

Reflexões sobre a educação e o investimento na (hetero) sexualidade

Keith Daiani da Silva Braga
Arilda Ines Miranda Ribeiro
Marcio Rodrigo Vale Caetano

Como citar: BRAGA, Keith Daniani da Silva; RIBEIRO, Arilda Ines Miranda; CAETANO, Marcio Rodrigo Vale. Reflexões sobre a educação e o investimento na (hetero) sexualidade. *In:* BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino (org.).

Mulheres, gênero e sexualidades na sociedade: diversos olhares sobre a cultura da desigualdade - volume 1. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p.231-247.

DOI: <https://doi.org/10.36311/2020.978-65-86546-84-2.p231-247>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO E O INVESTIMENTO NA (HETERO) SEXUALIDADE

Keith Daiani da Silva Braga
Arilda Ines Miranda Ribeiro
Marcio Rodrigo Vale Caetano

INTRODUÇÃO

A temática do gênero e da sexualidade na educação discutida por nós, neste texto e apresentada parcialmente na XIII Semana da Mulher “Mulheres e gênero: olhares sobre a educação, mídia, saúde e violência”, deriva de levantamento bibliográfico realizado durante nosso estudo de doutoramento “Lesbianidades, performatizações de gênero e educação escolar”, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. A investigação consiste em compreender a

trajetória escolar de lésbicas egressas do Ensino Médio público. Para desenvolvê-la partimos de uma concepção metodológica qualitativa vinculada aos estudos de gênero e sexualidade, a partir de realização de entrevistas e orientação teórica voltada para autoras e autores ligados aos Estudos Pós- Estruturalistas, Feministas e *Queer*.

O recorte escolhido para trabalharmos aqui refere-se à importância que a educação, enquanto formação para a vida, possui em termos de pedagogização do gênero e da sexualidade. Partimos do pressuposto que a sexualidade não é desinteressante às instituições ensino, mas sim, produzida nelas com caráter fortemente heteronormativo. Para sustentar tal perspectiva utilizaremos nossas reflexões realizadas na fase de levantamento bibliográfico de nosso estudo.

Nesse sentido nosso texto está dividido em três partes: na primeira abordamos que a questão da necessidade educativa da sexualidade reside justamente em sua não-naturalidade, não-determinação biológica; em seguida apresentamos as elaborações de Michel Foucault que refutam a hipótese de que a sexualidade seja natural e selvagem, por isso reprimida, bem como apresentam a sexualidade como um dispositivo que por meio do sexo inscreve no corpo as práticas de poder; na última parte expomos o gênero e seu caráter discursivo a partir das contribuições de Judith Butler (2003, 2008) no intento pensarmos sua regulação por meio das instituições educativas. Por fim, o artigo se encerra nas considerações finais, seguido das referências bibliográficas.

A NECESSIDADE EDUCATIVA DA SEXUALIDADE

Podemos pensar de início que nosso estudo se situa no campo da educação porque o tema escolhido, as lesbianidades, também é passível de ser problematizado nesta área, contudo, acreditamos que para além de uma possibilidade epistemológica, nossa problemática tem grande afinidade com a educação quando situamos que todos nós estivemos e provavelmente ainda estaremos, durante nossas vidas, expostos a uma educação para a heterossexualidade.

Nesse sentido, da relação entre a sexualidade e a educação, Monserrat Moreno (1999, p. 29) nos traz uma ideia interessante:

Se os seres humanos se comportassem unicamente a partir de seus impulsos biológicos, se as condutas consideradas masculinas e femininas fossem espontâneas, naturais e predeterminadas, não seria necessário educar tão cuidadosamente todos os aspectos diferenciais; bastaria deixar que a natureza atuasse por si mesma.

A autora nos convoca a pensar, primeiro, que falar em termos de educação não significa nos limitarmos à ideia de escola, pois as condutas masculinas, femininas, os referenciais considerados corretos e normais de sexualidade a que ela se refere não estão circunscritos apenas à intencionalidade das instituições escolares. As intervenções e maneiras de exercitar o gênero, por exemplo, são desenvolvidas com muitíssimo empenho na família, nosso primeiro grupo social. Nesse sentido, a educação familiar é uma das mais poderosas e normativas, ao lado da escolar, na capacidade interferir e deixar marcas na vida dos sujeitos. Isso sem mencionarmos que existe a educação que acontece por meio da mídia, da religião entre outros grupos e instituições.

Para falarmos de outra maneira, se existe com maior êxito trabalhos sobre o tema, especificamente, dentro da educação escolar, isso ocorre por ser a escola por excelência um dos locais onde a educação formal ocorre, devido em muito a seu histórico caráter normativo, contudo ela não encerra, nem dá conta de sintetizar a ideia de educação enquanto formação de vida. Outro ponto que Moreno (1999) nos permite pensar é que nesse “educar tão cuidadosamente” implica em nos darmos conta que para ser educação é necessário haver intencionalidade, um objetivo, um fim. Concordamos assim, com Caria (1992) quando pontua a ideia de educação como a busca intencional de transformação do outro, a mudança, a alteração.

E essa transformação do outro não deve ser interpretada como puramente boa ou ruim. Semelhante à ideia de Foucault (2011) sobre o poder, em que o filósofo nos indica que o poder não é essencialmente ruim, mas sim produtivo, também precisamos pensar as transformações realizadas pela e na educação, não enquanto essencialmente boas ou ruins, mas que, por serem intencionais representam o desenvolvimento de um projeto de humano, de cidadão, de sujeito que se quer produzir, fabricar.

Isso nos permite refletir, por exemplo, que quando há uma reivindicação para que haja Educação Sexual na escola, ou seja, uma proposta, um projeto, um conjunto de conhecimentos e argumentos sobre sexualidade a ser ensinado naquele espaço de forma sistemática, há uma intenção de propor o que podemos considerar “boa sexualidade”, de mostrar aos alunos e alunas e construir com eles uma visão dentro daquilo que nós consideramos adequado e relevante sobre sexualidade. Ainda que essa ideia nasça da tentativa de superar a educação sexual biologicista, heterocêntrica, excludente, ela também não será neutra, há aí uma tentativa de transformar e produzir sujeitos segundo uma determinada perspectiva de educação sexual, independentemente dessa atitude se mostrar mais justa, mais igualitária que a anterior.

Educar, nesse sentido, sempre implica em abrir mão de qualquer ideia de neutralidade, por mais que o ideal de sujeito a ser formado seja baseado em ideais de consensualidade, autonomia, justiça, não escapará de um modelo, uma proposta escolhida dentre outras possíveis, um ideal (CARIA, 1992). A educação, o ato de afetar e mudar o outro não será assim de nenhum modo um ato desinteressado.

Então, quando nós vemos tanta gente, tantos grupos, especialmente conservadores, religiosos interessados na escola, na educação, eles estão preocupados com o que? Parafraseando Berenice Bento (2011), quando uma mãe ou pai leva seu filho ou filha ao psicólogo porque não considera seu “jeito” de andar, falar e vestir adequado nos padrões de identidade de gênero e sexualidade, qual é o medo que aflige o coração deles? O que os motiva a fazer isso? O que buscam numa terapia? Podemos com Preciado (2013) responder que é: garantir a constituição do futuro adulto heterossexual.

Nesse sentido reside a enorme importância da educação, quando falamos de gênero e sexualidade, porque existe uma preocupação de que por meio, especialmente da família e da escola, as crianças e adolescentes tornem-se aquilo que está predestinado para eles, adultos alinhados aos padrões hegemônicos de identidade de gênero e sexualidade.

Assim sendo, é bastante incoerente aceitarmos muito facilmente narrativas que presumem desinteresse da escola, por exemplo, sobre os temas de gênero e sexualidade. Não é raro de se ouvir que “na escola não há espaço para discutir sexualidade”, “na escola não se debate a diversidade

sexual”, “na escola é proibido falar de sexo”, “na escola as crianças são vistas como assexuais” “O tema de gênero não existe na escola”. E é muita ingenuidade nossa crer nessas afirmações, pois a escola pode não estar interessada no que nós, pesquisadoras e pesquisadores, ativistas, militantes das diferenças, estamos discutindo sobre gênero e sexualidade, mas isso de nenhum modo significa que ela não tenha uma educação para a sexualidade sendo ministrada todos os dias, de forma reiterada, sutil, naquilo que alguns costumam chamar de “currículo oculto”.

A escola, para citar Caetano (2016), está profundamente interessada no gênero e na sexualidade. Da sua arquitetura, passando pelos materiais didáticos e chegando nas relações interpessoais as instituições de ensino ensinam todos os dias muita coisa sobre gênero e sexualidade. Nessa mesma perspectiva, Louro (1999) argumenta que a escola está empenhada em transformar os meninos e meninas em homens e mulheres *de verdade*. Em outros termos, em sujeitos centrados na heteronormatividade.

Destarte, nós temos de um lado essa perspectiva de que na escola a sexualidade é tabu, de outro lado a de que a escola no fundo é bastante empenhada em por em funcionamento a educação para a sexualidade hegemônica. Podemos perceber que essa oposição de ideias é bastante familiar. Michel Foucault é um dos autores que tem ganhado, como já disse várias vezes Veiga-Neto (2011), notoriedade no campo da Educação. Apesar de não ter escrito especificamente sobre educação, os escritos do filósofo trouxeram importantes elaborações para se pensar a educação e as pesquisas sobre escola, principalmente seus trabalhos sobre disciplinamento dos corpos, da obra *Vigiar e Punir*, e sobre sexo e sexualidade em *História da Sexualidade*.

A EDUCAÇÃO DA SEXUALIDADE

Segundo Foucault (1985), foi a partir do século XVIII que o sexo adquiriu contorno na vida dos sujeitos e por meio dele incontáveis dispositivos institucionais e discursivos objetivavam regular e controlar suas condutas e desejos. Como sequência dessa estratégia, no século

XIX, o homossexualismo¹ ou inversão² foi criado pela *Scientia Sexualis* (FOUCAULT, 1985).

Com os estudos foucaultianos sabemos que o alvo das regulações e controles eram, sobretudo, os corpos de mulheres. Assujeitadas, marcadas e aprisionadas, às mulheres somente restavam o conjunto de valores e regras entendidas e reconhecidas pelo modelo social androcêntrico e patriarcal.

Pensar os discursos produzidos e difundidos em torno da lésbica, nos aproxima da compreensão foucaultiana sobre os regimes de verdade, tendo como objetivo a produção da verdade última e definitiva sobre o mundo físico e social (FOUCAULT, 2011). Esses regimes são, no caso deste artigo, as representações de estudantes que, ao estarem carregados de redes de significados, produziram performances da lesbianidade.

Para Mogrovejo (2000), o governmento de corpos e desejos de mulheres que amavam outras mulheres ocorreu, sobretudo, a partir do século XIX, quando a medicina passou de seu conhecimento sobre as enfermidades para o conhecimento daquilo que seria, “[...] el conocimiento de las reglas de discriminación entre lo normal y lo patológico. Y en la desviación de la norma, el lesbianismo se convierte en enfermedad, que lo aísla le impone um retorno a la normalidad.” (MOGROVEJO, 2000, p. 29). Essa “doença” era variável, vez que os diagnósticos ora a consideravam enfermidade física, ora psicológica.

Em 1869, Karl Westphald, psiquiatra de Berlim, concluiu que o “lesbianismo” era uma “[...] anormalidade congênita, ou seja, uma má formação congênita que podia ser definida como defeito na constituição de algum órgão, ou conjunto de órgãos, que determinava uma anomalia morfológica presente no nascimento.” (MOGROVEJO, 2004, p. 12). Ainda segunda a autora, alguns anos mais tarde, em 1887, Paul Moreau, utilizou o termo aberração para definir a inversão, considerando-a, ainda, como um vício vergonhoso que a antiga Lesbos havia deixado às sociedades modernas. As relações carnavais entre mulheres, esses amores insensatos que alguns autores modernos tiveram dificuldade de descrever em decorrência de sua perspectiva falocêntrica da relação sexual, poderiam revestir de um caráter patológico ou dar lugar a um autêntico delírio parcial limitado ao

¹ O uso do prefixo *ismo* utilizado no final da palavra lesbianismo justificam-se por ser primeiramente dessa forma que era mencionada a lesbianidade antes da retirada do livro das doenças mentais.

² Denominação dada no período a mulheres que se relacionavam de forma afetivo-sexual com outras mulheres.

genital. Anteriormente a essa afirmativa de Moreau, Richard Krafft-Ebing, em 1886, já havia apresentado argumentos sobre a doença. Segundo ele, a inversão era uma psicopatia sexual, que podia ser advinda de duas formas: inata ou adquirida. O teórico, ao significar a psicopatia, recomendava às famílias uma maior atenção para com as filhas e/ou entes femininas. Ele, ainda, advertia que o “lesbianismo” era um mal perverso que se opunha aos objetivos da natureza, ou seja, não tem finalidade com a procriação.

Segundo Mogrovejo (2004), os discursos produzidos sobre a lesbianidade foram elaborados e interpelados por marcas sociais que buscavam esquadrihá-las por meio da linguagem e as instâncias educativas. Esse quadro vai de encontro ao entendimento com as afirmações de Lauretis (1994) para quem ser lésbica é uma ação de liberdade considerando que nenhum destino sexual governa a vida dos indivíduos. Contudo, não podemos negar a força com que as instancias educativas heteronormativas atravessam os sujeitos ao ponto de que a heterossexualidade seja a única alternativa de viver a sexualidade e projetar socialmente o gênero.

As considerações feitas até aqui nos auxiliam a refletir sobre os aportes e debates acerca de Foucault e a ação educativa. O autor torna-se importante para compreender como a educação passa a ser uma forma tão poderosa de moldar os corpos, tanto em seus gestos como em suas utilidades. Nos explica que a partir dos séculos XV e XVI o Ocidente passa a se preocupar com a educação, não somente clerical, mas daqueles que viriam a se tornar comerciantes, homens da lei, entre outros. Inicia-se uma perspectiva de educar, formar as crianças desde pequenas. A educação, então burguesa, se tornará a partir desse período bastante popular, porque esse processo está inserido nos fenômenos da disciplinarização da sociedade ocidental (CASTRO, 2009).

Nesse processo de disciplinarização da educação, Foucault irá enfatizar a nova importância que a questão do corpo ganhará (CASTRO, 2009), em suas palavras, “[...] a partir da Revolução Francesa, um dos objetivos prescritos ao ensino primário será fortificar e desenvolver o corpo.” (FOUCAULT, 2011, p. 212).

O corpo neste contexto é entendido como o lugar em que atua aquilo que o filósofo chamou de poder disciplinar, isto é, um tipo muito específico de poder que opera em último nível, é a forma pela qual o poder político, todos os poderes em geral podem chegar a tocar os corpos, tomar

conta dos gestos, comportamentos, das palavras, hábitos. Em resumo: “[...] el poder disciplinario es una modalidad determinada, muy específica de nuestra sociedad, lo que podríamos denominar contacto sináptico cuerpo-poder.” (FOUCAULT, 2005, p. 59-60).

A partir das teorizações foucaultianas, por ser o sexo, essencialmente corporal, existe seu controle (disciplinamento) no nível do corpo individual, não apenas em termos de controle da vida em nível de população (biopoder); e a educação, nosso campo de interesse, tem uma relação histórica de estreitamento com as práticas de disciplinarização do corpo marcadas pelo gênero e pela sexualidade.

A sexualidade, pensada em correntes tradicionais, enquanto aspecto natural dos humanos que fora, a partir do período vitoriano, reprimido nas sociedades ocidentais por meio de tabus e proibições, foi o argumento mais rebatido por Michel Foucault (1985) em *História da Sexualidade*. Para ele, a sexualidade não é uma derivação ou extensão da biologia, mas uma construção social, cultural, histórica e discursiva, bem como também não foi reprimida, mas colocada, principalmente nos séculos XVIII e XIX, de forma insistente nos discursos. Incitada, estimulada e proliferada, tornou-se um dispositivo, que ao fixar, pela reiteração, o sexo como eixo central da existência, inscreve no corpo as práticas de poder, regulação e normalização dos sujeitos (FOUCAULT, 1985; SCAVONE, 2006; SPARGO, 2006; SWAIN, 2006).

Em síntese, com Foucault (1985) refutando a hipótese repressiva, ganharam fôlego essas elaborações que dispomos hoje para pensar que a sexualidade não é tabu na escola, não é reprimida, pelo contrário, ela é estimulada, produzida, tutelada para atender aos parâmetros do que é considerado “normal”, disfarçada de natural, de espontânea e autônoma.

Foucault para ampliar tal compreensão identificou quatro dispositivos que nos permitem compreender a sexualidade como o produto de tecnologias positivas e produtivas, e não como o resultado negativo de tabus, repressões, proibições legais. Estas quatro grandes tecnologias da sexualidade são: histerização do corpo da mulher, a pedagogização do sexo da criança, a socialização das condutas procriadoras e a psiquiatrização do prazer perverso (PRECIADO, 2002).

A respeito da histerização do corpo da mulher, o feminino passa a ser concebido como saturado de sexualidade, e com isso, incorporado às práticas médicas, que devem controlá-lo, guiá-lo, regulá-lo, prescrever-lhe regras de conduta etc. Com isso, tornou-se possível que por um lado houvesse uma comunicação “[...] orgânica com o corpo social, o espaço familiar e a vida dos filhos” (CASTRO, 2009, p. 400), haja vista que as mulheres cuidavam dos corpos e educação das crianças, por outro que se instituísse um modo de perceber o sexo de três modos: algo que é do homem e da mulher, mas que é de pertencimento do homem e constitutivo do próprio corpo da mulher (CASTRO, 2009).

Alinhando essa argumentação com nosso estudo, podemos compreender porque quando falamos de lesbianidade, não podemos nos esquecer de abordar a questão das mulheres ainda terem sua sexualidade tomada como propriedade dos homens (LAURETIS, 1994) fato que justifica a proposital indiferença existente na história das mulheres não-heterossexuais. O silenciamento imposto às histórias lesbianas figura a hostilidade em se aceitar a existência de vidas femininas não centradas em falos.

Adiante, Foucault (1985) nos fornece teorizações a respeito da pedagogização do sexo infantil, que foi tomada por meio da rejeição a práticas sexuais – como a masturbação – que passavam a ser vistas como perigos gravíssimos para as crianças, que tenderiam a crescer na imoralidade, colocando em risco inclusive seu desenvolvimento físico. Deste modo, as crianças são vistas como seres com corpos que possuem de sexo somente a anatomia (órgãos genitais), mas ausente de atividade sexual. Cabendo, por fim, aos pais, médicos e pedagogos a responsabilidade de vigiar e cuidar desses corpos infantis para que não pratiquem as atividades perigosas.

É na socialização das condutas procriadoras, que se inicia uma política de incentivo ou de restrição da reprodução, os casais são incitados à fecundação e os médicos e a ciência a incumbência de controlar os nascimentos (FOUCAULT, 1985; CASTRO, 2009). Em específico, há a partir daqui uma operação e controle da vida, em termos de população.

Por fim, no que tange à psiquiatrização dos prazeres perversos: “[...] o instinto sexual foi isolado como um instinto biológico e psíquico autônomo, as suas anômalas foram clinicamente analisadas, as condutas foram normalizadas e patologizadas.” (CASTRO, 2009, p. 400). Deste modo, o sexo passa a se referir a funções biológicas justificadas e entendidas

a partir de suas características anatômicas fisiológicas. Mas o instinto sexual pode se desviar apresentando, assim, condutas pervertidas (FOUCAULT, 1985; CASTRO, 2009).

Em síntese, as elaborações foucaultianas corroboram que a sexualidade a partir do século XIX é analisada, conferida, esmiuçada, investigada com tanto empenho e atenção, suspeitando de todo e qualquer detalhe se examina a todos, inclusive acompanha-se sua manifestação nos primeiros anos de vida das crianças, no corpo das mulheres, das condutas tidas como estranhas. Em síntese: o sexo toma então a centralidade da política.

Isso, em muito se deve, porque o sexo se encontra na ligação entre dois eixos por meio dos quais longamente se aplicou toda uma tecnologia da vida. Reside em um eixo, as disciplinas do corpo: docilização, distribuição no espaço, articulação das forças, economia das energias. No outro, o controle das populações, por meio das incitações ou limitações à procriação, controle estatístico de nascimentos, socialização de campanhas ideológicas para moralizar os sujeitos, entre outros (CASTRO, 2009; FOUCAULT, 1985). Podemos então sintetizar, que as estratégias de controle e incitação supracitadas não se tratam de formas de barrar o sexo, de impedir a sexualidade, pelo contrário, trata-se de ao articulá-la, organizá-la, poder produzi-la.

A RESPEITO DO GÊNERO

Seguindo essa mesma linha, a filósofa norte-americana Judith Butler (2003), desloca a síntese de Foucault (1985) sobre a construção da sexualidade nos discursos, para pensar o gênero também com caráter discursivo (SPARGO, 2006). Em sua perspectiva, o gênero não é algo que nos pertence, conjunto de atributos masculinos e femininos que possuímos, mas sim performativo, o efeito dos atos e estilizações repetidas do corpo que realizamos durante toda a vida, que por sua repetição possui verniz de naturalidade (BUTLER, 2003).

É importante destacar que a desnaturalização do gênero já havia se iniciado com as autoras feministas como Simone de Beauvoir na década de 1940, Betty Friedan na década de 1960 e desenvolvido nas décadas seguintes por diversas feministas, tais como Gayle Rubin, Monique Wittig, Adriane Rich, Joan Scott, entre outras. O que trazemos de Butler,

originalmente publicadas nos anos 1990, nos EUA, são as considerações em torno do poder da linguagem, do discurso, para pensar o caráter performativo do gênero.

Butler vai trazer a ideia de que a reiteração cria o gênero. Reiterar, significa dizer que é através de práticas, de atos que o gênero existe. O gênero se faz na ação, através das roupas, adereços, gestos, olhares, modos de falar, andar, comportar, ou seja, toda uma estilística considerada apropriada, correta (BENTO, 2011; BUTLER, 2003). E mais, tal ação ininterrupta é negociada socialmente, determinadas performatizações são aceitas e outras questionadas e até mesmo rejeitadas.

A origem desta teoria, deste “fazer” o gênero é em grande parte assentada no pensamento desenvolvido por Beauvoir em sua obra “O segundo sexo”. Especificamente a reflexão “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher” motivou Butler (2003) a pensar no gênero como um eterno tornar-se, um eterno fazer-se.

Nós, nessa lógica, nunca chegamos a ser o gênero, mas fazemos o gênero. Dentro de uma prática discursiva contínua, gênero é um processo. Dito de outro modo, é algo que nós fazemos e não algo que somos (SALIH, 2012). Isso implica em afastar qualquer ideia de naturalidade no gênero, pelo contrário, nos leva a pensar na construção, na artificialidade do gênero.

Nesse sentido, Butler irá inclusive refutar a ideia de que sexo e gênero são distintos. Para ela, “[...] por definição, o sexo se revelará ter sido o gênero o tempo todo.” (BUTLER, 2003, p. 8). A autora desfaz essa distinção sexo/gênero para argumentar que não há sexo que não seja já e, desde sempre gênero. Todos os corpos são “generificados” desde o começo de sua existência social (e não há existência que não seja social) o que significa que não há “corpo natural” que preexista à sua inscrição cultural.

Quando eu falo corpo, eu já trago toda a significação cultural que essa palavra possui. Assim, quando penso em “sexo” não estou pensando em algo que não seja gênero. A ideia de sexo possui embutida em si mesma o gênero. Não seria possível, na perspectiva butleriana, olhar para o “sexo” sem o gênero. Acrescenta, que o interessante seria buscar por meio de uma pesquisa genealógica identificar de que modo, através de quais discursos o sexo e o gênero foram instituídos enquanto “dados”, e em especial, como foi construída, fabricada discursivamente essa dualidade. Nesse sentido, o

gênero não deveria mais ser considerado como inscrição cultural de um sexo autônomo. O gênero precisaria ser compreendido como o meio discursivo e cultural através do qual o sexo é tanto produzido quanto afirmado como pré-discursivo (PISCITELLI, 2002).

Outro aspecto, dentro do conceito de gênero, de grande relevância para nossa pesquisa é a ideia da performatividade. Quando Butler propõe que o gênero é performativo, quer dizer que ele é um fazer, porém, não um fazer por um sujeito que preexista ao feito (BUTLER, 2003). Ela se apoia a premissa de uma ação contínua sem um ator que a empenhe, ela inverte o pensamento, e nos traz a possibilidade de um ator que se constrói nessa ação, que é efeito dela.

Para compreendermos melhor tal argumento, precisamos diferenciar *performance* de *performatividade*, ainda que como aponta Salih (2012) esses termos sejam em alguns momentos usados por Butler (2003) de forma indistinta em “Problemas de Gênero”.

Performance pressupõe um sujeito, ator, que se apresenta, como em uma peça teatral, alguém que “empresta” seu corpo aos contornos e características de um personagem. Em performatividade ela propõe que o gênero é um ato que faz existir aquilo que ele nomeia, as identidades de gênero são construídas e constituídas na linguagem, o que significa que não há identidade de gênero “anterior” à linguagem (BUTLER, 2003; SALIH, 2012). Em resumo, poderíamos dizer que não é que a identidade “faça” o gênero, como em uma performance, mas sim que as identidades são efeitos do gênero.

Tudo isso se dá na superfície dos corpos, o gênero é uma fabricação inscrita nos corpos, um estilo corporal, e que inclusive não se adquire de uma vez, quando se nasce, por exemplo, mas se realiza por toda a vida. Isso significa dizer que em inúmeros momentos durante nossa existência social estamos sujeitos as avaliações e regulações das normas de gênero, o nosso corte de cabelo, nossa roupa, a forma com que empossamos a voz, nossas decisões profissionais, nossa maneira de caminhar, sujeitos com quem vivenciamos nossos desejos, nossas atitudes mais íntimas e sutis, tudo se amarra – algumas mais outras menos- a nossa performatização de gênero.

Assim, ao retomarmos as primeiras pontuações que trouxemos, com a citação da autora Monsserat Moreno (1999), a respeito da necessidade

da educação quando falamos de gênero e sexualidade, reolocamos a pergunta: se o gênero fosse realmente espontâneo e natural, como pregam diversas teorias biologicistas, demandaria de tanto esforço e repetição para se produzir?

Desde que nascemos, desde a mais tenra idade nos é ensinado – por diversos discursos e instituições educativas, em especial a familiar e a escolar– o respeito à lógica sexo-gênero-desejo, que em síntese refere-se à correspondência rígida e binária estabelecida entre sexo biológico (cromossomo XX, XY) identidade de gênero (masculino/feminino) e desejo (homossexual/heterossexual) de modo a dar coerência e naturalidade à heterossexualidade. A partir disso, sempre somos impelidos a *performatizar* nosso gênero “de acordo” com nosso “sexo” e nos atrairmos erótico, sexual e afetivamente por nossos “opostos”.

Dito de outro modo, uma criança ao nascer já se encontra imersa em um meio linguístico-discursivo que a submete à apenas duas possibilidades (macho/fêmea), opostas, hierarquizadas, prévia e ficionalmente construídas, de ser percebida. No caso, por exemplo, da heterodesignação³ biologicista determinar “fêmea”, a sentença médica “é uma menina” será lançada e inaugurar-se-á o processo ininterrupto de aquisição do gênero, que cobrará desse novo “*ser*” encarnações específicas de feminilidade com o intento de futuramente complementar outro sujeito heterodesignado homem e constituído forçosamente na masculinidade. O encontro dos dois, simbolizado com frequência no segundo grande ato performativo “os declaro marido e mulher”, é então entendido e propagandeado como a união perfeita, coerente e natural, em detrimento de outras formas de arranjos (BUTLER, 2002, 2008).

A questão que nos importa a partir dessas considerações teóricas é a seguinte: toda essa produção de corpos centrados na heterossexualidade demanda um esforço excessivo e contínuo para se sustentar. E é nesse sentido, que a infância – etapa central para os primeiros exercícios de

³ Retomamos e ressignificamos a categoria heterodesignação hegemônica (heterodesignación hegemónica) elaborada por Magda Rodríguez (1994a, p. 220) em que a descreve como a “*definición del otro por parte de quien tiene el poder de la palabra*”. A autora define o grupo ou saber hegemônico como o detentor do poder de definir o outro e ao grupo heterodesignado. Em relação ao conceito de diferença, a autora expressa: “lo diferente entra dentro de las estrategias de dominio, de la exclusión/ integración y como zona heterodesignativa, definida por parte del grupo hegemónico (detentor do poder/saber) que, al definirse como uno, autónomo e idéntico, há de separar de su seno todo lo diferente” (RODRIGUEZ, 1994b, p. 96-97).

gênero – é vista como garantia de constituição do adulto previsto nos moldes de identidade e sexualidade hegemônicos (PRECIADO, 2013).

A escola, antecipada pela família, historicamente, por seu caráter normativo e disciplinar (FOUCAULT, 1985) combinado com sua tutela parcial de crianças e adolescentes, se torna um dos espaços institucionais mais poderosos na reiteração e naturalização desses preceitos (BENTO, 2011; LOURO, 1997; MORENO, 1999).

No seio da família todo um projeto se inicia para a chegada de um novo ser, com gênero já heterodesignado pela ciência médica. A cor das roupas, os brinquedos, o nome, as projeções futuras, a personalidade, o conjunto de atributos qualitativos, tudo se decide antes da chegada da criança. As primeiras palavras ditas, as preferências, as brincadeiras, os lugares permitidos, os lugares proibidos, as formas de usar o próprio corpo, as relações mãe-criança, pai-criança, os adjetivos, as condutas estimuladas, os comportamentos coibidos, uma educação para o gênero adequado é especialmente investida e empenhada no âmbito familiar.

Ao lado, na escola temos: divisão de banheiros por sexo biológico (XX, XY); uso de linguagem androcêntrica –ainda que maioria dos sujeitos seja indiscutivelmente feminina – a qual perpetua a ocultação e lugar de menor prestígio das mulheres; crença e circulação de diversos discursos que naturalizam características comportamentais tidas como de meninos e meninas; conteúdos, exercícios, contos, histórias e materiais que tomam a heterossexualidade como única relação possível (FURLANI, 2008; SABAT, 2003). Avaliações e relações docentes-estudantes atravessadas de variados aspectos subjetivos, tais como, letra “caprichada”, caderno limpo e enfeitado, obediência, delicadeza, entre outros estreitamente ligados ao ideal de feminilidade, para com alunas, e ânimo, liderança e maior tolerância à desobediência e indisciplina de garotos. Em síntese, parafraseando Bujes (2002), na escola opera toda uma maquinaria da infância no auxílio de produção das feminilidades e masculinidades heterossexuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos ao longo do texto, por meio de levantamento bibliográfico desenvolvido em nossa pesquisa sobre lesbianidades e trajetórias escolares, expor que a sexualidade não é tema desprezado pelas

instituições de ensino. Ainda que no espaço de muitas famílias, escolas, igrejas e outros ambientes educativos não haja uma visão da temática na mesma direção que nós, educadoras e educadores alinhados aos debates feministas, de direitos humanos e/ou da teoria queer temos, não significa que não exista uma intencionalidade educativa direcionada as crianças e adolescentes, em termos, de garantia da heterossexualidade.

Em outras palavras, argumentamos que os sujeitos ao longo de suas vidas têm seus corpos investidos de normas regulatórias de gênero e são expostos a uma espécie de pedagogização da sexualidade de forma heteronormativa. Todavia é importante ressaltar que há corpos que resistem, não se conformam e escapam, ao menos em partes, deste investimento. Temos então: estudantes lésbicas, travestis, transexuais, gays, bissexuais entre tantas outras possibilidades de sujeitos não-heterossexuais tencionando o espaço, as representações, o currículo e as relações sociais educativas.

Estudar os relatos desses sujeitos permite, no sentido de relevância científica, uma problematização dentro do campo da Educação acerca das tensões, rupturas, estratégias e readequações que são construídas e reconstruídas nas instituições de ensino para lidar com a diferença quando essa deixa de ser inteligível ou se mostra contrária/transgressora ao plano educacional de meninos e meninas nos moldes hegemônicos de identidade de gênero e sexualidade.

REFERÊNCIAS

- BENTO, B. Política da diferença: feminismos e transexualidade. In: COLLING, L. (org). *Stonewall 40+ o que no Brasil?* Salvador: EDUFBA, 2011. p. 79 -110.
- BUJES, M. I. E. *Infância e maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 286 p.
- BUTLER, J. Criticamente subversiva. In: JIMÉNEZ, R. M. (org.). *Sexualidades transgresoras: una antología de estudios queer*. Barcelona: Icaria, 2002. p. 22-34.
- BUTLER, J. *Cuerpos que importan: sobre los limites materiales y discursivos del “sexo”*. 2 ed. Buenos Aires: Paidós, 2008. 352 p.
- BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. 288 p.
- CAETANO, M. *Performatividades reguladas: heteronormatividade, narrativas biográficas e educação*. Curitiba: Appris, 2016.

- CARIA, T. Perspectiva sociológica sobre o conceito de educação e a diversidade das pedagogias. *Sociologia – Problemas e Práticas*, Lisboa, n. 12, p. 171-184, 1992.
- CASTRO, E. *Vocabulário de Foucault*: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade I*: a vontade de saber. 8 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- FOUCAULT, M. *El poder psiquiátrico*. Madri: AKAL, 2005.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*: nascimento da prisão. 39. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- FURLANI, J. Educação sexual: quando a articulação de múltiplos discursos possibilita sua inclusão curricular. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 1, n. 26, p. 283-317, 2008.
- LAURETIS, T. A tecnologia de gênero. In: HOLLANDA, H. (org.). *Tendências e impasses*: o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 206-242.
- LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação*: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997. 184 p.
- LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L.(org.). *O Corpo educado*: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 07-34.
- MORENO, M. *Como se ensina a ser menina*: o sexismo na escola. São Paulo: Moderna; Campinas: Ed. da Unicamp, 1999. (Educação em Pauta. Escola e democracia).
- MOGROVEJO. *Um amor que se atrevió a decir su nombre*: la lucha de las lesbianas y surelación com los movimientos homosexual y feminista em América Latina. México: Plaza y Valdes, 2000.
- MOGROVEJO, N. *Teoría lesbica, participación política y literatura*. Ciudad de México: Editora UACM, 2004. 119 p.
- PISCITELLI, A. Recriando a (categoria) mulher? In: ALGRANTI, Leila (org.). *A prática feminista e o conceito de gênero*. Campinas: IFCH-Unicamp, 2002. p. 08-33.
- PRECIADO, B. *Manifiesto contra-sexual*: prácticas subversivas de identidad sexual. Madrid: Pensamiento Opera Prima, 2002.
- PRECIADO, B. *Quem defende a criança queer?*. 2013. Disponível em: <http://espacosqueer.blogspot.com.br/p/inscricoes.html>. Acesso em: 11 out. 2013.
- RODRÍGUEZ, M. El feminismo francés de la diferencia. In: AMORÓS, Celia (coord.). *Historia de la teoría feminista*. Madrid: Instituto de Investigaciones Feministas, 1994a. p. 201-222.
- RODRÍGUEZ, M. Las filosofías de la diferencia. In: VALCÁRCEL, Amelia (comp.). *El concepto de igualdad*. Madrid: Fundación Pablo Iglesias, 1994b.

- SABAT, R. *Filmes infantis e a produção performativa da heterossexualidade*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- SALIH, S. *Judith Butler e a Teoria Queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. 232 p.
- SCAVONE, L. O feminismo e Michel Foucault: afinidades eletivas? *In*: SCAVONE, L.; ALVAREZ, M. C.; MISKOLCI, R. (org.). *O legado de Foucault*. São Paulo: EDUNESP/FAPESP, 2006. p. 81-99.
- SPARGO, T. *Foucault e a Teoria Queer*. Rio de Janeiro: Pazulin; Juiz de Fora: Ed. da UFJF, 2006.
- SWAIN, T. N. A desconstrução das evidências: perspectivas feministas e foucaultianas. *In*: SCAVONE, L.; ALVAREZ, M. C.; MISKOLCI, R. (org.). *O legado de Foucault*. São Paulo: EDUNESP/FAPESP, 2006. p. 119-137.
- VEIGA-NETO, A. *Foucault & a educação*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.