

Cartografias dos corpos estranhos: narrativas ficcionais das homossexualidades no cotidiano escolar

Cartography of strange bodies: fictional narrative of homosexuality in school everyday

Eder Rodrigues Proença

Secretaria de Estado da Educação de São Paulo
eder.proenca@uol.com.br

Resumo

A pesquisa tem por objeto de estudo as conversas do/no cotidiano escolar, que abordam temas caros à contemporaneidade e constituem-se solo fértil para a reflexão e o trabalho pedagógico que buscam ampliar o sentido de cidadania e, a desconstrução de representações preconceituosas da homossexualidade, possibilitando a alteridade entre os diferentes sujeitos. Os estudos sobre a sexualidade promovidos por Foucault (2007); a teoria *queer* e os estudos culturais apontados por Louro (2004); e a educação menor, defendida por Gallo (2006), por privilegiarem o papel político dos anônimos e que estão à margem, compõem o referencial teórico da pesquisa. A opção metodológica é pelas narrativas ficcionais, propostas por Reigota (1999).

Palavras-chave: Homossexualidades; Cartografia subjetiva; Narrativas ficcionais; Cotidiano escolar; Cidadania.

Abstract

This research takes as its object of study the speeches from/in the school everyday, which approach some valuable themes for the contemporaneity and constitute a fertile ground for the reflection and teaching work that try to broaden the sense of citizenship and to deconstruct the prejudicial representations of homosexuality, which makes it possible the existence of otherness among different individuals. The studies on sexuality based on Foucault (2007); the queer theory and the cultural studies examined by Louro (2004); and the minor education supported by Gallo (2006) make up the theoretical references of this research, since they favor the political role of anonymous people who are on the fringes of society. The methodological choice is the fictional narrative, proposed by Reigota (1999).

Keywords: Homosexuality; Cartography; Fictional narrative; School everyday; Citizenship.



Introdução

O presente artigo traz à cena, as conversas do/no cotidiano escolar, aquelas que acontecem entre uma aula e outra, durante o intervalo, na sala dos professores e outros momentos desconsiderados como possíveis de produção de conhecimentos; essas conversas se estabeleceram como meu objeto de estudo, por entender que estão carregadas de significados políticos para a prática pedagógica, bem como são possibilitadoras de provocar reflexões que buscam ampliar o sentido de cidadania, principalmente, a cidadania sexual (RIOS, 2007), tão cara à contemporaneidade.

O espaço escolar tido como potencializador da democracia, do respeito e da formação de cidadãos, ao apregoar que é necessário compreender as diferenças de gênero e raça, entre outras, respeitando-as, deixa de considerar as diferenças no campo das sexualidades ao impor a identidade heterossexual como caminho exclusivo e natural para os alunos e alunas, que, mesmo não se identificando, acabam, na maioria das vezes, submetendo-se à norma, passando a viver suas identidades sexuais e de gênero em segredo, longe de todos, pois correm o risco de serem punidos, satirizados e excluídos dos grupos aos quais pertencem.

A imposição da heterossexualidade como desenvolvimento e norma geral para a formação humana ocorre, tanto por meio de representações sociais herdadas das sociedades patriarcais, como pelo exercício do poder (FOUCAULT, 2007a; LOURO, 1999), que advêm das diversas esferas da vida social, como a escola, por exemplo. Logo, por ser hegemônica, a masculinidade heterossexual é o critério utilizado para comparação ou referência das demais identidades sexuais, como o gênero feminino e as homossexualidades, que nesse sentido, são tidas como identidades marginais.

Como educador atento aos movimentos e aos discursos produzidos no interior da escola, nas diferentes categorias de ensino, presto-me a trazer a tona tais reflexões para que as verdades e certezas que temos sobre nossos corpos e nossa sexualidade sejam pensadas, questionadas e postas à prova. Quem sabe dessa forma, não vemos surtir outros efeitos, onde cada um/uma possa estranhar aquilo que lhe é dito como verdade absoluta, proporcionando experiências subjetivas de prazer, de viver em grupo e de felicidade?

A pesquisa alinhava recortes de minha trajetória às narrativas ficcionais construídas a partir daquilo que pude observar no/do/com o cotidiano de diferentes escolas da cidade de Sorocaba.

As narrativas ficcionais são possibilitadas pela cartografia subjetiva (GUATARRI, 1997), na qual pude relacionar modos pelos quais tantos/as corpos vão se tornando estranhos, ao serem desenhados, vividos, atravessados, sentidos, desenraizados, mobilizados de formas descontínuas pelo cotidiano escolar e também fora dele. Esses corpos estranhos que se evidenciam, o fazem por acreditar em seu potencial singular, que não se formata à especificidades da sociedade e por isso, provoca desconforto e faz com que outros/as reflitam sobre suas crenças e conceitos, re-significando suas práticas.

Para Guattari, a produção da existência humana tende a se dar no embate entre a subjetividade impositiva pelo desenvolvimento técnico-científico – onde a mídia institui modelos padronizados de consumo, moda, comportamento – e a singularidade de inspiração ético-estética. O autor ressalta a importância de se aproximar ao paradigma ético-estético para a composição cartográfica dos sujeitos, que subsiste:

[...] como na pintura ou na literatura, domínios no seio das quais cada desempenho concreto tem a vocação de evoluir, inovar, inaugurar aberturas prospectivas, sem que seus autores possam se fazer valer de fundamentos teóricos assegurados pela autoridade de um grupo, de uma escola, de um conservatório ou de uma academia [...]. (GUATARRI, 1997, p. 22).

Guattari inicia a construção de um conceito onde a constituição cartográfica de cada um vai acontecer em relação aos “territórios reais da existência”, ao qual nomeia “*componentes de subjetivação*”, que trabalham, “cada um, mais ou menos por conta própria” (p. 17). O autor propõe um novo campo de luta a se investir os “novos contratos de cidadania” (p. 35), que descentram “radicalmente as lutas sociais e as maneiras de assumir a própria psique” (p. 36), evidenciando:

Novas práticas sociais, novas práticas estéticas, novas práticas de si na relação com o outro, com o estrangeiro, como o estranho: todo um programa parecerá bem distante das urgências do momento! E, no entanto, é exatamente na articulação: da subjetividade em estado nascente, do *socius*. em estado mutante, do meio ambiente no ponto em que pode ser reinventado, que estará em jogo a saída das crises maiores de

nossas épocas (GUATTARI, 1997, p. 55).

O propósito de me ancorar nas ideias que Félix Guattari apresenta, em torno de uma cartografia subjetiva é apontar, tanto através de minha trajetória, quanto por trajetórias de outros corpos estranhos do/no cotidiano escolar, os investimentos engendrados para normatizar todos e todas que passam pelos seus espaços e, principalmente, como em inúmeros momentos, esses personagens estão confluindo para se reinventar, seja o reinventar as práticas pedagógicas ou o ser político – enquanto sujeito-cidadão – ou, ainda, reinventar novas buscas, outros investimentos por espaços realmente justos, democráticos e sustentáveis para os problemas contemporâneos.

Recorte 1: Em busca de um céu

Quando se decide mudar do lugar em que nasceu, por si mesmo, ou por outros motivos – uma grande paixão, como no caso de Hermila, no filme: *O Céu de Suely* –, a esperança é a que a faz mover-se, pois, a possibilidade de que um novo mundo seja encontrado, e que o mesmo, contemple a ideia que, comumente, se faz de céu, se torne real.

Porém, ao retornar ao lugar de origem, o que se encontra parece tão diferente, tão transformado, que, o que se sente é algo como não reconhecer aquele espaço como o seu e de repente percebe-se em um não lugar.

A verdade é que todos se transformam, seja mudando de um lugar para outro, seja apenas ao longo das experiências de vida. A cada novo período, lugar e dinâmica assumem-se novas identidades que colocam cada um frente a uma série de novos desafios, novas questões e consequentemente, novas maneiras de olhar para o mundo e para si mesmo.

Louro (2004, p. 13) utiliza uma metáfora de viagem para dizer que a própria vida é uma viagem, onde cada um se lança e, “na qual o que importa é o andar e não o chegar. Não há um lugar de chegar, não há destino pré-fixado, o que interessa é o movimento e as mudanças que se dão ao longo do trajeto”. Ao regressar, “os sujeitos podem até voltar ao ponto de partida, mas são, em alguma medida, “outros” sujeitos, tocados que foram pela viagem”.

Minha chegada à cidade de Sorocaba, no ano de 2000, se deu no contexto dessas duas perspectivas: primeiro, a busca talvez de um novo céu, de onde pudesse vislumbrar expectativas, principalmente no campo da especialização profissional e da realização pessoal; depois, porque eu sempre tive a convicção que posso fazer diferente do que as pessoas esperam de mim e, por isso, não poderia “ficar estacionado”, esperando da vida pacata na pequena cidade de

Riversul, soluções para as questões que estive alimentando nos anos de escolaridade, trabalho e convivência familiar que ali experimentei.

Às vezes, me questiono como faz Hermila: “será que pertenço a esse lugar?” Pois os lugares se transformam e me transformam constantemente, necessitando de novas manobras para que nele, eu possa me situar; em outras situações, uma inquietação se faz presente por não me conformar com as rotinas que me querem confinar e viajo em busca de novos movimentos e mudanças.

Ter vivido em uma pequena cidade, onde valores morais e éticos são pautados por valores religiosos, podando meu desenvolvimento, para me adequar a tal realidade, me marcou profundamente.

A maior mudança, vivendo sozinho, se deu no plano da vida privada, ou seja, conquistei certa “liberdade”, não experimentada anteriormente, liberdade com a qual passei a me ver, sentir, tocar, pensar diferentemente de outrora e assim, viver sem medo, sem culpa e preconceito.

Objetivos

Pretende-se com o pensar as questões das homossexualidades e os desdobramentos que delas emergem e se relacionam com o corpo no cotidiano escolar (OLIVEIRA; ALVES, 2001) e, com isso, contribuir para a constituição de novas identidades – mais híbridas e menos fixas; num esforço para desconstruir a situação marginal dos chamados corpos estranhos – tidos como desviantes –, chamando-os para assumir uma posição de cidadão/cidadã responsáveis por suas histórias individuais e coletivas (FREIRE, 2000). Assim, novas possibilidades são criadas para a ampliação do sentido de cidadania, que poderá proporcionar sociedades mais democráticas, solidárias e sustentáveis.

Tal exercício soma-se aos objetivos da pesquisa:

- analisar, através das narrativas ficcionais, no/do cotidiano das escolas de Sorocaba, como são postas em ação, práticas pedagógicas que consideram ou não às homossexualidades;
- registrar como os discursos dos professores e professoras estão sendo proferidos em relação às homossexualidades e à diversidade sexual;
- evidenciar como ocorrem os enfrentamentos e vivências de alunos e alunas homossexuais em relação aos demais personagens do ambiente escolar e;
- verificar como são colocadas em pauta outras possibilidades de reflexão/ação para uma perspectiva emancipadora diante das homossexualidades.

Ou seja, a pesquisa tem o intuito de me fazer pensar, e quiçá levar outros pensarem, a partir de algumas indagações que apresento, em seguida, e que dialogam com o que Vattimo (2008, p. 15) escreve: “a sexualidade, com todas as suas complicações, é um aspecto, talvez, antes, o aspecto essencial da nossa finitude”.

Como são construídos os discursos das sexualidades nas escolas? Neles aparecem e são evidenciadas as possibilidades de sexualidades diversas? Como as homossexualidades vêm sendo refletidas e praticadas na sala de aula? Por que a escola tida como espaço democrático privilegiado, direciona, como faz a sociedade, os sujeitos a uma identidade fixa e hegemônica, o heterossexismo? Ainda prevalece nas escolas, o discurso biológico que definem alunos e alunas pelas genitálias que apresentam ao nascer ou se cuida para que cada um e cada uma se perceba como construto de uma história, cultura, religiosidade e sociedade diversos? As trajetórias históricas, culturais e sociais que cada aluno/aluna traz consigo, estão sendo consideradas e respeitadas? Quem são os corpos estranhos – alunos/as, professores/as – e como esses reagem aos discursos oficiais e/ou ocultos sobre as homossexualidades no cotidiano escolar? De que forma os estudos sobre o cotidiano escolar podem contribuir para a construção de sexualidades mais fluídas?

Essas indagações são frutos das práticas pedagógicas que venho vivenciando no cotidiano escolar, onde se pode verificar uma variedade de pessoas, ideias, crenças, culturas, anseios. Uma verdadeira colcha de retalhos, tamanhas são as diferenças dos sujeitos que nela convivem. São homens e mulheres; crianças e adolescentes; jovens, adultos e idosos; brancos e negros; pobres e ricos; cristãos e não cristãos.

Tais sujeitos não são apenas um em si, mas uma constituição de identidades múltiplas. Stuart Hall (2001, p.13) contribui para a compreensão de que os sujeitos apresentam identidades contraditórias, que estão em constante mudança, afirmando que:

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentirmos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu”.

Metodologia

A pesquisa adentra pelo campo dos Estudos Culturais, através das narrativas ficcionais (REIGOTA, 1999), pois, como escreve Johnson (1999, p. 29), é um campo que ultrapassa o acadêmico e pretende “abstrair, descrever e reconstituir, em estudos concretos, as formas através das quais os seres humanos “vivem”, tornam-se conscientes e se sustentam subjetivamente”.

As narrativas ficcionais, criadas numa perspectiva ética, para proteger aqueles que efetivamente contribuíram com a composição da pesquisa, ganha potencial, pois se liga a uma pertinência temática cara ao momento atual, como muitas outras, como afirma Reigota (p. 85):

No meio da constante avalanche de informações novas, diversificadas, contraditórias, incompletas e fragmentadas, não é de se espantar que o sentimento de impotência de se alterar o mínimo que seja situações de injustiça, violência, preconceitos, etc. seja facilmente identificado nas conversas, debates e encontros sociais, políticos e acadêmicos justificando assim determinismos e conformismos.

Ao atentar para a importância de travar um sério debate, para as questões que se apresentam valiosas para o mundo atual, pode-se compreender o que está implícito em cada discurso enunciado pelos órgãos oficiais, mídia em geral e pelos grandes grupos empresariais, assim como faz Reigota (p. 85-86), ao por em pauta as questões ligadas à ecologia:

Creio que esses temas precisam ser discutidos com profundidade, não apenas por algumas pessoas dispersas e sem contatos entre si, mas por grupos e instituições voltadas para o estudo das questões contemporâneas que possam desfazer o emaranhado tornando-os um pouco mais claro, tendo em vista, repito, uma atuação política planetária, com base, em pelo menos, representações sociais mais elaboradas.

Apresentar uma pesquisa a partir de narrativas ficcionais significa, pois, segundo Reigota (p. 73), a “possibilidade, menos científica e mais criativa, mas não menos etnográfica”.

Cartografias dos corpos estranhos: narrativas ficcionais das homossexualidades no cotidiano escolar

Dessa forma, ao valer-me das narrativas ficcionais, busco como Reigota (p. 87), “o compromisso ético e a pertinência temática” para construir cenários, identidades e personagens que contribuam para trazer ao debate, a reflexão e novas possibilidades de compreender a sexualidade dos sujeitos como constituintes de suas identidades, construídas cultural e historicamente no meio em que vivem, atentando para um viver mais “pacífico, justo e prazeroso”.

Muito do que se passa no cotidiano escolar, acaba por marcar os corpos mais do que os conteúdos ensinados e as habilidades desenvolvidas:

Os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar. O olhar precisa esquadrihar as paredes, percorrer os corredores e salas, deter-se nas pessoas, nos seus gestos, suas roupas; é preciso perceber os sons, as falas, as sinetas e os silêncios; é necessário sentir os cheiros especiais; as cadências e os ritmos marcando os movimentos de adultos e crianças. Atentas/os aos pequenos indícios, veremos que até mesmo o tempo e o espaço da escola não são distribuídos nem usados – portanto, não são concebidos – do mesmo modo por todas as pessoas. (LOURO, 1997, p. 59).

A construção de narrativas ficcionais possibilita a criação de novos territórios que vão se estabelecendo e, que nem sempre reconhecidos, acabam sendo importantes para desconstruir-se ideias de senso comum, re-significar papéis e práticas cotidianas como potenciais de serem considerados na elaboração, desenvolvimento e execução de projetos de políticas públicas para a educação.

As narrativas ficcionais, portanto, são utilizadas para dar conta da série de questionamentos levantados anteriormente, a partir das práticas pedagógicas do cotidiano escolar que nos desafia pensar uma escola onde haja possibilidades de viver a multiplicidade e as ambiguidades sem medo, receio e com respeito, sejam quais forem as diferenças.

O exercício de registrar ficcionalmente discursos, imagens reais ou não de si mesmo e da sociedade, cria “possibilidades pedagógicas, políticas e de produção de conhecimentos e sentidos sobre a sociedade em que os sujeitos vivem e atuam como profissionais e cidadãos” (REIGOTA; PRADO, 2008, p. 124).

Dessa forma, construir minha trajetória, e outras narrativas ficcionais, constitui-se uma importante

política de enfrentamento e adquire uma pertinência pedagógica que rompe com paradigmas de uma educação depositária e disciplinar para outras construções, ao estilo rizomático (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

A construção das narrativas ficcionais foi propiciada por um mergulho na leitura de fontes literárias que trabalham com narrativas do cotidiano e permite que se conheçam personagens e temas relevantes e pertinentes ao momento atual, como Milton Hatoum, em *Dois irmãos* (2000); Marilene Felinto, em *Mulheres de Tijucopapo* (1992); Modesto Carone, em *Resumo de Ana* (1998); Luiz Ruffato, em *Entre nós* (2007); Denilson Lopes, em *O homem que amava rapazes* (2002), entre outros. Também o cinema trouxe sua contribuição, pois permitiu, através de obras narrativas, analisar sob diferentes vieses, as cartografias subjetivas de personagens à deriva, como em *Daens, um grito de justiça*, do diretor Stijn Coninx (1993); *Madame Satã* (2002) e *O céu de Suely* (2006), de Karin Aïnouz; *The bubble*, de Eytan Fox (2006); *Transamérica*, de Duncan Tucker (2005) e *Milk – a voz da igualdade*, de Gus Van Sant (2008).

Recorte 2: Vivência e formação religiosa: um céu utópico?

Desde muito pequeno, estive sempre envolvido na religiosidade católica da comunidade rural onde morava, lá, mesmo sem ter uma capela, manifestava-se com grande fervor nas várias novenas ao longo do ano; procissões com a santa padroeira Nossa Senhora Aparecida, que visitava cada casa do bairro; orações e rituais pedindo chuva na época de estiagem, novena para obter uma boa colheita e, o ponto alto sempre se dava com a preparação do natal, culminando numa confraternização muito especial para todos, num dos barracões dos agricultores.

Eu era tão participativo que todos diziam que eu seria padre e a ideia se internalizou, e mesmo sem saber direito o que isso significava, eu dizia que ia ser mesmo.

Os dogmas da igreja católica eram por mim considerados as mais sagradas verdades. Tudo era motivo de pecado, conforme discursos de padres, freiras, e leigos engajados. Assim, era preciso vigiar-se, controlar desejos, impulsos, gestos, palavras. Sexo era algo para se pensar depois do casamento e para fins reprodutivos.

De acordo com Foucault (2001), uma série de dispositivos é utilizada por diferentes sociedades herdeiras da cultura ocidental, para calar ou fazer falar os corpos sobre sua sexualidade, e dessa forma, governá-lo para um direcionamento tal, tido como o

Cartografias dos corpos estranhos: narrativas ficcionais das homossexualidades no cotidiano escolar

verdadeiro, o exemplar e o normal, denegrindo e marginalizando os demais corpos que não se enquadram ou, que se desviam da norma, tornando-os sujeitos abjetos. Para tal controle, há, também, uma série de instituições, que principalmente a partir do século XVIII, são responsabilizadas pela produção discursiva do sexo: primeiro a religião cristã e, mais tarde a escola, a família, o consultório médico, que em sua análise, visava sempre o controle do indivíduo e da população.

Com o passar do tempo, muitos questionamentos me rodeavam, me desorientavam e me faziam duvidar de todo esse modelo de vida religiosa que estava envolvido. Sentia-me diferente dos outros, com a sexualidade reprimida, pois ser homossexual, naquele espaço era inconcebível, seria pecado mortal, alvo de preconceitos e não podia me deixar seduzir por desejos ou pensamentos carnis. O discurso controlador reinava sobre mim, sobre a maioria das crianças e adolescentes riversulenses, como de todos/as que professavam a mesma fé, então, restava-me calar e sofrer sozinho, afinal, iria conversar com quem?

Gênero, sexo e sexualidades múltiplas

Hoje, há de se concordar que, grande parte das pessoas, em diversas sociedades, como as ocidentais, vivem sem maiores implicações nos seus papéis de homens masculinos ou de mulheres femininas, enquanto identidades de sexo e gênero distintos.

Gestos podem ser observados desde os primeiros dias de vida de uma criança – quando o médico sentencia: é um menino! ou, é uma menina! – práticas que delimitam o que aquele menino ou aquela menina pode vestir e calçar, do que pode brincar e do que deve gostar ou não.

Foucault (2007a, p. 114) afirma em “*A história da sexualidade*”:

Não se deve descrever a sexualidade como um ímpeto rebelde, estranha por natureza e indócil por necessidade, a um poder que, por sua vez, esgota-se na tentativa de sujeitá-la e muitas vezes fracassa em dominá-la inteiramente. Ela parece mais um ponto de passagem particularmente denso pelas relações de poder; entre homens e mulheres, entre jovens e velhos, entre pais e filhos, entre educadores e alunos, entre padres e leigos, entre administração e população. Nas relações de poder, a sexualidade não é o elemento mais rígido, mas um dos dotados da maior instrumentalidade: utilizável no maior número de manobras, e podendo

servir de ponto de apoio, de articulação às mais variadas estratégias.

Segundo o autor (2007b), as mulheres na Antiguidade Clássica, não pertenciam ao mesmo nível político e cultural que os homens. A elas era reservada a vida no espaço privado do lar, onde cultivavam o silêncio e os cuidados domésticos prevaleciam, enquanto aos homens, era atribuído o papel de cidadãos.

E mesmo nos primeiros séculos de nossa era, mesmo com a valorização do matrimônio, onde se supunha um compartilhamento dos papéis entre os esposos, vê-se a sobreposição do papel masculino ao feminino (FOUCAULT, 2007c).

Historicamente, muita coisa mudou, a partir do processo de industrialização na Europa e mais tarde, das outras áreas do planeta, viu-se a chegada, ou melhor, a saída da mulher do lar e sua adequação ao trabalho social, sem, contudo, deixar o trabalho doméstico e ainda, tendo menor remuneração que os homens.

Cria-se, segundo Foucault (2007a, p. 115), a patologia do corpo da mulher, qualificado e desqualificado, ao que, Louro (2008, p. 4), acrescenta:

Não é de se estranhar, que as mulheres tenham sido concebidas como portadoras de uma sexualidade ambígua, escorregadia e potencialmente perigosa; nem deve causar espanto que os comportamentos das classes médias e alta dos grupos brancos das sociedades urbanas ocidentais tenham se constituído na referência para estabelecer as práticas moralmente apropriadas ou higienicamente sãs.

A partir do final da década de 1960, principalmente, o florescer dos movimentos minoritários, como o feminista, lutando por reconhecimento, igualdade, e contra sua subordinação aos padrões históricos e culturais. Essa foi a segunda onda do feminismo, segundo Louro (1997), a primeira, teria sido na virada do século XVIII para o XIX, quando as mulheres lutaram e conquistaram o sufrágio universal. Nesse momento, não sem dificuldades, as mulheres começaram a tomar seu lugar, a falar sobre si e daquilo que lhes era salutar. Louro (2008, p. 5) escreve:

As mulheres foram às ruas e ocuparam espaços públicos, criaram grupos de apoio, revistas, jornais, fizeram teatro e cinema,

Cartografias dos corpos estranhos: narrativas ficcionais das homossexualidades no cotidiano escolar

provoações e passeatas, reivindicaram direitos e salários iguais; foram também para as universidades e criaram núcleos de estudo e pesquisa, fizeram teses e livros demonstrando que suas questões, suas lutas e sua história tinham sido esquecidas ou ignoradas. As chamadas “minorias sexuais” (note-se que a expressão minoria, aqui, não tem nada a ver com quantidade ou número de indivíduos, mas sim tem a ver com a atribuição social de valor; refiro-me àqueles grupos que são tomados como minoria a partir da ótica do dominante), ou seja, os grupos organizados de gays e de lésbicas também “mostravam sua cara”, exigindo respeito e visibilidade; transformavam a vida cultural, construindo espaços de cultura, de lazer e de arte, proclamando sua estética e sua ética.

Louro afirma, ainda, que tal postura não era neutra e que marcava significativamente os Estudos Feministas:

Coloca-se, aqui, no meu entender, uma das mais significativas marcas dos Estudos Feministas: seu caráter político. Objetividade e neutralidade, distanciamento e isenção, que haviam se constituído, convencionalmente, em condições indispensáveis para o fazer acadêmico, eram problematizados, subvertidos, transgredidos. Pesquisas passavam a lançar mão, cada vez com mais desembaraço, de lembranças e de histórias de vida; de fontes iconográficas, de registros pessoais, de diários, cartas e romances. Pesquisadoras escreviam na primeira pessoa. Assumia-se, com ousadia, que as questões eram “interessadas”, que elas tinham origem numa trajetória histórica específica que constituiu o lugar social das mulheres e que o estudo de tais questões tinha (e tem) pretensões de mudança. (LOURO, 1997, p. 19).

A questão principal posta em pauta aqui é: as diferenças entre homens e mulheres podem ser explicadas apenas a partir da biologia? Se sim, então é correto pensar que um gay, é na verdade, uma suposta mulher? E ainda, que uma lésbica não pode, em hipótese nenhuma, ser sensual e feminina? Isso seria muito simplista.

É partir daí que os Estudos Femininos se debruçam

para:

[...] demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente os seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. (ibid., p. 21).

Assim, gênero passa a ser um conceito fundamental para o desenvolvimento do debate feminista. Segundo Louro, o conceito serve:

[...] como uma ferramenta analítica que é, ao mesmo tempo, uma ferramenta política [...] O conceito pretende se referir ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas ou, então, como são “traduzidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico”. (ibid., p. 21-22).

Ou seja, o debate que pode justificar as diferenças entre homens e mulheres é colocado no campo social, onde se dão as relações e se reproduzem desigualdades entre eles, “nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação” (p. 22):

O conceito passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos. Observa-se que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, radicais, de classe) que a constituem. (ibid., p. 23).

É exatamente o oposto dos papéis, de homem ou de mulher, desempenhados de acordo com uma dada sociedade, como dito anteriormente, quando padrões arbitrários são traçados como formadores de verdadeiros homens e verdadeiras mulheres:

A pretensão é, então, entender o gênero

Cartografias dos corpos estranhos: narrativas ficcionais das homossexualidades no cotidiano escolar

como constituinte da “identidade” dos sujeitos [...] Numa aproximação às formulações mais críticas dos Estudos Feministas e dos Estudos Culturais, compreendemos os sujeitos como tendo identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias. Assim, o sentido de pertencimento a diferentes grupos – étnicos, sexuais, de classes, de gênero, etc. – constitui o sujeito [...] Ao afirmar que o gênero institui a identidade do sujeito (assim como a etnia, a classe, ou a nacionalidade, por exemplo) pretende-se referir, portanto, a algo que transcende o mero desempenho de papéis, a ideia é perceber o gênero “fazendo parte” do sujeito, constituindo-o. (ibid., p. 24-25).

Isto posto, aquelas representações do senso comum, citadas acima, devem ser superadas, compreendendo-se que uma identidade de gênero é construída continuamente na sociedade, na cultura e na história, sempre numa relação e nunca completa, da mesma forma, que também se constrói a identidade sexual. De certa forma, ambas (identidades de gênero e sexual), se articulam intimamente.

Pensar gêneros deveria pautar-se na compreensão de que cada pessoa, ao ser constituída dentro de uma dada sociedade e cultura, num momento histórico atravessado por discursos diversos, signos, representações e vivências, é conduzida a experimentar práticas subjetivas.

Não se pode pensar gênero como a oposição masculino-feminino, muito menos, o masculino sobrepondo-se ao feminino, mas problematizando-os e desconstruindo esse binarismo, “demonstrando que cada um na verdade supõe e contém o outro, evidenciando que cada polo não é uno, mas plural, mostrando que cada polo é, internamente, fraturado e dividido” (LOURO, 1997, p. 31).

Dessa forma, não há apenas mulher e homem, feminino e masculino, mas muitas formas de se viver e se experimentar ser mulher e ser homem, como há também uma multiplicidade de feminilidades e masculinidades:

O binarismo dificulta a compreensão de que, embora identidade de gênero se relacione com orientação sexual, dela se diferencia. A pluralidade, a multiplicidade e a dinamicidade das identidades de gênero e das expressões afetivo-sexuais são próprias

dos processos de construção de sujeitos e identidades nas sociedades contemporâneas e, também por isso, devem ser tratadas como direitos de todas as pessoas. (CADERNOS SECAD 4, 2007, p. 20).

Talvez, aquelas e aqueles que vivem feminilidades e masculinidades diferentes do binarismo masculino-feminino, e não são reconhecidas/os como verdadeiras/os mulheres e homens, são as/os que podem fazer avançar tais compreensões.

É essa a proposta de Judith Butler (2003), em “*Problema de gênero*”, quando desloca os conceitos tanto da biologia, que explica as diferenças entre os gêneros como consequência das diferenças naturais, fisiológicas entre homens e mulheres e também aquele que coloca a mulher como o outro gênero, mas tendo como referência e norma o gênero masculino.

Para Butler, o conceito de gênero seria pensar o que é masculino e o que é feminino a partir daqueles que são desconsiderados socialmente, ou seja, os seres abjetos, travestis, transexuais, hermafroditas, etc., que transgridem as fronteiras das normatividades e não se situam na dicotomia heterossexual produzida socialmente. Ao embaralharem tais noções, fazem avançar o conceito e as noções de gênero como performances.

Portando, da mesma forma, como por exemplo, uma travesti se cria, a partir do vestuário, maquiagem, sapatos, entre outros adereços, criando num ato performativo, isso também ocorre com qualquer indivíduo, ao manifestar seu gênero.

Assim, gênero deve ser compreendido como um ato performativo, que se cria, se encena publicamente com significações já estabelecidas socialmente, fundando e consolidando, assim, o sujeito. Quando se usa uma camisa azul, porque é coisa de homem, é um ato performativo cotidiano que ajuda a manter a dicotomia dos gêneros, assim como quando uma menina que gostaria de brincar com carrinhos, mas pelos pais é obrigada a brincar com bonecas.

Aqueles e aquelas que hoje são tidos como corpos estranhos, ao desconstruir a noção de que sexo biológico, identidade de gênero, desejo e prática social necessitam uma coerência entre si, passam a vigorar como outros e outras, com identidades de gêneros difusas, complexas, fluídas e ininteligíveis e devem ser respeitados e reconhecidos como cidadãos e cidadãs legítimos e legítimas em suas especificidades.

Recorte 3: Escola, que céu é esse?

Estudei as três primeiras séries do antigo primeiro grau, na escola do bairro que morava, a Escola

Cartografias dos corpos estranhos: narrativas ficcionais das homossexualidades no cotidiano escolar

Estadual (Isolada) do Bairro Can-Can, município de Riversul. Aprendi a ler e a escrever com a cartilha Caminho Suave, me lembro o quanto exaustivamente a professora, D. Neiva, uma pessoa incrível, doce e dedicada, repetia no quadro negro: a – e – i – o – u, ba – be – bi – bo – bu, e assim por diante.

Nossa família se mudou para a cidade de Riversul, quanto eu tinha dez anos, e lá estudei todos os demais anos, até me formar no magistério, na Escola Estadual Prof. Lázaro Soares, a mais antiga e famosa da cidade.

Geografia foi a disciplina que eu mais me identifiquei, não tanto pelos conteúdos, mas pelo admirável professor, o seu Alaor. Demorei um tempo para me adaptar e aprender com a sua didática de ensino, que consistia em contextualizar conteúdos e nos fazer refletir sobre temáticas que aconteciam ali, na nossa escola, na cidade ou na região. Os assuntos que ele propunha faziam sentido, em minha existência, ficava sempre com vontade de aprender mais e instigado em fazer algo concreto diante de tristes realidades, como a situação dos trabalhadores rurais do município, por exemplo.

Porém, não só de boas lembranças a minha trajetória escolar é marcada. Várias coisas me deixavam chateado, mas a pior delas foi quando eu estava na sétima série: durante o período de duas semanas, um fato passou a me perturbar bastante. Toda a vez que pedia a um dos meus/minhas professores/as para ir ao banheiro, uma inquietação tomava conta dos/as colegas de sala, porém, como não sabia o que estava acontecendo e, por ninguém me dizer o que era, acabava ficando quieto, “na minha”, apenas tentando entender o ocorrido.

O certo é que, toda a vez que eu me dirigia ao banheiro, um ou outro menino da sala, também acabava pedindo para ir, ou seja, eu estava sendo vigiado. Ao retornar a sala, percebia que, a maior parte da turma, principalmente os que faziam parte do meu círculo de amizade, começava num burburinho. Risinhos daqui, cochichos dali.

Um dia, quando nos reunimos em casa para a confecção de um trabalho escolar, ao finalizar, fui usar o banheiro, e enquanto me preparava para “mijar”, percebi que meus colegas me espionavam pela janela. Aquilo realmente não era normal.

Chateado com a situação, prestava-me a fazer as atividades que as/os professoras/es passavam e, em meu silêncio, ficava pensando o que poderia estar acontecendo? Haveria algo de errado comigo?

Algum tempo passado, Paulinha, uma das colegas da turma, vendo como eu estava chateado, resolveu me contar o motivo daquilo do que estava acontecendo. Chamou-me num canto, pediu-me desculpa envergonhada e, explicou-me que haviam feito uma

aposta no grupo sobre a posição em que eu urinava.

“Alguns, como eu, apostaram que você faz xixi em pé como os homens, e outros, porém, garantiram que você faz xixi sentado como as mulheres”, desabafou, cabisbaixa.

Era por isso que se promovia sempre um grande alvoroço, toda vez que eu me dirigia ao banheiro. Ora, na sétima série, eu era um garoto franzino, delicado e educado. Eu era o corpo estranho daquela sala e todos os olhares se voltavam para mim, para meu comportamento, meus gestos, meus gostos. Tudo em mim provocava curiosidade.

Escola, cotidiano, (homo) sexualidades: outras perspectivas

De acordo com Nardi (2006, p. 1), os dados obtidos a respeito do preconceito nas escolas brasileiras são bastante críticos:

No Brasil, a intensidade das formulações homofóbicas e heterossexistas presentes nas escolas é alarmante. Estudo recente da UNESCO, envolvendo estudantes brasileiros do ensino fundamental, seus pais e professores, aponta para um alto grau de rejeição à homossexualidade na comunidade escolar. As conclusões da pesquisa afirmam que um terço de pais de alunos e um quarto dos próprios alunos não gostariam que homossexuais fossem colegas de escola de seus filhos (essa taxa de rejeição chega a 60% em alguns estados). Nessa mesma pesquisa, foram selecionadas pelos estudantes do sexo masculino seis formas de violência por ordem de gravidade. A hierarquização deveria ser estabelecida entre as seguintes opções: atirar em alguém, estuprar, usar drogas, roubar, andar armado e espancar homossexuais. A agressão contra homossexuais ocupou o 6º lugar, como a ação “menos grave” que se pode praticar no ambiente escolar. Outro trabalho realizado pela UNESCO sobre os valores sociais dos professores mostrou que, embora a maioria dos professores concorde com a introdução de temas contemporâneos no currículo, tais como prevenção ao uso de drogas, saúde reprodutiva e violência; muitos ainda tratam a homossexualidade como perversão, doença e deformação moral, colaborando - pela via do silêncio ou de posturas negligentes em relação aos insultos e aos

Cartografias dos corpos estranhos: narrativas ficcionais das homossexualidades no cotidiano escolar

maus tratos - para a reprodução da violência associada à homofobia.

A escola que deveria ser um ambiente de promoção de cidadania e respeito às diferenças, acaba por reafirmar discursos preestabelecidos culturalmente, enfatizando qual o papel que cabe a cada um/uma nos arranjos sociais, quase sempre de forma velada, pois tanto o currículo escolar, quanto a prática dos/as professores/as e os discursos dos demais envolvidos na educação, não assumem suas práticas excludentes, que resultam no silêncio diante daqueles que se apresentam distintos da maioria.

Ou seja, o espaço tido como potencializador de apreço a valores como o respeito, democracia e cidadania, acaba apenas reproduzindo aquilo que se tem como verdade universal e, gera-se aí, o reforço do modelo heterossexista, como afirma Miskolci (2006, p. 18), "o silêncio e a tentativa de ignorar o diferente são ações que denotam cumplicidade com valores e padrões de comportamento hegemônicos" e, portanto, uma prática onde se utiliza a polarização do masculino e do feminino heterossexuais como sendo naturais para subjugar as práticas e vivências dos demais que não se encontram num desses dois polos:

[...] A instituição que em tese deveria educar respeitando particularidades e de forma a contribuir para uma sociedade mais justa termina por ensinar a dissimulação, a obrigação de rejeitar em si mesmos tudo o que os diferencia da maioria. O silêncio sobre as diferenças contribui para que alguns aprendam a ignorar seus sentimentos e negar seus desejos. Afinal, como poderiam esses meninos e meninas reconhecer em si mesmos algo que aprenderam a rejeitar e desprezar? (op. cit., p. 19).

Quando meus colegas me vigiavam no banheiro da escola e de minha casa, a curiosidade deles era saber, então, o quanto eu estava me afastando da norma de ser um homem verdadeiro, ao urinar. Se eu não urinasse em pé, se confirmaria a existência de um corpo estranho, seria alvo de piadas, passivo de ser discriminado, pois, em síntese, os discursos produzidos no cotidiano da escola sobre sexualidade, bem como aqueles que circulam fora de seus muros, são velhos discursos, que acabam, mesmo que inconscientemente, reproduzidos em conversas e práticas pedagógicas, ressaltando como "natural", aquilo que é aprendido. Louro (1999, p. 11) pontua sobre essa naturalidade da sexualidade, desconstruindo-a:

Muitos consideram que a sexualidade é algo que todos nós, mulheres e homens, possuímos "naturalmente". Aceitando essa ideia, fica sem sentido argumentar a respeito de sua dimensão social e política ou a respeito de seu caráter construído. A sexualidade seria algo "dado" pela natureza, inerente ao ser humano. Tal concepção usualmente se ancora no corpo e na suposição de que todos vivemos nossos corpos, universalmente, da mesma forma.

Foucault (2007a), ao deslocar a compreensão da sexualidade para um construto histórico, social e cultural, que se empenhou no uso de uma série de dispositivos, família, escola, religião, medicina e leis, afirma a existência de uma *scientia sexualis* (p. 66), marcada, nos dois últimos séculos, por um regramento de condutas e comportamento. Sua transgressão acaba por estigmatizar os corpos como estranhos, ou seja, aqueles e aquelas que atravessam as fronteiras e/ou vivem nelas, são tidos como sujeitos marginais.

Segundo Louro (1999, p. 17), há toda uma "pedagogia da sexualidade" operando para a construção dos corpos, disciplinando-os, "tal pedagogia é sutil, discreta, contínua, mas, quase sempre, eficiente e duradoura". Talvez por isso, possa-se dizer que o investimento sobre os corpos seja demasiado, todos/as se ocupam em dar a eles significados impostos pela cultura, como escreve a autora: "nós os construímos de modo a adequá-los aos critérios estéticos, higiênicos, morais, dos grupos a que pertencemos" (p. 15).

De acordo com Nardi e Quartiero (2007), no que diz respeito à sexualidade, os Parâmetros Curriculares Nacionais, lançados pelo governo federal, em 1995, a elegem como tema transversal: "o documento prevê que o conteúdo de diversas disciplinas integre a sexualidade de maneira articulada com outros temas, como a ética, a saúde, o gênero, a ecologia e a pluralidade cultural" (p. 84). Assim, o tema transversal da sexualidade se integra ao currículo oficial, marcado pelo campo da biologia – uma educação sexual pautada na reprodução humana, pelas preocupações em combater doenças sexualmente transmissíveis, a AIDS e, notadamente, uma visão negativista à gravidez na adolescência. A reflexão e o desdobramento da sexualidade enquanto construção histórica, social e cultural, acaba ficando às margens ou ausente no interior da escola.

A perspectiva para pensar a educação escolar além dos objetivos e currículos oficiais que valorize mais as trajetórias, os percursos e as vivências dos/as alunos/as, dando visibilidade para as diferentes

Cartografias dos corpos estranhos: narrativas ficcionais das homossexualidades no cotidiano escolar

sexualidades e possibilidades de construção de gêneros pode ser propiciada pelo diálogo entre Gallo e Louro.

Mesmo afirmando Louro sobre a improvável possibilidade de classificar a teoria *queer* como “uma pedagogia do oprimido, como libertadora ou libertária” (p. 51), julgo poder aproximá-la das reflexões de Sílvio Gallo (2007), sobre a pedagogia do risco, que consequentemente se fundamenta no que o autor chama de “filosofias da diferença” (p. 244) e que se prestam a pensar como é possível hoje, nesse mundo conturbado por vários conflitos, como os terrorismos, a internacionalização política e a globalização econômica, por em prática os princípios de uma educação libertária, que se fundamenta no conceito de política como a arte de viver no desentendimento e na diferença.

Dessa forma, segundo Gallo (2007), a igualdade ganha outra dimensão, ela não pode ser garantida, simplesmente por forças políticas e judiciárias, mas sim “por um jogo de poderes, por uma correlação de forças. A igualdade não está nas origens da ação política, mas deve ser sua meta” (p. 248). Para o autor, um exemplo daqueles que reinventam a política, são os terroristas:

Nesse nosso mundo globalizado, provavelmente possamos dizer que são os “terroristas” que reinventam a política, quando com suas ações espetaculares fazem ouvir sua voz, sempre negada. São eles que fazem soar a diferença, são eles que fazem a diferença. O terrorismo transforma-se numa ação política quando o diálogo é um monólogo, quando o diálogo é a arma da polícia, do controle, do governo dos povos, mantendo-os sob o jugo do mesmo aparato de poder, que não aceita o outro (op. cit., p. 248-249).

A alternativa apontada pelo autor é o investimento na “militância de sala de aula”, que transpõe o foco dos grandes projetos educacionais oficiais para os “pequenos projetos cotidianos”, nos quais são privilegiadas as “experiências de transformação, de experimentação, de criatividade” (GALLO, 2006, p. 103), viabilizando, assim, a formação de singularidades.

Esse parece ser também, o investimento da teoria *queer* (LOURO, 2004), que aposta em práticas no/do cotidiano escolar para reforçar e ampliar o sentido de uma educação efetivamente voltada para a produção de subjetividades plurais, fluídas e cambiantes.

A teoria *queer* deve ser compreendida como uma teoria e uma política pós-identitária, ou seja, as

identidades únicas e definitivas dão lugar para a cultura, linguagens, discursos e para os contextos institucionais. Louro (2004, p. 60), escreve:

O que os teóricos e as teóricas *queer* estão propondo é, de certo modo, uma política de conhecimento cultural. E esse pode ser o fio condutor para dizer das potencialidades dessa teoria para provocar outro modo de conhecer e de pensar que interessa particularmente a educadoras e educadores.

O alvo mais imediato dessa teoria é, segundo Louro (2004, p. 47), “o regime de poder-saber que, assentado na oposição heterossexualidade/homossexualidade, dá sentido às sociedades contemporâneas” (LOURO, 2004, p. 47).

Assim, com a teoria *queer*, pretende-se refletir questões sobre a escola e a sexualidade, desestabilizando aquilo que se toma como parâmetro para julgar, nomear e classificar os corpos: as oposições binárias, masculino/feminino, heterossexual/homossexual que constituem as posições dos sujeitos como regime inscrito na produção do saber, nas organizações sociais, nas práticas do cotidiano e também no exercício do poder.

A teoria *queer* busca a desconstrução dos processos de normalização e/ou marginalização dos sujeitos, bem como aquelas estratégias que restringem as formas de ser e viver tanto de outras identidades sexuais quanto outros grupos identitários – raça, nacionalidade, classe. Instiga, ainda, a “transgressão e o atravessamento das fronteiras (de toda ordem)” (LOURO, 2004, p. 50), buscando explorar as ambiguidades, invertendo posições e perturbando o mais distinto binarismo: conhecimento/ignorância.

Ora, confrontando os enunciados de Gallo com os de Louro, temos uma justaposição de ideias. Aqueles e aquelas que assumem a teoria e política *queer*, “com toda sua carga de estranheza e de deboche”, o procuram, de acordo com Louro (2004, p. 38-39):

[...] precisamente para caracterizar sua perspectiva de oposição e de contestação. Para esse grupo, *queer* significa colocar-se contra a normalização – venha ela de onde vier [...] Queer representa claramente a diferença que não quer ser assimilada ou tolerada e, portanto, sua forma de ação é muito mais transgressiva e perturbadora.

Cartografias dos corpos estranhos: narrativas ficcionais das homossexualidades no cotidiano escolar

E adiante, acrescenta:

Na medida em que o *queer* aponta para o estranho, para a contestação, para o que está fora-do-centro, seria incoerente supor que a teoria se reduzisse a uma “aplicação” ou uma extensão de ideias fundadoras. Os teóricos e teóricas *queer* fazem uso próprio e transgressivo das proposições das quais se utilizam, geralmente para desarranjar e subverter noções e expectativas. (ibid., p. 43).

Não podemos considerar, dessa forma, os/as *queers* como verdadeiros terroristas? Talvez suas ações se diferem dos terrorismos habituais, pelo não uso de armas e outros meios violentos para fazerem-se ouvir. Contudo, o uso de estratégias que rompem silêncios, transgridem fronteiras, perturbam a ordem, são práticas que reinventam a política e podem “construir, nas diferenças, uma sociedade que se coloque como meta a igualdade” (GALLO, 2006, p. 248).

Corpos e personagens queers: narrativas ficcionais no/do cotidiano escolar

A seguir, apresento alguns fragmentos das narrativas ficcionais que compõem a pesquisa e que contribuem para pensar as questões formuladas, anteriormente. Através deles, pode-se compreender, por exemplo, em que intensidade as práticas pedagógicas cotidianas impõem ou não os dispositivos para a afirmação e manutenção da ciência da sexualidade e os investimentos, para a constituição dos sujeitos normativos e seus corpos dóceis.

Fragmento 1. A profecia

Quando Guto nasceu, um anjo, como contava sua mãe para ele, apareceu no quarto do hospital e disse: “Essa criança haverá de brilhar muito na vida”.

Guto é agora, Geyse, uma travesti que brilha na noite sorocabana e que outro dia me contou que ao completar trinta e cinco anos, sonhava em seguir a carreira judiciária, pois assim, poderia defender pessoas que como ela, eram injustiçadas pelos mais diferentes motivos, como o preconceito contra travestis, por exemplo.

E não é que o seu sonho está se tornando realidade? Ano passado Geyse ingressou no curso de direito em uma das faculdades da cidade, é a primeira travesti do

curso e da instituição. Logo-logo estará se formando e claro que vai brilhar muito mais ainda.

Fragmento 2. A aluna nova

Ano passado uma aluna nova chegou à escola para cursar o último ano do ensino médio. Seu nome, Paola. Toda grandona, se gabava de ser jogadora de vôlei.

Com uma determinação de invejar, deixou bem claro, com todas as letras e em bom tom que seu negócio era mulher, e pronto. Eu fiquei curioso para saber qual seria o comportamento de sua turma, visto que a maioria dos meninos demonstrava grande preconceito com dois alunos, pelo comportamento que apresentavam.

Qual não foi meu espanto com a reação da turma? Houve uma assimilação maciça da ideia que Paola era lésbica. Havia até uma brincadeira, iniciada por ela mesma, quando um menino fazia um comentário sobre as meninas da escola que eles pretendiam ficar.

“Coitadinho, só consegue isso? A minha mina é muito mais linda que essa menininha, aliás, criança que você quer pegar”, zombava.

Paola passou a exercer certa influência, respeito e fascínio por grande parte dos/as colegas de classe. E quem continuava a sofrer sutilmente os olhares enviesados, risinhos disfarçados e deboches extrapolados, Joaquim e Denis, colegas de longa data.

Fragmento 3. A professora Lucy

“Nós estávamos preparando os cartões para o dia das mães que se aproximava. Todos os alunos e alunas estavam bastante empolgados, querendo fazer o mais bonito, pois diziam que a mãe merecia mais do que tudo. Alguns recortavam revistas, outros coloriam, outros ainda, insistiam em fazer um coração redondinho. Até purpurina levaram para escola, era brilho para tudo quanto é lado. Até que em certa altura da atividade, Manoela me chamou de canto e questionou-me sobre sua situação. A garotinha é criada por duas mulheres, sua mãe biológica e a companheira dela. Manoela queria saber para quem dar o cartão ou se deveria fazer mais um. Pode imaginar qual não foi meu embaraço diante do fato? Ainda bem que na hora, me deu um “start” e aproveitei para conversar com toda a classe sobre os tipos de família que hoje em dia estão se formando e que tem o mesmo valor daquelas em que convivem o pai, a mãe e os irmãozinhos. São famílias diferentes, mas que tem o mesmo amor para com seus filhos e filhas. E isso é o mais importante, ter pessoas que cuidem da gente e que nos dê muito carinho, atenção e amor. As combinações dependem de cada pessoa, elas não estão erradas, é só a forma de

Cartografias dos corpos estranhos: narrativas ficcionais das homossexualidades no cotidiano escolar

amar de cada um e cada uma. Quanto ao cartão da Manoela, sugeri que colocasse o nome das duas mães no mesmo cartão”.

Fragmento 4. Na sala dos professores

Pouco antes das sete horas de uma segunda-feira preguiçosa, enquanto os professores chegavam mal dizendo bom dia para os colegas que já se encontravam na sala dos professores, arrumando seus materiais para mais um período de aula, entra o professor Marcílio todo animado, brincando com todo mundo.

Lúcio, professor de biologia, para instigar ainda mais o colega, emendou, “e aí Marcilião, feliz assim porque participou da parada gay ontem em São Paulo?” Todo mundo riu e alguns continuaram a gozação. Um perguntou qual tinha sido a sua fantasia, uma professora perguntou dos dançarinos em cima dos trios elétricos.

Marcílio retrucou, “uma loucura aquilo tudo, muitos homens quase nus, corpos deliciosos, um gaúcho gostoso me cantou. E a minha fantasia, vocês tinham que ter visto, se bem que eu dei uma reportagem para um canal de TV, assistam hoje os noticiários que vocês me verão todo de lantejoulas douradas pelo corpo, e apenas um sungão de couro”. E mais risadas.

Fragmento 5. Quem disse que alunos indisciplinados não pensam?

O aluno Harrison nunca foi exemplar, gostava de passear pela escola, cabulando as aulas, quando estava na sala, ou aproveitava para tirar uma soneca ou conversava sobre um ou outro assunto que lhe era importante no momento: os resultados do futebol da semana; a menina que estava paquerando; a última treta do intervalo.

Porém, uma atividade despertou o interesse de Harrison e não é que ele deu um show de cidadania para toda sua turma?

Ao pedir um trabalho, o professor de filosofia, explicou que gostaria que os/as alunos/as apresentassem um texto como sugestão para um projeto de Lei e, que após avaliação, um seria escolhido dentre todos para ser enviado ao Parlamento Jovem Paulista, desenvolvido pela Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo.

Entre os vários entregues, o de Harrison, causou surpresa para o professor. Seu projeto era sobre direitos humanos. O texto pedia a criminalização de atitudes preconceituosas em relação aos homossexuais.

O danado do Harrison explicou como argumento

principal que cada um tem o direito de ser feliz, como quiser, vivendo como qualquer outra pessoa, e deve ser respeitado, sempre.

Tais narrativas agiram para suscitar um emaranhado de outras tantas questões: Qual o significado de uma personagem como Geysel para a cidade de Sorocaba? Quais são as atitudes dos/as professores/as diante dos fatos ocorridos nas narrativas ficcionais? Será que eles/elas estavam mais ocupados em vencer a série de conteúdos determinados no currículo, ou se importaram com os fatos e vivências cotidianas dos/as alunos/as como Geysel, Harrison e tantos/as outros/as? Sugeriram a reflexão de temas como sexualidade em suas reuniões e encontros pedagógicos? Discutiram sobre um projeto de sexualidade que incluía todas as formas de vivenciá-la ou continuaram com o velho e conhecido projeto que aborda apenas prevenção a doenças sexualmente transmissíveis, AIDS e a gravidez na adolescência? Debateram com as turmas de alunos e alunas o que significa uma mobilização como a parada gay, que reúne, hoje, mais de um milhão de pessoas em São Paulo e pelo menos três mil, na cidade de Sorocaba?

Ao me defrontar com a história de Geysel, pude perceber como personagens situados às margens conseguem extrapolar as marcas divisórias da sociedade, e estão avançando e, nesse avançar, abrem novas brechas, para que outros também o façam.

Quando Geysel me relatou sua trajetória, muito mais do que vê-la como uma travesti, a vi como ser humano. A barreira do preconceito que nos separava foi transposta para uma cumplicidade. Orgulhei-me de conhecê-la mais de perto, de saber de suas crenças, sua luta desde criança sem ter uma família, a vivência na prostituição, e finalmente, uma reviravolta que a coloca dentro de uma universidade.

A partir de então, minha crença no poder que possuem aqueles/as que estão às margens, tem-se confirmado, pois eles/as fazem de seus corpos e de sua subjetividade o rompimento dos silêncios, a transgressão das fronteiras e a perturbação da ordem, fazendo avançar conceitos como política, justiça social, direitos humanos, democracia, para no final, contemplar – não sem sofrimentos e desgastes –, a ampliação do sentido de cidadania.

Enquanto Harrison, Geysel e a professora Lucy avançaram suas reflexões em torno das questões da sexualidade, dos direitos e da cidadania, outros personagens, porém, simplesmente foram assimilados ou marginalizados no interior da escola, como eu, enquanto era vigiado pelos colegas, na sétima série, ou como os alunos Joaquim e Denis. Tudo isso, sem ou com muitos constrangimentos, não provocando

Cartografias dos corpos estranhos: narrativas ficcionais das homossexualidades no cotidiano escolar

maiores reflexões sobre as identidades que cada um pode assumir em sua experiência enquanto sujeito de uma cidadania, com gostos, preferências e experiências diferentes em seu contexto.

Talvez alguns, como a aluna Paola, são pasteurizados pelo grupo, apenas por apresentar características assumidas e validadas socialmente, enquanto outros são rejeitados justamente por apresentar trejeitos que fazem com que as noções de gênero que povoam o senso comum dos grupos sociais que convivem entrem em conflitos, causando confusões e desestabilizando aquilo que têm como verdade.

A postura assumida, pelos corpos estranhos, contribui para fortalecer os embates das minorias que requerem visibilidade e a ampliação do sentido de cidadania como extensão e direito de todos e todas, independentemente, da sexualidade, da identidade de gênero, da formação, do *status* social ou cultural que cada um/a assume.

É importante ressaltar que, concomitante a dificuldade colocada por muitos/as para a permanência de um corpo estranho num dado lugar, há outros, inteiramente abertos a sua compreensão e por isso mesmo, acabam por efetivar práticas pedagógicas comprometidas com mudanças que, segundo Reigota, “contrapõem os mais diversos “sujeitos”, ora considerados nos papéis diferenciados do professor(a) e aluno (a), ora compreendidos na condição de diferentes diante de uma história comum” (REIGOTA; POSSAS; RIBEIRO, 2003, p. 9).

Considerações finais

Fazer da escola um espaço para o diálogo talvez contribua para resolver uma série de questões que tumultuam os diferentes espaços e cotidianos que a perpassam. Falar de diversidade sexual possibilitaria, nesse caso, tanto aos professores/as, gestores/as, e aos/as alunos/as que avançassem em suas ideias engessadas sobre verdades prontas e acabadas sobre a sexualidade, contribuindo, inclusive, para desmistificar que todos os homossexuais são assim e não de outra forma e se comportam da mesma maneira e não outra.

Uma escola que oferece momentos para a reflexão de temas caros para a contemporaneidade, como as sexualidades e principalmente as homossexualidades, deixaria de presenciar ações preconceituosas por parte de professores/as, diretores/as, alunos/as, e se voltaria para um cotidiano em que se prezassem práticas pedagógicas que valorizam seus/suas alunos/as e demais personagens do seu cotidiano e suas bagagens culturais.

Foucault, em uma entrevista de 1982, afirma que é

a partir de forças inovadoras, criativas e de experimentação política exercida pelos movimentos e não pelas velhas organizações políticas e seus inúmeros arranjos, que se dão os instrumentos para a transformação de nossas vidas, mentalidades e atitudes, assim como das outras pessoas que não estão no interior de tais movimentos.

Assim é o discurso que justifica a trajetória de Geysel, num diálogo com o pensamento de Paulo Freire (2000), para o qual, a educação deve estar voltada para a construção de sujeitos da história, onde cada um deve ser respeitado em suas experiências, cultura e dignidade e também, acreditar na possibilidade de transformação das realidades injustas verificadas no cotidiano.

No cotidiano escolar, são personagens como a professora Lucy, por exemplo, que a partir de uma simples atividade, ajuda seus/suas alunos/as a pensarem em novas formas de constituição familiar que atravessa a convencional e que possui sentido e é pertinente à contemporaneidade. Ou ainda, como o aluno Harrison, que sensivelmente se comoveu com as discriminações que marcam tantos homossexuais, lésbicas, travestis e transexuais no cotidiano, seja da escola ou fora dela.

Nardi (2007, p. 9) convida a refletir-se a construção da cidadania “não a partir de uma definição jurídica abstrata, mas de sua construção no cotidiano”, ou seja, refletir a construção da cidadania, a partir das ações cotidianas daqueles e daquelas que reinventam a política, como escreve Gallo (2007). Eles e elas podem ser e estar em qualquer lugar, ocupando qualquer função.

Democracia, cidadania e sexualidade, aparecem como temas centrais das pautas tanto de movimentos sociais, como de inúmeras instituições e são personagens como a professora Lucy, a travesti Geysel e o aluno Harrison, que interpelam pela cidadania sexual, que segundo Rios (p. 59), “trata-se de dar o devido valor ao impacto e a importância de vivências sexuais que teimam em expressar-se em realidades tão desafiadoras quanto as latino-americanas”.

Estes alunos e alunas, professoras e professores, diretores e diretoras e tantos outros/as, são os/as que, segundo Frans Krajcberg (2007), precisam existir para efetivar uma educação sem esperar por políticas públicas. A consciência, a cultura, a educação tão importantes para o desenvolvimento de uma pessoa, quanto de uma nação, devem partir daqueles que se preocupam com a sociedade contemporânea em que se situam, cuidando de refletir quais os rumos que se quer tomar.

Harrison e tantos/as outros/as se tornam corpos estranhos para pensar e fazer outros/as pensarem em

Cartografias dos corpos estranhos: narrativas ficcionais das homossexualidades no cotidiano escolar

novas possibilidades de viver a alteridade na diferença, e isso acontece(u) no cotidiano escolar.

¹ Estou falando das representações enquanto cristão católico e das representações que, essa instituição – a Igreja Católica – nos faz crer de um céu em relação à vida eterna, ao paraíso. Para nomear o filme, o diretor parte de uma das ideias de céu que se encontra no dicionário Aurélio: “qualquer lugar que se possa ser feliz, paraíso”.

² A palavra corpo, utilizada por mim, não implica apenas a constituição física dos indivíduos, mas sim, na perspectiva proposta por Louro (2004), quando se pensa as dimensões de gênero e sexualidade, como produções inscritas, discursivamente, nos corpos, se expressando por eles. A autora enfatiza: “são os processos e as práticas discursivas que fazem com que aspectos dos corpos se convertam em definidores de gênero e de sexualidade e, como consequência, acabem por se converter em definidores dos sujeitos” (LOURO, 2004, p. 80)

³ Para Hall (2001, p. 12), essa é a característica do sujeito pós-moderno, “conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente”

⁴ Foucault (2001, p. 244) utiliza dispositivo como, “um conjunto heterogêneo, comportando discursos, instituições, conjuntos arquiteturais, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, enfim: o dito como o não dito... o dispositivo, nele mesmo, é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos”.

⁵ Segundo Louro, por ignorância devemos compreender a produção de um “tipo particular de conhecimento ou um modo de conhecer” (LOURO, 2004, p. 50).

⁶ De acordo com Lopes (2004, p. 28), as minorias não devem ser compreendidas com o valor que lhes é atribuído. Não se trata de inferioridade numérica, mas podem ser traduzidas como maiorias silenciosas que, quando se politizam, passam a utilizar seus espaços, posição e os preconceitos, para visibilidade de sua causa e a luta por seus direitos e pela pluralidade sexual.

Referências

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. **O sentido da escola**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

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

BUTLER, Judith. **Problema de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAMPOS, Carla. **Agora, ficamos todos mais iguais**. Bom Dia, Sorocaba, 29 nov. 2006. B-1.

CARONE, Modesto. **O resumo de Ana**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

CONSELHO nacional de combate à discriminação. **Brasil sem homofobia**: programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

DAENS, **UM GRITO DE JUSTIÇA**. Dr. Stijn Coninx. Favourite Films, Films Dérives. Bélgica, França, Holanda, 1993. 1 DVD.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: ED. 34, 1995, vol. 1. (Coleção TRANS)

FELINTO, Marilene. **As Mulheres de Tijucoapapo**. Rio de Janeiro: 34 Letras, 1992.

FOUCAULT, Michel. Michel Foucault, an Interview: Sex, power and the politics of identity. [jun. 1982]. **The Advocate**, Stamford, n. 400, p. 16-30, 58, ago. 1984. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em: < <http://www.unb.br/fe/> >. Acesso em: 10 maio 2008.

_____. **Microfísica do poder**. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 16. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

_____. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 18 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007a.

_____. **História da sexualidade II**: o uso dos prazeres. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque; revisão técnica de José Augusto Guilhon Albuquerque. 12 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal,

Cartografias dos corpos estranhos: narrativas ficcionais das homossexualidades no cotidiano escolar

2007b.

_____. **História da Sexualidade III**: o cuidado de si. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque; revisão técnica de José Augusto Guilhon Albuquerque. 9 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007c.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 16 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GALLO, Sílvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. **O sentido da escola**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. O ensino fundamental: formação e transformação. Quaestio, **Revista de Estudos de Educação**, Sorocaba, v. 8, n. 2, p. 89-104, nov. 2006.

_____. **Pedagogia libertária**: anarquistas, anarquismos e educação. São Paulo: Imaginário, 2007.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Tradução de Maria Cristina F. Bittencourt. 6 ed. Campinas: Papirus, 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 5 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HATOUM, Milton. **Dois irmãos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, estudos culturais? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O que é, afinal, estudos culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

KRAJCBERG, Frans. Frans Krajcberg: um cidadão planetário. **Revista de Estudos Universitários**, Sorocaba, v. 33, n.1, p. 91-99, 2007. Entrevista.

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

LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Tradução dos artigos Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista.

Petrópolis: Vozes, 1997.

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

_____. Gênero e sexualidade: as múltiplas “verdades” da contemporaneidade. In: CONGRESSO INTERNACIONAL COTIDIANO, 2., 2008, Niterói, RJ. **Diálogo sobre Diálogos**. Niterói, RJ: UFF, 2008. Disponível em: < <http://www.grupalfa.com.br/arquivos/> >. Acesso em: 10 mar. 2008.

MADAME SATÃ. Dir. Karim Aïnouz. Imagem Filmes. Brasil, 2002. 1DVD.

MILK, A VOZ DA IGUALDADE. Dir. Gus Van Sant. Focus Features, Axon Films, Groundswell Productions, Jinks/Cohen Company. EUA, 2008. 1DVD.

MISKOLCI, Richard. Um corpo estranho na sala de aula. In: ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **Afirmando diferenças**: montando o quebra cabeça da diversidade na escola. 2 ed. Campinas: Papirus, 2006.

NARDI, Henrique Caetano; QUARTIERO, Eliana Teresinha. Subjetividade e sexualidade no cotidiano das práticas escolares. In: PASINI, Elisiane (org.). **Educando para a diversidade**. Porto Alegre: Nuances, 2007.

NARDI, Henrique Caetano. **A escola e a diversidade sexual**. Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Intercâmbio para Infância e Adolescência Contemporâneas. 2006. Disponível em: <<http://www.psicologia.ufrj.br/nipiac/blog/?p=38>>. Acesso em: 18 maio 2007.

_____. Cidadania em processo. **Revista de Estudos Universitários/Cidadania**, Sorocaba, v. 33, n.1, p. 7-10, jun. 2007.

O CÉU DE SUELY. Dir. Karim Aïnouz. Videofilmes, Celluloid Dreams e Shotgun Pictures. Brasil, 2006.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. (Coleção Metodologia e pesquisa no cotidiano).

REIGOTA, Marcos. **Ecologistas**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1999.

Cartografias dos corpos estranhos: narrativas ficcionais das homossexualidades no cotidiano escolar

REIGOTA, Marcos; POSSAS, Raquel; RIBEIRO, Adalberto Ribeiro (Orgs.). **Trajetórias e narrativas através da educação ambiental**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

REIGOTA, Marcos; PADRO, Bárbara Heliodora Soares do (Orgs.). **Educação ambiental: utopia e práxis**. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Cultura, Memória e Currículo; v. 8)

RIOS, Roger Raupp. Cidadania sexual na América Latina. **Revista de Estudos Universitários/Cidadania**, Sorocaba, v. 33, n.1, p. 49-60, jun. 2007.

RUFFATO, Luiz. **Entre nós**. Coleção Língua Franca. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2007.

SECRETARIA de educação continuada, alfabetização e diversidade. **Cadernos Secad, Gênero e diversidade sexual na escola reconhecer diferenças e superar preconceitos**, Brasília: Secad/MEC, v. 4, maio 2007.

SILVA. Tomaz Tadeu da (org.). **O que é, afinal, estudos culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

THE BUBBLE. Dir. Eytan Fox. Imovision. Israel, 2006. 1DVD.

TRANSAMÉRICA. Dir. Duncan Tucker. Focus Filmes. EUA. 2005. 1DVD.

TREVISAN, João Silvério. **Devassos no paraíso: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade**. 6. ed. rev. e amp. Rio de Janeiro: Record, 2004.

VATTIMO, Gianni. O capitalismo é, em grande parte, responsável pela infelicidade. **Revista Cult**, São Paulo, v. 11, n. 126, p. 12-15, jun. 2008. Entrevista.

Recebido em 9 de setembro de 2010.
Aceito em 2 de novembro de 2010.