

1. CORPOS ANUNCIATIVOS

“Se você não é livre para ser você mesmo na questão mais importante de todas as atividades- a expressão do amor- então a vida, em si mesma, perde seu sentido”.

Harvey Milk

O autor da epígrafe que abre esse texto é considerado um dos primeiros ativistas gays do mundo. Sua atuação nos Estados Unidos na década de 1970, aprofundou o *slogan* feminista **“o pessoal é político”**. Para ele a privacidade e a invisibilidade da identidade gay eram as inimigas da conquista de direitos e suas ações se voltavam a incentivar a visibilidade. Com a frase **“Eu venho aqui para recrutar vocês”**, ele liderou o movimento que retirou a homossexualidade de um lugar circunscrito à prática íntima e degenerativa da *polis* e a trouxe para o cenário político e reivindicatório da cidade.

Foram poucos os que contribuíram tanto para trazer a chamada "questão gay" ao patamar da vida social dos EUA, como Harvey Milk. De funcionário do mercado financeiro que vivia de forma íntima sua prática sexual ao primeiro gay assumido a ser eleito a um cargo público, em 1977, Milk elevou a militância pelos direitos de homossexuais a um novo patamar, o da arena pública. As narrativas sobre o ativista nos levam a crer que se tratava de um homem carismático e bem-humorado. Harvey Milk mudou-se de Nova York para São Francisco em 1972. Tudo o que ele e o então namorado Scott Smith (falecido em decorrência de implicações do HIV na década de 1980) queriam era abrir uma loja de fotografia na Rua Castro, o centro de um bairro um tanto decadente na época.

Milk foi assassinado 11 meses depois da posse, junto com o prefeito da cidade, George Moscone, por um adversário de carreira política (ex-supervisor Dan White) desconsolado com a sua projeção. Milk é tido como exemplo entre o movimento social de

gays, lésbicas, travestis¹ e transexuais². Existem várias obras impressas e há, inclusive, um extenso documentário televisivo sobre a sua vida e atuações. Em novembro de 2008, nos EUA, foi lançado um filme dirigido por *Gus Van Saint*, com *Sean Penn* no papel de Milk. Por esta personagem, *Penn* recebeu o *Oscar* de melhor ator pela Academia Americana de Cinema. No Brasil o filme recebeu o título de *Milk, a voz da Igualdade*.

Uma das guerras mais ferozes que Harvey Bernard Milk obtera em sua trajetória de militância política foi contra a Proposição 6, do senador republicano John Briggs - que previa a expulsão de professores gays e seus apoiadores das escolas públicas. Os argumentos utilizados pelos apoiadores da proposição 06 dirigiam aos professores a responsabilidade da sexualidade e, conseqüentemente, a identidade sexual dos alunos na escola. Seriam seus currículos praticados e seus corpos anunciativos os responsáveis pela chamada degeneração da sexualidade dos alunos. Algo semelhante fora discutido amplamente no Brasil, entre as décadas de 1930 e 70, através dos textos realizados por Ribeiro (1932, 1938, 1975) e Peixoto (1933).

Na campanha contra a proposição, Milk consolidou-se como líder político. Comandou uma campanha nacional contra a aprovação do projeto de lei, em que foi capaz de ganhar o apoio do conservador republicano Ronald Reagan, então ex-governador que pleiteava sua candidatura à

¹ A(O) travesti vem sendo considerada(o) a(o) homossexual que adota em um tempo da vida, de forma permanente, a vestimenta e os acessórios do sexo oposto. Na produção discursiva do sujeito e nos poderes que se operam nessa dinâmica, esse conceito não dá conta da multiplicidade que a sexualidade assume no cotidiano. O exemplo dessa afirmação, encontra-se com os *crossdressers*. Esses sujeitos vestem-se com roupas usualmente identificadas para o sexo oposto, simplesmente porque tais práticas lhes geram prazer. Um *crossdresser* não necessariamente pautará sua orientação ou sua atividade sexual em função desse seu fetiche. Sendo assim, ele (a) pode ser hetero/homo/bissexual. Não utilizam hormônios e nem cirurgias plásticas para se assemelharem ao sexo oposto, o que pode os distinguir das travestis, pois no dia-a-dia portam-se segundo seu sexo biológico. Em suma, ser *crossdresser* muitas vezes implica na satisfação erótica em se vestir com roupas do sexo oposto.

² Patologizada, a transexualidade se figura como transtorno mental na classificação de doenças da Organização Mundial de Saúde (CID-10) e na Psiquiatria (DSM). No livro **A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual** (Editora Garamond), Berenice Bento busca desconstruir o conceito de transexualidade como doença, apresentando-a como um conflito identitário que contraria as normas de gênero. Em entrevista ao site www.clam.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?inford=1558&sid=43, Bento descreve que “*não existe corpo in natura, livre de investimentos e expectativas sociais. Já nascemos cirurgiados e quando uma pessoa afirma: “quero reconstruir meu corpo, quero uma cirurgia de transgenitalização”, está afirmando implicitamente que a primeira “cirurgia” (a que definiu o gênero a partir da genitália), não obteve sucesso. Dessa forma, quando localizo nas instituições sociais e nas relações sociais delas decorrentes a explicação para a gênese da experiência transexual, inverto a lógica: são as normas de gênero que possibilitam a emergência de conflitos identitários com essas mesmas normas*”.

presidência (cargo a que só chegou em 1981). Eficiente em ganhar o apoio de não-gays, Milk foi decisivo para a derrota da proposta.

Ainda que o cenário vivido por Harvey Bernard Milk seja os Estados Unidos das décadas de 1960 e 70, as configurações sociais em que viveu, inclusive a sua trajetória de mobilização social contra a proposição 06 nos inspira a refletir a heteronormatividade no espaço escolar e nos currículos.

Nesse artigo apresento os questionamentos feitos às identidades sexuais e a heteronormatividade nos currículos praticados. Anuncio que o texto é o resultado parcial da pesquisa de doutorado em educação. São sujeitos dessa tese seis professores da rede pública de ensino do Rio de Janeiro; sendo eles 02 nomeados gays, 02 nomeadas lésbicas e 02 nomeadas transexuais femininas. Suas narrativas, transcritas em trechos, sem autoria nesse texto, totalizaram cerca de 15 horas de gravação e aqui serão descritos apenas alguns fragmentos que foram selecionados para balizar a argumentação desse trabalho.

As histórias obtidas em entrevistas livres, divididas apenas em eixos temáticos sobre os ciclos de vida (infância, adolescência, juventude e fase adulta) nos desenham um quadro que desordena várias expectativas marcadas culturalmente pela heteronormatividade aos corpos de homens e mulheres. Nesse texto iremos privilegiar as narrativas de experiências profissionais, mais especificamente, aquelas observadas nos currículos praticados da escola que regulam e projetam formas de ser homem e mulher. Estamos entendendo como currículo praticado as ações escolares e as tecnologias (arquitetura, livros didáticos, vestimentas, etc.) que significadas na cultura ensinam e regulam o corpo produzindo subjetividades e arquitetando formas e configurações de viver na sociedade.

Estamos cientes que não existe consenso sobre o que é currículo, Moreira (1997, p. 11-12) assinala que o conceito está relacionado a uma complexidade de problemas e a uma determinada construção cultural, histórica e social, porém o autor ressalta que as definições de currículo, geralmente, são desenhadas a partir de noções de “[...] *conhecimento escolar e experiência de aprendizagem*”. No interior do enfoque de conhecimento escolar, que tem predominado ao longo dos tempos, o currículo é o “[...] *conhecimento tratado pedagógica e didaticamente pela escola e que deve ser aprendido e aplicado pelo aluno*”; nesse caminho surgem questões sobre o que o currículo deve eleger e como ele deve estruturar os conteúdos. Já no enfoque de experiência de aprendizagem, “[...] *currículo passa a*

significar o conjunto de experiências a serem vividas pelo estudante sob a orientação da escola”. Entendendo que o corpo é o lócus de produção e expressão da cultura e é nele que a sexualidade é significada, os currículos prescritos e/ou praticados ganham importância por ser um dos dispositivos pelos os quais a escola executa a formação de seus sujeitos.

Se nos orientarmos pela idéia de que o corpo, significado na cultura, com seus comportamentos e narrativas pode ser tomado como um texto, um tecido constituído por fios entrelaçados por identidades, marcas de experiências, atravessamentos, subjetivações, algumas perguntas surgem e demonstram, ainda que por forma de indagações a importância do debate, justamente porque interferem na forma como o professor se vê e se articula com os espaços de poder e de formação: quais significados e sentidos sobre sua identidade sexual foram produzidos em práticas pedagógicas curriculares vividas pelos professores? Quais as implicações dos significados e sentidos atribuídos à sua identidade sexual, por esses na sua prática cotidiana na escola? Para esses professores, pertencer ao grupo dos docentes significa adequar-se a quais critérios? Que processos de incorporar e de resistir às imposições culturais foram vividos pelos professores ao longo de sua escolarização? Que rituais de passagem, que marcas estão inscritas nestes corpos? Que dores e que prazeres viveram na escola?

Durante décadas as indagações sobre a homossexualidade e a transexualidade foram fortemente ancoradas nas representações de gêneros ou atreladas a discursos patológicos. De acordo com Foucault (2001), entre os saberes que se destacaram na disputa pela verdade sobre a sexualidade, ainda que por meios e motivos diferentes, foram: o médico, o jurídico e o religioso. Entretanto, o autor observa a presença e importância dos saberes e instrumentos pedagógicos e curriculares utilizados pelos demais como veículo de prevenção, repressão e/ou correção das práticas nomeadas anormais.

Para Foucault (2001), a escola, com seus instrumentos, é o lugar de correção, espaço por excelência das pedagogias preventivas e coercitivas, laboratório de construção no corpo dos currículos prescritos e praticados. O autor descreve que o *“campo da anomalia vai se encontrar desde bem cedo, quase de saída, atravessado pelo problema da sexualidade (...) De um lado, porque esse campo geral da anomalia vai ser codificado, policiado, vão lhe aplicar logo, como gabarito geral de análise, o problema”* (p.211).

As relações de poder destacadas por Foucault em “Os anormais”, também é mencionada por Certeau (1994). Para o autor os comandos não são meras ações descritas pela voz; não existe voz “pura”, ela é sempre determinada por sistemas de interesses. Deste modo, o que é relatado em uma sociedade escriturária (a que define as regras) é fruto do seu meio e é capaz de transformar a carne (indivíduo sem as normas coletivas) em um corpo social, ou seja, aquele produzido pelas normas e regras da sociedade, portanto, aceito. Assim, a escola também assume o papel na construção desse corpo social, já que ela também “tatu” na carne as normas, transformando esse em um corpo socialmente aceito.

Se a escola constitui-se como espaço de correção e produção de sujeitos padronizados, ancorados em representações brancas, masculinas, racionais e heterossexuais (LOURO, 2001), suas ações permitiram a legitimidade de vários modelos dos códigos e valores liberais. Na modernidade, baseado na razão iluminista, as paixões, o descontrole e os conflitos entre indivíduos foram associados ao atraso e à desordem. Assim, a educação orienta(va) suas práticas de modo a conduzir nos indivíduos o sentimento de autocontrole, de solidariedade e de respeito aos interesses definidos como coletivos. Esse papel atribuído à escola emerge em um paradoxo quando observamos que aqueles responsabilizados pela correção são sujeitos a serem corrigidos; como são o caso de homens e mulheres que se constituem professores homossexuais e transexuais.

A quebra dos paradigmas prescritos para a escola por Foucault (2001), nos é justificada em Britzman (1996, p. 73), “*quando se trata de questões de desejo, de amor e de afetividade, a identidade é capaz de surpreender a si mesma: de criar formas de sociabilidade, de política e de identidades que desvinculem o eu dos discursos da biologia, da natureza e da normalidade*”. Portanto, é no cotidiano que as forças interagem, articulam e negociam. Sua flexibilidade e imprecisão possibilitam a criatividade dos indivíduos sujeitos à opressão. Segundo Certeau (1994), que reconhece o poder do controle social, os opressores que elaboram as leis, independente de sua natureza, não são capazes de determinar como essas serão consumidas. As leis não são capazes de determinar como será realizado o seu uso, nem tampouco estabelecer a forma e o comportamento que irão se configurar naqueles para os quais se destinam. A criatividade humana, frente às forças coercitivas, é o que estabelece a interpretação das leis.

Ancorado na capacidade de criação que a humanidade possui frente às coerções, redimensionamos a visão sobre a homossexualidade e a transexualidade, buscando olhar outros

lados do prisma, justamente porque acreditamos que esse quadro irá interferir diretamente nas configurações que essas identidades terão na escola. Para tanto, iremos baseados em Green (2000) e Andrade (2002) descrever, ainda que brevemente, a trajetória discursiva da homossexualidade no Brasil, que em certos aspectos influencia a da transexualidade, à medida que os discursos científicos, no geral, na maior parte do século XX, atribuíam às duas identidades os mesmos aspectos.

Durante décadas as ações da família, da religião e da escola foram orientadas pela visão patológica atribuída à homossexualidade. Sabemos que para muitos que se formaram socialmente nesse período, esse era o quadro referencial. Ainda na década de 1980, outra marca foi aderida ao corpo homossexual: a epidemia da Aids ou o *câncer gay*, como originalmente ficou conhecida.

A agregação de doença a discursos religiosos aprofundava a idéia de que o amor entre pessoas do mesmo sexo era pecado e a Aids era o castigo de Deus. Mas, se o quadro unificou estereótipos, por outro lado, ela trouxe para o cenário social a mobilização política dos homossexuais. As parcerias realizadas entre os programas governamentais de combate à Aids e as ONG possibilitaram a profissionalização e dedicação de indivíduos que associaram as suas ações de assistência e controle epidemiológico da doença, às bandeiras políticas da cidadania e direitos humanos.

As ações do movimento foram construídas sobre duas bases: a elevação da auto-estima e o referencial identitário. Para tanto, os homossexuais dirigentes do movimento social trabalhavam para dissociá-los da categoria doença, retirá-los da intervenção religiosa e médica, livrá-los das marcas de frustração de expectativa de gênero, torná-los economicamente ativos e consumidores ferozes e acima de tudo cidadãos dispostos a demarcar sua identidade na agenda política da *polis*.

Essas prerrogativas nos possibilitam entender o porquê dessa outra imagem do homossexual (o cidadão) ter sido facilmente consumida nos centros urbanos, uma vez que durante quase a totalidade do século XX, esses eram considerados doentes, pecadores e frustrados com seu corpo biológico. O quadro pode ser refletido com base na nova excentricidade assumida pelos homossexuais ligados ao movimento social. Segundo Louro (2001), os excêntricos são sujeitos que transitam fora da centralidade normativa da sociedade e que marcam seu espaço como o diferente. Segundo Bhabha (2003), essa afirmação da diferença ou a referida excentricidade possibilita a negociação e a ampliação dos espaços.

Desde sua projeção inicial, as imagens veiculadas pelo movimento social sofreram inúmeras alterações, assim como seus discursos e práticas na arena pública. Com o final do século XX e a re-emergência do movimento após o surgimento da AIDS a sexualidade antes vivida e limitada ao campo do privado, conforme assinala Certeau, Giard e Mayol (1996), reviveu o *slogan* das feministas *O pessoal é político* (HALL, 2001). Os homossexuais organizados na sociedade civil questionaram a distinção clássica entre o privado e o público, trazendo para a arena política o que estava reservado no interior do desejo.

As plataformas políticas, informativas e pedagógicas se alteraram ao longo das duas últimas décadas, as primeiras ações do movimento social ancoravam-se na visibilidade e no direito à expressão pública do afeto. Mas, outras categorias vêm sendo agregadas à identidade homossexual, interferindo em suas práticas (FERRARI, 2004). Segundo Hall (2001, p. 38), “*a identidade é realmente algo formado ao longo do tempo, através de processos inconscientes (...) Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada”.*”

Observa-se na conjuntura atual que as reivindicações do movimento social são atravessadas pelo direito legal à constituição familiar, pelo direito ao trabalho, pela oposição a práticas racistas e machistas, pelo direito à saúde integral e à educação, essa última voltada, sobretudo para a permanência dos alunos homossexuais na escola, assim como a consciência e o respeito à diversidade sexual daqueles que formam e interagem cotidianamente em seus espaços.

Entendemos que várias forças interagem cotidianamente na escola e que o momento ainda é o do reconhecimento de algumas identidades e a aprendizagem da diversidade. Ancorado nos estudos culturais essa pesquisa busca enfatizar a importância do processo de produção discursiva e social da diferença. Mas, sem reduzi-lo às fronteiras do respeito ou tolerância. Acreditamos que a diferença, assim como a identidade, não compõe a sociedade e a escola simplesmente como elementos da natureza. Elas são sociais e culturalmente construídas e, portanto, mais do que comemoradas devem ser questionadas e problematizadas.

2. HETERONORMATIVIDADE E OS CURRÍCULOS PRÁTICADOS

Com os sentidos apurados fui capaz de ouvir de um professor entrevistado a descrição de uma experiência docente. A experiência narrada descreve a situação vivida por ele a partir da observação de apatia de aluno da 5ª série em uma escola em que atuava.

O cenário narrado origina-se com a atividade da professora de português. Segundo o professor, os alunos foram estimulados a levarem para a escola seus brinquedos prediletos e a apatia do aluno era devido à proibição materna de levar seu urso de pelúcia. Diante do ocorrido o professor resolveu comentar o episódio com as demais professoras no horário do recreio. Conversando com elas ele descreve que obteve as seguintes falas:

1. *__ Essa mãe precisa parar de mimar esse menino (silêncio). Ele já está bem grandinho, se não...* - disse a orientadora pedagógica.

2. *__ Eu não vejo nada de estranho com ele. Mas, com o Fernando. A mãe dele precisa colocá-lo em um esporte mais bruto, ele é muito mole.* Rebatia a professora de inglês.

Em um ato enunciativo, a operação efetuada no campo discursivo pelas professoras, colocou em jogo a masculinidade dos alunos. A mãe, a personagem central das falas, foi responsabilizada pelo comportamento “mimado” de um e pela “moleza” do outro aluno. Para essas professoras as características descritas para esses alunos não faziam parte do projeto de masculinidade que elas desejavam formar nesses sujeitos a partir de seus currículos praticados.

Baseado em um projeto curricular de masculino, o futuro foi posto em questão pelas professoras. Quando elas mencionam a necessidade do esporte bruto ou a extinção do mimo materno estão defendendo a intervenção preventiva. A vigilância e as práticas educativas no corpo eram fundamentais para corrigir o que elas acusavam de “comportamento estranho” e “anormal”. Definiram como errado as ações de duas crianças, uma por brincar com ursos e ser classificado por mimado; outra, simplesmente por ser, de acordo com a professora, mole.

Práticas curriculares semelhantes às que foram narradas acima são cotidianamente vivenciadas em inúmeras escolas. Elas (re) produzem certo entendimento de masculinidade e feminilidade no interior do qual são formados os seus alunos e alunas. Talvez, se ao contrário do urso, o aluno da 5ª série estivesse agredindo um colega, as professoras não

teriam encarado com tanta preocupação o seu futuro. Afinal, se inscrevia no seu entendimento de masculinidade, a brutalidade.

Com essa situação descrita, caminho na idéia de que a escola é responsável pela manutenção e criação das hierarquizações geradas a partir das idéias de masculinidade e feminilidade. Nos seus instrumentos oficiais curriculares e nas suas ações cotidianas as apresentações, estigmatizadas ou não, orientam as avaliações realizadas em torno dos sujeitos.

É no jogo de apresentações e nas expectativas heteronormativas de gênero que as homossexualidades e transexualidades são estigmatizadas. Elas, por serem inscritas e significadas no corpo, estão no interior das hierarquizações e classificações sociais tanto quanto nas práticas curriculares e, mais amplamente, nas ações e relações escolares, ou seja, no sentido mais amplo de currículo.

Por pensar dessa forma alio-me a algumas discussões da teoria *queer* e as trago para refletir outras possibilidades curriculares. Como nos explica Louro (2001b), “*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*” (p. 546). É importante notar que adotar uma perspectiva *queer* é, sobretudo, ter um olhar crítico dos discursos sobre sexualidade que normatizam uns e estigmatizam e marginalizam outros.

É preciso que saibamos que o discurso de gênero é significado como efeito de um sofisticado equipamento educativo e formativo mantido por instituições como o direito, a medicina, a família, a escola, a religião e a língua que produzem corpos reconhecidos como masculinos e outros identificados com femininos. Essa dinâmica obscurece outras possibilidades de estruturação das identidades e práticas sexuais. A teoria *queer* tem como alvo direto de pesquisa e crítica a construção da heteronormatividade, sendo essa entendida como as regras que normatizam a heterossexualidade como modo “correto” de estruturar o desejo e corporificar a projeção da identidade sexual.

Uma das principais contribuições da teoria *queer* é a desnaturalização do que é considerado normal. A heteronormatividade é uma construção discursiva com viés político que visa a estigmatização e marginalização dos que com ela não se identificam. Essa heteronormatividade é constituída por regras, produzidas nas sociedades, que controlam o

sexo dos sujeitos e que, para isso, precisam ser constantemente repetidas e reiteradas para dar o efeito de substância, de natural. Esse efeito é *performativo*, isto é, tem o poder de produzir aquilo que nomeia e, assim, repete e reitera as normas de gênero (BUTLER, 2003).

O currículo que se realiza nas práticas cotidianas não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento, mas construído nos interesses que são eleitos na escola e/ou sistema educativo. Nas narrativas dos professores e professoras observamos que suas experiências demonstram que as emoções, os desejos, os prazeres e as dores estão excluídos dos discursos e currículos oficiais de suas escolas. Nos espaços escolares em que atuam, a prática docente valorizada é baseada na racionalidade do pensamento cartesiano.

O conceito rígido, atemporal, biológico e acultural que correntemente é estabelecido em torno das expectativas de gênero nos currículos praticados nas escolas, em última conseqüência, resulta na exclusão dos que não se adaptam aos comportamentos heteronormativos, a exemplo das lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (para citar apenas algumas identidades que são reivindicadas para nomear os sujeitos). A exclusão é apenas o último degrau, até sua escalada, os sujeitos caminham em inúmeras redes que o formam e ensinam o *jogo da dissimulação* ou a aprendizagem dos limites.

A escola com a família são as primeiras instituições em que os sujeitos exercitam a dissimulação, ou seja, nesses espaços os sujeitos projetam seus corpos de modo a confirmá-los no interior das normas sociais heteronormativas. Várias das experiências escolares e familiares orientam a esses sujeitos que a vivência cotidiana de sua sexualidade, bem como as inúmeras formas que se apresentam deve ser aprendida para além de suas fronteiras.

Nessa oposição binária entre a heterossexualidade e a homossexualidade reside não apenas os discursos homofóbicos, mas também os discursos favoráveis à homossexualidade. Esses discursos são deficientes, à medida que não fragilizam, de fato, o regime vigente heteronormativo. Torna-se necessário atentar uma alteração epistemológica e política que efetivamente destitua a lógica binária e seus efeitos, a exemplo da estigmatização e marginalidade. Sob a ótica desconstrutiva seria necessário questionar os processos pelos quais uma forma de sexualidade (a heterossexual) acabou por se tornar a norma e passou a ser entendida como ‘natural’.

Ao contrário do que muitos defendem, as identidades sexuais assumidas e constituídas nas experiências vividas são inscritas nas coisas e nos corpos através de injunções implícitas nas rotinas cotidianas, nos rituais coletivos ou privados e, nesse sentido, os currículos oficiais e praticados exercem papel fundamental. As aprendizagens experimentadas pelas identidades orientam os lugares que os sujeitos devem ocupar. Neste sentido, as que não se direcionam por essas aprendizagens encontram-se no campo da transgressão e sujeitas às reações de setores adversários, exatamente porque são feitas e vistas a partir da visão binária entre a homossexualidade e a heterossexualidade.

No espaço escolar, quanto maior for a capacidade do sujeito de heteronormatizar o seu corpo, maior será a sua aceitabilidade, sobretudo nas esferas legitimadas de poder. Para refletir sobre essa afirmação basta responder à pergunta: Quem já conheceu uma diretora escolar travesti ou uma presidente de conselho escolar transexual? Em um movimento contrário à heteronormatividade, aos sujeitos estão reservados os espaços considerados deslegitimados e “sujos” da cidade, aqueles espaços onde as discussões políticas e públicas de bem-estar passam à margem. Um exemplo dessa afirmação, encontra-se na desinformação e ausência de serviços públicos de saúde para as travestis e transexuais usuárias de hormônios e silicones ou na situação de obscurecimento da medicina ginecológica frente à saúde da mulher lésbica e bissexual.

Se no discurso se inscrevem as coisas e nas coisas se operam sentidos, essa dinâmica heteronormatizadora de controle do corpo e da projeção de desejo em última instância significa o controle sobre o que é dito no discurso e, nesse caso, o curricular. Não basta criticar a heterossexualidade compulsória ou a homossexualidade é preciso ir mais longe sobre pena de continuarmos reféns de sistemas binários

Nesses pressupostos inscrevem-se articulações entre as identidades e as práticas curriculares pedagógicas, ampliando para além dos processos familiares e/ou escolares os equipamentos educativos que acabam por englobar uma complexa rede no interior dos quais os indivíduos são transformados e aprendem a se reconhecer como um determinado homem ou mulher. Para os indivíduos que se vêem desejando afetivo-sexualmente parceiros do mesmo sexo, os recursos referenciais de formação identitária acabam quase que majoritariamente, por ampliar-se para além das fronteiras da família e, dado o atual

papel de formação da escola, para fora de seu muro, ainda que para alguns seja possível constituir redes de sociabilidades e de afeto nesse espaço.

Vale enunciar que a expressão da marca que é levada pelo sujeito em torno da expectativa de gênero não é suficiente para elegê-lo, entre algumas das identidades sexuais já estabelecidas pelo discurso científico e amplamente difundidas no currículos oficiais e praticados na escola: homossexual, heterossexual e bissexual.

No cotidiano escolar dos sujeitos entrevistados a vivência da sexualidade encontra-se em uma rede complexa de desejos, apresentações e condições favoráveis à sua prática e projeção identitária. Para esses professores e professoras manterem-se na escola foi preciso reunir a capacidade de controle emocional e corporal, escamotear e reinventar desejos e, em alguns aspectos, mentir. Um exemplo dessa afirmação encontra-se na experiência vivida pela professora transexual. Segundo ela, suas roupas eram sempre longas e largas- tinham como objetivo esconder seu corpo-, sua voz trabalhada com exercícios fonoaudiológicos projetava a voz feminina e o temor da matemática, disciplina que ministrava, era a arma de defesa contra o preconceito dos alunos e alunas.

Esse quadro de hostilidade às sexualidades desajustadas à heteronormatividade é capaz de gerar inúmeras situações de violências cotidianas e algumas não se encontram na esfera dos números e dados quantitativos e são vivenciadas no silêncio. Para um dos nossos entrevistados, *‘a violência ao homossexual é realizada porque se acredita que nunca será punida. Que o indivíduo por ser homossexual jamais irá denunciar porque teme a visibilidade de sua orientação sexual’*.

Consentida e ensinada na escola, a homofobia expressa-se pelo desprezo, pelo afastamento, pela imposição do ridículo. Como se a homossexualidade fosse “contagiosa”, cria-se uma grande resistência em demonstrar simpatia para com sujeitos homossexuais: a aproximação pode ser interpretada como uma adesão a tal prática ou identidade (LOURO, 2000).

A opção de outro entrevistado foi ignorar a violência, segundo ele: *‘certo dia ouvi o aluno da 6.ª série falar com outro aluno: olha o professor viado! Naquele momento preferi abstrair’*. A discriminação contra gays, lésbicas e transexuais demarca a diferença de um com relação ao outro, afirmando o papel daquele que discrimina e a inferioridade daquele

que é discriminado. Nesse sentido, ela é observada em inúmeras relações nos espaços escolares, conforme a descrição de outra professora.

‘Quando cheguei na escola na sexta-feira de imediato Marina (nome fictício) me chamou e falou que a Denise (nome fictício), havia insinuado que eu era lésbica para os alunos da 7ª série. Fiquei sem entender e perguntei a Marina como ocorreu o fato. Na quinta-feira os alunos perguntaram pra ela se ela era macumbeira. A Marina respondeu que não era. Foi quando ela perguntou o porquê aos alunos. Os alunos responderam que a professora Denise na aula havia dito que a escola era cheia de macumbeiros. Por coincidência nessa hora eu havia entrado na sala de aula para pegar um diário de classe, ao sair ela complementou a frase inicial “além de macumbeiros tem professora homossexual”. Essa mesma professora descreve outra experiência, agora vivida na sala dos professores: Fomos todos comemorar o aniversário de uma colega da escola e eu levei minha namorada. Eu não falei que ela era minha namorada, mas tenho certeza que todos sabiam que era... Outro dia, na sala de professores estávamos conversando e de repente o professor de história bateu na mesa e disse: Nesta escola só tem sapatão e mal amadas. Por alguns segundos ficamos todos em silêncio. Sabia que falava pra mim, mas preferi ficar em silêncio, foi uma colega que estava conosco, ela é hetero, que respondeu de imediato. — “Pra você ver como você está em baixa, deve ser por isso que você está sozinho’.

As identidades originadas nas expectativas de gênero e/ou sexo biológico estão no interior das hierarquizações e classificações sociais, tanto quanto nos currículos e, mais amplamente nas ações e relações do cotidiano escolar. Os currículos praticados na escola são espaços de construção não só de identidades, mas de significados e símbolos que rodeiam e apóiam essas identidades. Para as LGBT que observam e internalizam a importância da educação escolar, seus anos de escolaridades serão atravessados pela capacidade de driblar, ocultar ou mesmo vivenciar as agressões sofridas em detrimento de sua sexualidade. A visualização desta situação me é auxiliada por Bhabha (2003) e Hall (2001), para quem, de formas e tarefas distintas, as identidades e diferenças são relacionais e reproduzem estruturas de saber/poder/saber e dominação.

Entendo que conceituar sexualidade e identidade de gênero nos currículos escolares como decorrência do sexo biológico é uma forma de potencializar a discussão em um espaço demarcado pelo medo e pelas responsabilidades com a formação dos alunos e

alunas. Entretanto, a ação não permite a dimensão necessária para a discussão, exatamente, porque retira outros componentes fundamentais para as formulações desses conceitos, a exemplo da cultura, da classe social, do contexto histórico, entre outros. Sem contar que esse jogo não possibilita que os sujeitos que ocupam a sala de aula e que sustentam várias identidades venham participar deste espaço de formação com seus corpos, suas marcas, histórias e narrações.

Se nos orientarmos pela idéia de que a constituição do sujeito é fruto de relações sociais, culturais e suas subjetividades, verificaremos que cada ser humano, dadas as singularidades de suas redes e desejos, irá se constituir como único e as expressões da sexualidade também serão únicas. Penso que a sexualidade será resultado do diálogo entre as configurações biológicas, os desejos íntimos e os desdobramentos sociais, culturais e históricos. Desta maneira, existem tantas sexualidades quanto existem sujeitos no mundo, existem tantos currículos praticados sobre sexualidade quanto professores e professoras no mundo.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificando a presença da sexualidade em alguns livros didáticos somos capazes de observar que, em sua maioria, a representação limita-se aos órgãos que uma ciência denominou aparelhos reprodutores. Neste cenário, os corpos funcionam em uma lógica racional e os órgãos genitais femininos e masculinos são biologicamente condicionados a serem complementares e resultantes da reprodução da espécie humana, isenta de qualquer prazer. A contradição observada encontra-se no fato de que ainda que os corpos e todas as expressões do prazer tenham sido capturados da *polis* e armazenados ficticiamente na intimidade, em nenhum momento deixou-se de falar e de exercitar o prazer, entretanto, nestes casos, podem estar associados às transgressões. Não por menos que o outro lado da risada e da ironia são as desestabilidades da seriedade e da razão.

Sabemos pela prática docente que possuímos vários limites e que esses operam os nossos saberes, entretanto, se levarmos em conta a corporeidade singular da sexualidade, não nos caberão respostas exatas e fechadas. Neste caminho contínuo de valorização dos saberes e culturas escolares e, sobretudo da profissão do magistério é cada vez mais preciso

que aprendamos a usar a escola para a descoberta, criação e reinvenção de nossas práticas curriculares. A visibilidade e a expressão das sexualidades é um caminho que observamos para trazer os corpos e suas subjetividades às práticas curriculares cotidianas. Dessa forma traríamos a emoção, o prazer, os diversos saberes, o desejo e todas as expressões da sexualidade para dentro da escola.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN-, a sexualidade se configura atravessada a todas as disciplinas escolares, *na medida em que sua matriz está no corpo e a percepção desse resulta das determinações sociais de várias ordens: econômica, política e cultural* (BRASIL, 1998, p. 318). Apesar da forma tímida, heteronormativa e agregada a temas polêmicos como: aborto, virgindade, pornografia e prostituição, sua abordagem temática é garantida pelo PCN a partir da 5ª série.

Narrando agora na primeira pessoa, ousou dizer que acredito que se internalizado e adotado na práxis cotidiana o exercício da formação contínua potencializado pelos saberes que emergem na escola será possível superar a massificação, além de permitir que a escola seja um espaço de exercício para consciência de si, do outro, do mundo e da cidadania. Não posso deixar de expressar a felicidade que tenho por mover-me no mundo através e com a escola, por saber de minhas práticas e identidades através dos sujeitos que comigo constroem esse espaço de formação e de re-formação. Mesmo reconhecendo os limites e problemas que a escola possui, sei pela minha história, sem me isentar de questionar a produção da exceção³ que, para as camadas populares talvez seja a escola um dos poucos espaços para observar para além da miséria e descobrir as diversas poesias da vida.

REFERÊNCIAS:

ANDRADE, A. **Visibilidade gay, cotidiano e mídia**: Grupo Arco-Íris-consolidação de estratégia. Um estudo de caso. 2002. Dissertação (Mestrado em Comunicação)- Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

³ Quando menciono “produção da exceção”, estou reconhecendo os inúmeros instrumentos sociais que educam nossos corpos e que nos fazem internalizar limites ou nos impõem fronteiras para alcançar outros *status* sociais. Entretanto, mesmo com toda a crueldade do sistema capitalista, ele gera contradições e brechas que permitem que alguns e apenas alguns sujeitos ultrapassem os degraus e alcancem os bens de consumo. Essa lógica perversa é a mesma que impõe ao sujeito a responsabilidade do seu fracasso.

BENTO, B. **Dispositivo da transexualidade**, disponível em www.clam.org.br/publicue/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=1558&sid=43. Acesso em: 15 mar. 2009.

BHABHA, H. **O local da Cultura**. Belo Horizonte- MG: UFMG, 2003

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

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

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

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

-----; GIARD, L.; MAYOL, P. **A invenção do cotidiano: morar, cozinhar**. Petrópolis - RJ: Vozes, 1996.

FERRARI, A. Revisando o passado e construindo o presente: o movimento gay como espaço educativo. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas – SP, n. 25, p. 105- 115, jan/abr. 2004.

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

-----, *Os anormais*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2001.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GREEN, J. **Além do carnaval: a homossexualidade masculina no Brasil do século XX**. São Paulo: UNESP, 2000.

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

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

----- 2001b. Teoria *Queer*: uma perspectiva pós-identitária para a Educação. **Revista de Estudos Feministas**, 9 (2):541-553.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual – temas transversais**, Brasília, v. 10, 1998.

MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo:** questões atuais. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

PEIXOTO, A. **Sexologia forense.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1933.

RIBEIRO, L. **O direito de curar.** 1932. Tese (Livre-docência em Medicina Legal) - Faculdade de Direito, Rio de Janeiro, 1932.

----- **Homossexualidade e endocrinologia.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1938.

----- Causas e tratamento da homossexualidade. In: ----- **Memórias de médico legista.** Rio de Janeiro: Sul Americana, 1975. v.1.

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