não frequentarem o espaço escolar, se terá como enfrentar com eficácia os dilemas que constituem o cotidiano escolar, entre eles, a intolerância alimentada pela homofobia (BENTO, 2011, p. 555).

Fazemos coro à socióloga potiguar na compreensão de que, para muitos corpos foragidos da heteronormatividade, não se trata, absolutamente, de um processo de “evasão” o que os faz abandonar a escola. Há toda uma engrenagem no sistema educacional que visa a não apenas *proteger* a heteronorma como, ainda, *expulsar* aqueles corpos que desafiam esse sistema, ou melhor, esse *regime de normalidade*. Porque desejante de corpos assexuados, a sexualidade exacerbante é sempre um desconvite à escola, um desconvite ao regime de normalidade.

O corpo escolar é um corpo dado à segurança. À insegurança cabe a aclamada evasão, números de insucesso nas matrículas, nas formaturas, nas reuniões de finais de semana. Paulo nem bem volta à escola, e já lhe aconselham algum tipo de tratamento, de restauração ou reencontro com alguma coisa perdida no trajeto, no currículo.

A essa altura, seu nome já se encontrava pichado no banheiro e agregado a adjetivos descritos por ele como desqualificadores: “Paulo-Claudete me dar 10 reais e te deixo pagar um poquete”. Sua condição performatividade berrante, no interior de um imaginário social sobre a masculinidade, permitia a liberdade do fetiche e a expressão do assédio. A própria matéria orgânica expressa no corpo de Paulo-Claudete é vista como o território da blasfêmia. Paulo-Claudete é a representação do corpo realizado e construído, na lógica do prazer androcêntrico, para o outro. Os convites sexuais são o preço pago graças à vestimenta andrógina, a ilegibilidade de gênero e a emasculação no território de *andros* gauderio. A gestão escolar, a todo o momento, destituía Paulo, procurava modos de repassá-lo, e, com os colegas, com os fluxos escolares, Paulo tornava-se corpo mais desejante que desejável (DESPENTES,

2016). Os corpos o empurravam, cada vez mais, para fora da escola, isto é, para fora da normalidade sexual assegurada pela heteronormatividade.

Talvez, aos modos de Carvalho e Roseiro (2015), o processo de entrada na escola seja mediado pelo débito de algo do corpo. Se cabe à criança deixar de ser criança para tornar-se “aluno” no momento de escolarização curricular, talvez devamos também falar do débito do corpo desejante para permanecer nas relações curriculares. Entre o “verdadeiro homem” e a “bicha”, como Mes-seder aborda, as classificações podem ser desqualificadoras e, no entanto, aos modos de Paulo e de sua recusa às políticas de rejeição ao estranho, podem também criar lógicas de fortalecimento de não-normas bichas.

A escola, na figura da orientadora de estudos, pode tentar desamarar sua bichice e mandá-lo a psicólogos em tons gentis e apertos de mãos calorosos, e, todavia, palavras em portas de banheiros ainda servem para lhe lembrar de uma operação que marca toda existência bicha em escolas: ao corpo demasiadamente sexuado é esperado todo modo de escape e de fracasso curricular; por isso mesmo, a pichação. E, no picho, Paulo-Claudete rainha do boquete, percebe-se não apenas desejante, mas altamente desejada.

Desejam-lhe contar sua história. Mas esse gosto é somente de seu corpo.

Dos Corpos Fora do Lugar

No regime de normalidades curriculares, o corpo sexuado precisa ser dri-blado, colocado em segunda ordem e, se possível, não praticar exercícios de narração. No que concerne aos currículos normativos, a aventura de narrar-se deve ser relegada e, no limite, dizer apenas de uma nomenclatura.

Ora, não é nenhum segredo que “adestramentos” são fundamentais para continuar o processo de fabricação de corpos sexuais vivenciados nas normas heterocentradas e que esses “adestramentos” são iniciados com a nomeação dada no momento, ou mesmo antes, do nascimento. Sabemos, com os anos crescidos nesses lugares, que inúmeros acessórios (brinquedos, utensílios e banheiros escolares, vestimentas e cores) são utilizados nessa arte de fazer o corpo, de formar o gênero e de confirmar o sexo. Todos estes acessórios são elaborados com fronteiras sexuais, que orientam as práticas curriculares nas escolas, nas famílias e demais instituições disciplinares. Há, decerto, uma ar-

quitetura curricular desenhada para não deixar qualquer “desordem” do corpo escapar. Tudo parece se projetar “panopticamente” (FOUCAULT, 2014) para produzir os corpos heteronormativos, os corpos já de acordo com todo o jogo de controle. Nada parece escapar aos olhares das instituições reguladoras que observam a forma como seus tutelados sentam, caminham, gesticulam, falam... desejam.

É nesse sentido, portanto, que a professora Kátia, numa conversa conosco, alerta-nos de seu medo:

Estou com um problema muito grande na escola, estou muito preocupada. Tenho um aluno que esse ano assumiu que é homossexual. Os alunos falam mal dele o tempo todo. Já conversei com a turma um dia quando ele faltou, falei com eles, perguntei se eles gostariam de serem chamados de nomes que não gostavam. Não adiantou muita coisa. Os alunos falam que se ele se assumisse, tudo bem. Mas, ele diz que não é, apesar de andar com outros gays da comunidade... Os alunos reclamam que ele os traiu... “Professora ele ia lá em casa!”, os alunos falam... Ano passado ele era capitão do time de futebol, esse ano ele nem chega perto!

“Ano passado ele era capitão do time de futebol, esse ano ele nem chega perto!”, ecoa a fala dela. E, imediatamente, somos acossados por um projeto de masculinidade, de corpo e modo de ser homem que não é vivificado por todos os corpos de modo igualitário. Paulo-Claudete e o aluno da professora Kátia – que, decididamente, poderia ser uma professora qualquer de uma turma qualquer – destoam do modelo socialmente idealizado para o jovem masculino do projeto de escola. Cobram de Paulo uma terapia quase que de choque, quase uma “cura gay”, quase um apagamento da existência bicha (ROSEIRO; FIM; RODRIGUES, 2016) e, então, desse corpo sem-nome, dessa bicha em processo de fazimento, que algo em si seja nominal. Ao primeiro corpo, dizem “limpe-se!” e, ao segundo, exigem uma certeza a qual o corpo ainda não está pronto para dar e sequer sabe se algum dia virá a dar. A vigilância e as práticas educativas nas performatividades do corpo são, em seus entendimentos fundamentais, para corrigir ou justificar o que eles acusam de “comportamento estranho” e “anormal”, como destacou Caetano (2016).

O projeto de masculinidade, como Javier Sáez e Sejo Carrascosa (2016) lembram, é o do cu que não passa sequer bigodinhos de camarão, é o do cu

impenetrável ou do cu de pouca afabilidade. No caso específico do aluno da professora Kátia, a sua masculinidade heterossexual foi simplesmente questionada porque o rapaz compartilhava relações de amizade – cu muito afável, obviamente – com outros colegas socialmente identificados como gays (bichas, travestis, lésbicas, trans...), e, cremos nós, devido à forma como eles performam seu gênero². Mesmo sem se autonegociar “gay”, sua professora já o havia classificado, e, como os colegas deixam claro na fala da professora, estaria tudo bem se ele fosse “gay”, mas, daí, precisaria assumir, precisaria dar-se um nome irrevogável.

Ora, nessa situação, facilmente avançamos na postulação de que a escola tem sua centralidade na criação de hierarquias sexuais. Facilmente dizemos que à escola nada mais cabe senão estratégias de dominação da heteronormatividade. Todavia, ainda que a fala da professora atente, em muito, para a compreensão e afirmação de seu aluno como um corpo não-heterocentrado, há, ainda, uma preocupação afetiva, uma indagação sobre como se relacionam os corpos no interior da escola e como esses afetos permitem movimentações curriculares. Ou seja, com isso, não queremos propor que a escola se configure, de modo inescapável, como local de vigência de exercício da heteronorma. Justamente por ser um prédio *espelhado*, a heteronorma não é atrativa para todo e qualquer corpo, muitas são as vidas que escapam dos pontos turísticos programados e esperados aos sexos normativos e, assim, conhecem pequenos bares, vilarejos, guetos, becos, matas do extenso terreno da universidade rio-grandina ou dunas da maior praia do mundo. Mesmo em cidades pequenas demasiadamente ordenadas, o corpo encontra formas de descaminho. A despeito dos esforços da heteronormatividade curricular, corpos escapam de seus ditames e produzem subjetividades dissonantes, antinormativas.

Em toda a instrumentação curricular, estigmatizada ou não, há uma orientação na ordem das avaliações realizadas em torno dos sujeitos. Jogos, histórias, romances, aulas de biologia, de geografia, de história, de matemática... tudo arremete à lógica de gêneros “opostos” que se atraem, da história e da geografia sexual dos povos antigos e de suas possibilidades de povoação, etc. É neste jogo de apresentações e avaliações que as identidades sexuais não binárias, lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais – LGBT – e os sujeitos

² Sobre a teoria da performatividade do gênero, ver Judith Butler (2014) e Pablo Perez Navarro (2008).

que as reivindicam são deslegitimados. Não há, como dizíamos logo no início, um único processo oculto porque, há eras, tudo se tornou muito claro sobre com quem devemos nos amancebar e quais são as nossas possibilidades dos usos dos prazeres. As expectativas de gênero estão estampadas em livros didáticos, em festas escolares, nos pátios e corredores em que o “pegador” de uma turma pode “pegar” o máximo de garotas possíveis, enquanto as bichinhas, se muito, podem fazer uma “pegação” rápida em cubículos de banheiros ou nos fundos da escola. Bem ao fundo!

E, muito embora nem todos os corpos sintam-se atraídos para o palacete contemporâneo da heteronorma, nem de longe ela perde seu efeito. O prédio espelhado que se verticaliza na área mais economicamente favorecida da cidade movimenta ações reguladoras da sexualidade a todo o momento e com pouquíssimos reveses. A heteronormatividade é uma construção discursiva com viés político que tem por objetivo estigmatizar e marginalizar aqueles que com ela não se identificam. Seu efeito se dá por meio das regras produzidas nas sociedades, que controlam o corpo, a produção de gênero, de desejo e de prazer dos sujeitos e que, para isso, precisam ser constantemente repetidas e reiteradas para dar sentido de substância, de naturalidade.

A heteronormatividade não somente almeja manter a lógica dicotômica e complementar entre homens e mulheres, como também a degradação social dos sujeitos que buscam subvertê-la. Neste sentido, a homofobia e o machismo são respostas da heteronormatividade destinada às sexualidades dissidentes ou às mulheres. O sistema heteronormativo, para se manter na ordem das coisas, necessita se retroalimentar da lógica sexual binária. Daí a necessidade de ideologicamente controlar as tecnologias pedagógicas da escola e mais amplamente da cultura. Nestes pressupostos, articulam-se as identidades e as práticas curriculares (CAETANO; GOURLART; SILVA, 2016, p.10).

Os efeitos da heteronormatividade são *performativos*, isto é, tem o poder de produzir aquilo que nomeia e, assim, repete e reitera as normas de gênero (BUTLER, 2014).

A heteronormatividade se conecta diretamente com o androcentrismo. Em primeiro plano, sustenta a ideia do governo homem/masculino sobre a mulher/feminino. Em segundo lugar, ao exigir a tarefa de governo do homem e de governada da mulher, lhes obrigam a relações intrínsecas e reprodutivas do sistema em uma lógica binária. Nestes termos, penso que qualquer que seja a análise ou ativismo político das identidades sexuais que não considere estes dois conceitos,

estará reduzindo e limitando suas ações à superficialidade, sem contar, que estará reproduzindo cadeias de governos, alimentando a manutenção das estruturas que abarcam um ou ambos os conceitos (CAETANO, 2016, p.11).

Com os ditos até aqui, a fala da professora Kátia volta a nos marcar:

[...] os alunos dizem, mas ele afirma que não é. Apesar dele andar com outros gays da comunidade, ele diz que não é gay. O problema é que os colegas dele reclamam que ele os traiu. Costumam dizer __ Professora, ele ia lá em casa. Eu jurava que o cara era cão e ele é maior Leci. Fala sério!

Em evidência, fica justamente a ideia de que o corpo pode não apenas se afirmar, mas também disputar territórios normativos e transitar por eles sem que seja firmado um pacto permanente com algum demônio. “Professora, ele ia lá em casa!”, gritam os alunos, e, no jogo, o temor é que também eles se desviem, também eles acabem por se descobrirem corpos desviados por terem respirado o mesmo ar que um corpo fora do lugar. Externo a ordem masculina do lugar.

Das Perversidades nos Saberes Escolares

O currículo, que se realiza nas práticas cotidianas, não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada de conhecimento cientificamente comprovado nos laboratórios ou nas pesquisas metodologicamente validadas. Há maneiras e maneiras de conhecer e de desconhecer. E mais: toda ignorância, conforme ensinou Alós (2011), revela um tipo específico de *conhecimento*. Afirma o autor:

Quando a educação e a sexualidade esbarram uma na outra, formando o pantanoso terreno que responde por *educação sexual*, tornam-se comum ouvir coisas do tipo: “*não sei nada sobre educação sexual*”, “*ignoro como trabalhar com esta questão*” ou simplesmente “*não quero falar disso*”. Quando um professor profere algum desses enunciados, será que ele simplesmente *desconhece* as questões de educação sexual? Será que ele é apenas *incompetente* para trabalhar com educação sexual (não sentido pejorativo, mas apenas *sem a devida competência*)? Ou será que, por trás dessa ignorância, se esconde um saber de outro tipo? Será que, na oposição entre conhecimento e ignorância, a ignorância é apenas ausência de conhecimento, ou é um tipo específico de conhecimento sobre a sexualidade e as diferenças de gênero? (ALÓS, 2011, p. 422-423, grifos do autor).

Os saberes e práticas escolares, bem como os currículos, são construídos

com base em interesses eleitos nas escolas e/ou nos sistemas educativos. Há toda uma força desejante que faz aparecer ou sumir essa ou aquela discussão em uma sala de aula, em uma formação de professoras/es ou em uma reunião de responsáveis. Desejos, emoções, prazeres e afetos marcam todas as relações curriculares e, entretanto, nem por isso dizem de relações sempre abertas a conversas. Ou, como Alice Casimiro Lopes (2015) *fala* pontua, há sempre uma disputa para elencar o que, momentaneamente, será cabível nas regras curriculares. Daí que, tantas vezes, *ouvimos falar* dessa ou daquela professora que trabalha gênero de modo magistral na escola, ou que coloca uma *bonita fechativa* para sambar em termos curriculares. Ouvimos falar e, incompreensivelmente, raramente topamos com esses corpos – diante de tantas disputas, é quase incompreensível porque alguém assumiria, em primeira pessoa, essa ou aquela prática.

Todas tememos, de certo modo, nossos nomes nas portas de banheiros. A destituição do temor parece vir com o uso debochado da palavra denominativas.

Não basta criticar a heteronormatividade ou defender as identidades LGBT³/LGBTTIQ⁴. É preciso ir mais longe sob pena de continuarmos reféns de sistemas binários. Nessa oposição dicotômica entre a heterossexualidade e as identidades LGBT, ou entre a heterossexualidade e os corpos não-heterocentrados, reside não apenas os discursos favoráveis às práticas homofóbicas, mas também os discursos que buscam legitimar ou naturalizar as identidades produzidas a partir de certas práticas homossexuais e certas identidades “T”.

Ora o curioso é que, diante da heteronormatividade, tentaram produzir uma homonormatividade (que, decididamente, não cabe todos), a qual não relega às identidades LGBT à condição de sobra da norma e, entretanto, visa, ainda, ao estabelecimento de um modelo “respeitável” de homossexualidade/lesbianidade e de identidade trans. Sobre a homonormatividade, afirmam João Oliveira, Carlos G. Costa e Nuno S. Carneiro (2014, p. 64):

[...] funciona a par da heteronormatividade, sendo a homonormatividade uma espécie de projeto epistemológico da heteronormatividade. A homonormatividade não apenas dá continuidade ao legado das assunções heterossexistas e normativas; na realidade, ela também sustém estas assunções, ajustando normativamente as pessoas não-heterossexuais às economias políticas neoliberais, tor-

³ LGBT – lésbica, gay, bissexual, travesti e transexual.

⁴ LGBTTIQ - lésbica, gay, bissexual, travesti, transexual, intersexual e *queer*.

nando as mesmas assunções aceitáveis, o que é conseguido pela domesticização das reivindicações destas pessoas através da despolitização e da privatização. A homonormatividade também opera por intermédio do favorecimento das narrativas sobre a consistência de gênero de acordo com as normas e performatividades heterossexuais, reforçando as assunções normativas sobre as sexualidades, sobre os desejos e sobre um sistema binário de gênero. Ancorar, reiterar e mascarar os discursos heterossexistas e heteronormativos produzidos por parte de não-heterossexuais é um outro modo de constituir a economia heterossexual que, assim, sistematicamente regula, controla e fortifica as suas próprias fronteiras.

Considerando os autores, a camisa “ORGULHO GAY” da Paulo-Claudete é muito bem-vista, mas não as pichações de seu nome no banheiro e os desejos “insalubres” que fantasiam as *masturbações* retóricas escolares. Como exemplo desse movimento, poderíamos citar a resistência que certos setores mais alinhados com um ativismo *mainstream* têm ao uso da palavra “travesti”, a qual, no entendimento desses grupos, estaria relacionada à prostituição e a outras imagens, mais uma vez, não “respeitáveis” da “comunidade”⁵ LGBT. As identidades *pajubeyras* (LUCAS LIMA, 2016), caracterizadas pela “*fechão*”, isto é, por uma performance afeminada ou *camp* (SONTAG, 1986; LOPES, 2001), da mesma forma que a identidade travesti, não são vistas com bons olhos pela normalidade homossexual instituída pela homonormatividade.

Certamente, a homonorma não passa de uma retórica curricular da produção do considerado bom gay (nada afeminado, nada espalhafatoso e bem definido em termos de gênero) ou boa lésbica (nada masculinizada e bem definida nas expectativas da feminilidade). E, decerto, a homonorma *pode* ser inserida em livros didáticos e em filmes pedagógicos. Talvez, essas performatividades sejam mais palatáveis aos setores conservadores da educação ou que, por meio dela, garantam receptores/as de seus discursos. Mostra-se um pouco de sofrimento da gay, como no já célebre filme *Hoje eu quero voltar sozinho*, e pronto, agradamos às travas, às sapatas, às viadas e as/os trans. Acalmados tais corpos, as lógicas curriculares seguiriam apenas *normas*, visto que não estariam, nem de longe, fragilizadas. O re-

⁵ Grafamos em aspas a palavra “comunidade” justamente por suspeitarmos na univocidade desse termo. Diferentemente desses ativismos que nomeamos *mainstream*, nos somamos a compreensões advindas dos Estudos Queer que apostam na proliferação da diferença e não em homogeneizações violentas. Não se trata de “dividir a luta”, de “provocar divisões” etc., como muito se tem dito sobre as chamadas “políticas da diferença” (COLLING, 2015), mas sim de compreender que é justamente a diferença, e não a igualdade, que unem aqueles e aquelas que ousam se rebelar contra as normalidades de gênero e de sexualidade.

gime heteronormativo em vigor continuaria eternamente, incluindo apenas outros corpos nos panfletos de divulgação do prédio espelhado da heteronorma. Torna-se necessário produzir uma alteração epistemológica e política que dinamite as regras comedidas e morais dos usos do corpo e dos prazeres da carne.

Não são com os familiares, tampouco com as codificações didáticas escolares, que as travestis ou transexuais aprendem a engenharia de formação do seu corpo; também não é nesses esquemas que gays e lésbicas aprendem a se prevenir das infecções sexualmente transmissíveis, ou mesmo que, entre bichas, amar é possível. Parece que para esses corpos em comum desacordo com a heterocentralidade foram ensinados que a vivência afetiva e amorosa era circunscrita às relações heterossexuais, cabendo a esses corpos somente a carne.

Quem de nós, ao participar de debates escolares sobre sexualidade, não foi apresentada/o a um leque de práticas sexuais que em muito nos lembra uma escala gradual entre homossexualidade, bissexualidade e heterossexualidade? Ou quem de nós já não vivenciou uma experiência em que o aluno era definido ou determinado a ser gay ou lésbica somente devido ao timbre de voz, forma de sentar e/ou educação familiar? O que percebemos no cotidiano é que a vivência da sexualidade se encontra em uma rede complexa de desejos, apresentações e condições favoráveis à sua prática.

E, de certo modo, o que está em jogo é a impossibilidade curricular de pensar os afetos e os direitos aos afetos indiscriminados entre corpos quaisquer, sem a nomeação explícita das categorias classificatórias heterodesignadas pelo discurso hegemônico da ciência. Um menino andando de mãos dadas com um amigo provoca, desde sempre, reações de espanto entre professoras e professores e, imediatamente, a classificação da relação. Há muito adultizamos os desejos afetivos de todos os corpos mesmo quando, para eles, afeto é apenas um modo de cuidar do outro, de estar com o outro. Com beijo ou sem beijo, com carinho ou pesares da segurança e controle, corpos-crianças transitam as escolas e espaços escolares pouco habituais com as mais escandalosas trocas epiteliais, pelo simples fato de existirem, nelas, superfícies de contato receptivas. E isso não significa que seja, já de imediato, autodesignado nas cadeias classificatórias disponíveis à sexualidade.

A solidão e o autocontrole dos desejos são as primeiras experiências que os sujeitos dissidentes aos códigos heteronormativos são obrigados a aprender devido ao preconceito e à discriminação. Assim, para alguns LGBT é neces-

sário reunir a capacidade de controle emocional e corporal, escamotear e reinventar desejos e, em alguns aspectos, até mesmo mentir. Mentir também se aprende com a escola. Quando não praticadas essas instruções, ao sujeito dissidente restarão as portas dos banheiros – um misto de humilhação e de reverência, de solidão e discrepância.

Se esse cenário desolador é verdadeiro, e nossas pesquisas e experiências docentes têm lamentavelmente relevado que sim, devemos nos perguntar: desejamos que nossas escolas sigam educando para a violência? Queremos seguir (de)formando corpos não-heterocentrados por intermédio de experiências de solidão e isolamento? Queremos continuar configurando a escola como um dos principais espaços de violência contra LGBT?

A escola é um espaço de construção não só de identidades, mas de significados e símbolos que rodeiam e apoiam a fixidez heterocentrada. Alguns corpos, ainda que dissidentes da heteronorma, aprenderam a valorizar a educação escolar e, com isso, fazem de seus anos de escolarização um eterno jogo entre norma-fuga, ora procurando discrição, ora fazendo-se escandalosa para marcar um corpo estranho, como nos lembra Paulo ou como nos lembra o corpo-não-assumido.

Sabemos que, nos documentos curriculares, as sexualidades e os gêneros são biologicamente incluídos apenas na medida em que cumprem um papel de estanque de certas discussões. O corpo, conforme Preciado (2014) assinala, é recordado em pequenas partes e erotizam parte X e Y, erotizam o que, depois, vieram chamar de órgãos reprodutores e, dali, fazem a definição de gênero e do sexo. Sexo é possuir um pênis ou uma vagina. “Ou”, nunca “e”. Os corpos funcionam, nessa perspectiva, em uma lógica racional, e os órgãos genitais femininos e masculinos são biologicamente condicionados a serem complementares e resultantes de reprodução da espécie humana. Uma professora ou outra, quando exploram bem essa discussão, dizem ainda de um uso da carne de modo prazeroso, dizem, ainda, da possibilidade do orgasmo e dos movimentos dos corpos em preliminares e em jogos. Há até aquela professora que fala, sim, da carne anal e dos encontros de vaginas, mas, como dissemos antes, ficamos apenas na história do *ouvi falar* e dos cochichos pouco usuais.

A bem da verdade, falta-nos tato para tanta pele, para tanta carne que ainda precisa ser convertida em categorias na geografia da sexualidade. Esta situação nos faz recordar que, quando a sexualidade se converte em objeto

do conhecimento cujas metáforas científicas são aplicadas à população, ela gera outros movimentos de subalternidades, de desigualdades e, portanto, de controle e de fronteiras à felicidade e à satisfação.

Quando tentamos mapear a geografia do sexo [...] ou quando tentamos ler a sexualidade através de uma teoria favorita, um manual de instrução ou de acordo com as visões dos chamados especialistas. Quando inserida no currículo escolar ou na sala de aula universitária – quando digamos, a educação, a sociologia e a antropologia colocam sua mão na sexualidade- a linguagem do sexo torna-se uma linguagem na sexualidade – a linguagem do sexo torna-se uma linguagem didática, explicativa e, portanto, dessexualizada. Mais ainda: quando o tópico do sexo é colocado no currículo, nós dificilmente podemos separar seus objetivos e fantasias das considerações históricas de ansiedades, perigos e discursos predatórios que parecem catalogar certos tipos de sexo como inteligíveis, enquanto outros tipos são relegados ao domínio do impensável e do moralmente repreensível. (BRIZTMAN, 2001, p. 90)

Corpos de todas as partes aprenderam a relacionar a carne à intimidade, a pele à amorosa impossibilidade de existência. Não é que algum dia tenhamos sido vitorianos, mas, em toda a lógica de fazer falar sobre a sexualidade, acabamos por achar que ainda precisamos de algum tipo de divã ou confessionalário contemporâneo (como o *Facebook*) para expor tanta “intimidade”. A sexualidade foi engendrada pela ciência e ainda nos distanciamos (e muito!) da figura do cientista nos cotidianos escolares.

A sexualidade fica neste princípio epistêmico limitada ao determinismo biológico, isenta de ideologias. Como se, olhando para um pênis, pudéssemos dizer que não há ali cor, formações epiteliais específicas, como se não pudéssemos falar de certa disfunção, de formatos e tamanhos diferentes. “É um pênis”, a ciência tenta dizer, mas, na fala de uma bicha, ele perde toda a neutralidade para virar objeto completo. “Amiga, era *gigante*! Quase não acreditei... e você tinha que ver, era lindo... e o som que as bolas faziam enquanto eu brincava com elas? Delícia!”.

Para o campo curricular, é preciso afirmar a não-neutralidade de qualquer campo de saber: corpo, gênero, sexualidade e afeto. Tudo tem uma ordem geográfica, econômica, histórica e política. Sua constituição social, cultural, histórica e subjetiva é fortemente alijada. É preciso que saibamos que os discursos sobre gênero e da sexualidade são significados como efeitos de sofisticados equipamentos educativos e formativos mantidos por instituições como o direito, a medicina, a família, a escola, a religião e a língua que produzem corpos reconhe-

cidos como masculinos e outros identificados como femininos. Essa dinâmica obscurece outras possibilidades de viver as identidades e práticas sexuais.

Os currículos, porque não ocultos, expõem cotidianamente os jogos nos quais o corpo é inserido. Enquanto práticas, currículos constroem, ensinam e regulam o corpo e os modos de viver para esse corpo e, entretanto, superam, em muito, os instrumentos burocráticos emitidos pelos Órgãos (quase-sexuais) e instâncias da administração escolar, exatamente porque se materializam em ações cotidianas de ensino-aprendizagem que envolvem todos os sujeitos da escola. A visibilidade – ou a invisibilidade⁶ agenciada pelo entrar e sair do armário – e a expressão das sexualidades é um caminho que observamos para trazer os corpos e suas subjetividades às práticas escolares.

Uma Questão de Corpo e Afeto

As histórias de escola se vão e, vira e volta, os currículos, enquanto dispositivos de controle, fazem mais uma vítima. Por vezes, corpos não-heterocentros fazem uma escolha de sair, de abandonar, de *evadir* a escola para enfrentar aquilo que os currículos, muitas vezes, não dão conta: as amizades.

Selecionamos duas únicas histórias ocorridas na cidade do Rio Grande -RS e, ainda assim, tanto corpo pode passar por elas. Mas o que chama a atenção é justamente que, em ambas, é o cuidado do corpo do outro, é o afeto para com o outro que tanto perturba a própria égide curricular. A orientadora de estudos, porque louca com as *migãs* do Paulo, não encontra paz até interpelar Paulo-Claudete e, chocada, descobre que Paulo, aquele corpo ainda em processo de afeminar-se, é também bicha. B-I-C-H-A, bichérrima! Noutra, é a professora e a turma que não entendem os afetos carinhosos da estrela do time para com as bichas. Não falam, mas, decerto, muitos corpos ali fantasiavam orgias entre o antigo capitão do time e as (nada) recalcadas bichas escandalosas. Elas berram escandalosamente na masculinidade do capitão do time de futebol.

⁶ Desde o início, viemos destacando que não se trata, jamais, de algo oculto, e, todavia, isso não quer dizer que não existam coisas visíveis, mas apenas que o invisível é também produzido em um jogo de espelhos que tenta imitar o cenário dos arredores.

Os corpos, quando *curricularizados*, não aguentam qualquer contato maior que um abraço cordial. E, diante de tanta carne envolvida em alegrias, é a escola que corre para trás das portas dos banheiros e grafa o que não consegue apreender.

As portas de banheiros, por paradoxal que pareça, são as zonas de maior carinho que os corpos heterocentrados conseguem ocupar. Eles xingam as bichas, ameaçam comer o rabo uma das outras, tentam crucificar a carne, mas, ironicamente, as portas são os únicos lugares em que conversas são tecidas com direito à resposta, comentário, réplica, tréplica, cortes e passagens. Passagens que escorrem da porta para o chão, “como se fosse o sol desvirginando a madrugada”⁷ no grito da paixão. Todos, em algum momento, irão usar os banheiros e verão, lá, nomes, desejos, carnes, desenhos, vidas que, muitas vezes, mesmo uma aula bem conversada não conseguiria agenciar.

É óbvio que, com isso, não vamos fazer uma filosofia da porta de banheiro, por favor! Paulo-Claudete nos conta que, em dados momentos, deparar com seu nome é uma dor. Todavia, na lógica da carne e dos cuidados afetivos, as portas de banheiros mostram um caminho que dribla entre o anonimato e o desejo de existir. Não é uma filosofia de porta de banheiro que nos interessa, mas, justamente, uma proposta de currículo-banheiro – um currículo em que todos transitem, deixem seus recados, marcas e “restos” após uma descarga. Afinal, que corpo não produz restos?

RESUMO: As performatividades dos corpos, em sua relação com o espaço escolar, estão, a todo tempo, tensionando e sofrendo as interpelações curriculares. Este texto resulta de uma pesquisa realizada com docentes e estudantes da rede pública de ensino de Rio Grande-RS. Apoiado nas discussões dos cotidianos e suas preocupações com a vida do corpo ordinário esta escrita voltou-se aos diagramas de poder que se espriam na produção de discursos normativos. Nas tensões e acordos escolares, observa-se que as performatividades, por um lado, apresentam-se imbricadas na definição do sujeito ideal que a instituição escolar deseja criar e, por outro, são (re)construídas nos/ com os currículos em movimentos de adequação e resistência às lógicas normatizadoras da escola.

Palavras-chave: Identidades. Currículos. Performatividades.

ABSTRACT: The bodies performativities, in their relationship with the school space, are constantly stressing and suffering the curricular interpellations. This text is the result of a research carried out with teachers and students of a public school located in southern Brazil. Based on daily life studies and its attention to the life of the ordinary been, this essay has turned its focus on the power diagrams that are spreading in the production of normative discourses. In school tensions and agreements, it is observed that performativity, on one side, is imbricated in the definition of the

⁷ Trecho da canção Explode coração de Gonzaquinha.

ideal subject that the school institution wishes to create and, on the other, are (re) constructed in/ with the curricula in movements of conformation and resistance to the school normative logics.

Keywords: Identities. School curricula. Performativities.

Referências

ALÓS, Anselmo Peres. Gênero, epistemologia e performatividade: estratégias pedagógicas de subversão. **Estudos Feministas**. vol.19, no.2 Florianópolis May/Aug. 2011

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

_____. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 19(2):336, maio-agosto/2011

BRITZMAN, Deborah P. “O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo”. **Revista Educação e realidade**, São Paulo, v. 21, n.1., jan/jun.1996, p. 71-96.

_____. Curiosidade, Sexualidade e Currículo. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

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

_____. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

CAETANO, Marcio. **Performatividades reguladas**: heteronormatividade, narrativas biográficas e educação. Curitiba: Appris, 2016.

_____; GOURLART, Treyce; SILVA, Marlon. Ensaio sobre a heteronormatividade: modos curriculares de aprendizagem das sexualidades e do gênero. **Atos de Pesquisa em Educação**. vol. 11, n. 2, p.634-655 ago./nov. 2016.

CARVALHO, Janete Magalhães; ROSEIRO, Steferson Zanoni. Vida nua, vida-criança, vida-aluno: rastros de identidade e diferença afirmando um “estado de exceção”. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 3, p. 599-613, set./dez. 2015.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petropolis -RJ: Vozes, 1994.

_____. **História e psicanálise**: entre ciência e ficção. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

COLLING, Leandro. **A igualdade não faz o meu gênero** – Em defesa das políticas das diferenças para o respeito à diversidade sexual e de gênero no Brasil. São Paulo: Revista Contemporânea, v. 3, n. 2 p. 405-427. Jul.–Dez. 2013.

_____. **Que os outros sejam o normal – tensões entre o ativismo LGBT e o ativismo queer**. Salvador: EDUFBA, 2015.

CÓSSIO, Maria de Fátima. **Base Comum Nacional**: uma discussão para além do currículo. E-curriculum, São Paulo, v. 12, n. 3, out./dez. 2014.

DESPENTES, Virginie. **Teoria King Kong**. Trad. Márcia Bechara. São Paulo: n-1 edições, 2016.

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade I- a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

_____. **A História da sexualidade II- o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramalheite. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. **Microfísica do poder**. Trad. Roberto Machado. 27. ed. São Paulo: Graal, 2013.

KATZ, Jonathan. A Invenção da heterossexualidade. Rio de Janeiro, Ediouro, 1996.

LOPES, Denilson. Terceiro manifesto camp. In: LOPES, Denilson. **O homem que amava rapazes e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2002.

LOPES, Alice Casimiro. **Por um currículo sem fundamentos**. Linhas críticas, Brasília, DF, v. 21, n. 45, p. 445-466, mai./ago., 2015.

LOURO, Guacira. L. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto – Portugal, Porto editora, 2000.

_____. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte, Autêntica, 2001, pp. 151-172.

_____. “Teoria Queer: uma perspectiva pós-identitária para a Educação”. **Revista de Estudos Feministas**, vol. 9, no. 2, 2001, pp. 541-553.

LUCAS LIMA, Carlos Henrique. **Linguagens pajubeyras**: re(ex)istência cultural e subversão da heteronormatividade. Salvador: Tese (Doutorado), Programa Multidisciplinar de Pós-graduação em Cultura e Sociedade, Universidade Federal da Bahia, 2016.

MAGALHAES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; RUIZ, Erasmo Miessa. Estigma e currículo oculto. **Rev. bras. educ. espec.** [online]. 2011, vol.17, n. spe1, pp.125-142. Disponível: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382011000400010>, acessado em 16.06.2017.

MESSEDER, Suely. A. **Ser ou não ser**. Uma questão para pegar a masculinidade. Salvador: EDU-NEB, 2008.

MONZELI, Gustavo Artur; FERREIRA, Sérgio Rodrigues da S. (Orgs.). **A política no corpo**: gêneros e sexualidades em disputa. Vitória: Edufes, 2016.

NAVARRO, Pablo Pérez. **Del texto al sexo**. Judith Butler y la performatividad. Barcelona/Madrid: Editorial Egales, 2008.

OLIVEIRA, João Manuel de.; COSTA, Carlos Goncalves da.; CARNEIRO, Nuno Santos. problematizando a humanidade: para uma psicologia crítica feminista queer. **Gender and Sexuality**. Annual Review of Critical Psychology 11, 2014, disponível em <<https://thedisourseunit.files.wordpress.com/2016/05/4-problematizando.pdf>>, acessado em 16 de junho de 2017.

PRECIADO, Beatriz. **Manifesto contrassexual**. Trad. Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: n-1 edições, 2014.

ROSEIRO, Steferson Zanoni; FIM, Matheus Magno dos Santos; RODRIGUES, Alexsandro. Dosagens do imoral, overdose de bichice. In: RODRIGUES, Alexsandro; MONZELI, Gustavo Artur; FERREIRA, Sérgio Rodrigo da Silva. (Orgs.). **A política no corpo**: gêneros e sexualidades em disputa. Vitória: EDUFES, 2016.

SAÉZ, Javier; CARRASCOSA, Sejo. **Pelo cu**: políticas anais. Trad. Rafael Leopoldo. Belo Horizonte: Editora Letramento, 2016.

SONTAG, Susan. Notas sobre los camp. In: _____. **Contra la interpretación y otros ensayos**. Barcelona: Seix Barral, 1984, pp. 303-331.

Recebido em Agosto de 2017.

Aprovado em Outubro de 2017.