
DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E SUBJETIVIDADES EM JOGO NO CONTEXTO ESCOLAR

Anderson Ferrari^(*)
Roney Polato de Castro^(**)

INTRODUÇÃO

Vamos tomar como foco deste artigo uma carta escrita e enviada por uma coordenadora de Escola Pública num movimento que vem aumentando e fortalecendo e que nos convida pensar dois aspectos. O primeiro diz de uma certa rapidez e mesmo ansiedade em classificar os alunos e alunas a partir daquilo que está no corpo ou no comportamento. No entanto, não é qualquer atitude ou expressão que chama atenção na escola, mas aquelas que se relacionam com o enquadramento (ou o que fogem desse enquadramento) que organiza os gêneros e que se desdobra nas sexualidades, servindo para colocar em circulação as articulações entre as relações de gênero e as homossexualidades. O segundo aspecto é aquele da distância entre a formação inicial, a potencialidade do contexto escolar e a necessidade de saber. Nas nossas práticas de formação em exercício, trabalhando com as questões de gênero e sexualidades, é possível perceber uma recorrência nas falas de professoras e professores que aponta para uma distância entre o que aprendem (ou não aprendem) na formação inicial e no cotidiano escolar. A sala de aula e o contexto escolar são espaços de vitalidade e de imprevisibilidade, algo talvez impossível de ser trabalhado na

^(*) Possui graduação em Licenciatura em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1991), graduação em Bacharelado em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1994), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2000) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2005). Atualmente, é professor adjunto de Ensino de História da Faculdade de Educação da UFJF, lecionando as disciplinas de Prática Escolar, Fundamentos Teórico-metodológicos em História e Didática e Prática do Ensino de História. É professor permanente do PPGE/UFJF (mestrado e doutorado) da Universidade Federal de Juiz de Fora. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Linguagem Conhecimento e Formação de Professores, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, gênero, sexualidade, currículo e homossexualidade. Em 2010, desenvolveu o período de pós-doutorado na Faculdade de Belas Artes da Universidade de Barcelona, trabalhando com a relação entre Cultura Visual, Educação e Homossexualidades. Em 2013, foi agraciado com a menção honrosa Cora Coralina do edital da ANPED/SECADI pela importante contribuição para a área de Diversidade Sexual e Educação.

^(**) Professor Assistente do Departamento de Educação da Faculdade de Educação - Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Doutorando em Educação do Programa de pós-graduação em Educação da UFJF. Especialista em Fundamentos da Prática Interdisciplinar. Licenciado em Ciências Biológicas (UFJF). Vice-coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade (GESED). Pesquisador associado ao Núcleo de Educação em Ciência, Matemática e Tecnologia (NEC) e ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade (NEPED), ambos da Faculdade de Educação/UFJF. Membro do ANAHI - Grupo de Pesquisa Interinstitucional (USP-Leste, UFJF, UFLA, UFMS, UNICAMP). Seus interesses atuais estão nas questões de gênero, sexualidade, diversidade sexual e gênero, educação para a sexualidade e equidade de gênero, formação de professores (inicial e continuada), educação em saúde e educação em Ciências e Biologia. Suas aproximações teórico-metodológicas são com as perspectivas dos estudos foucaultianos e dos estudos pós-estruturalistas.

formação inicial. No entanto, os professores e professoras recorrentemente vêm “culpando” a formação inicial por isso, o que os levam para cursos de formação continuada que atuamos tais como “Lidando com as Homossexualidades” e “Tecendo Gênero e Diversidade Sexual nos Currículos da Educação Infantil, revelando diferentes e diversos casos que encontram nas suas práticas docentes em torno dos embaralhamentos entre as construções de gênero e sexualidades. O relevante para a discussão deste artigo é pensar a força dos eventos no contexto escolar, que nos desafiam para além dos conteúdos que somos autorizados a trabalhar e que dizem das nossas constituições. Neste sentido, algumas professoras e professores, não se sentindo devidamente “formados” para trabalhar as temáticas das sexualidades, não se sentem autorizados e buscam “ajuda”.

Esse é outro ponto que nos interessa problematizar, ou seja, porque as homossexualidades estão inscritas na busca de “ajuda”. Muitas vezes as falas dizem da necessidade de “ajudar” determinados alunos e alunas, que sequer solicitaram ou expressaram qualquer pedido neste sentido. Assim, podemos colocar sob suspeita esse movimento: quem precisa de “ajuda”? São as professoras e professores ou os alunos e alunas? Quando solicitam ajuda, estão falando de quem? Mais do que isso, queremos mesmo colocar em questão esse sentido de “ajuda”, atribuído às homossexualidades. Em nenhum momento fomos procurados ou tivemos em nossos cursos de formação uma fala em direção a um pedido de ajuda para algum caso de heterossexualidade, mesmo sabendo e sendo revelado nas falas sobre as homossexualidades, algo de cruel e de desumano advindo de meninos. Quase sempre o pedido de ajuda para as homossexualidades se relaciona com algum tipo de discriminação, preconceito e violência vinda de meninos heterossexuais, ou que estão em processo de construção das heterossexualidades. Pensando que as sexualidades são construções performáticas (BUTLER, 2009, 2010), de maneira que tanto as homossexualidades quanto as heterossexualidades não são essências, mas dizem de processos de construção que estão em relação, que são processos culturais, históricos, atravessados por saberes e relações de poder, podemos nos perguntar até que ponto as práticas homofóbicas dizem da construção da heteronormatividade? Colocando as orientações sexuais nestes lugares – as homossexualidades como aquelas que precisam de “ajuda” e as heterossexualidades como as que não são discutidas –, acabamos colocando as primeiras ainda nos lugares das anormalidades e não naturais e as segundas como “normalidades” e “naturalizadas”.

É neste sentido que tomamos a carta como foco de análise deste artigo, para pensar as condições de emergência do que está posto na escrita. Não queremos de forma alguma culpabilizar a coordenadora que escreveu e encaminhou a carta. Queremos pensar os processos que organizam

tal solicitação, pois é um movimento que não diz somente deste caso, mas se amplia num movimento cada vez mais frequente.

O CASO MARCOS¹

“Marcos, nascido dia 09 de agosto de dois mil e cinco, estuda no 2º ano do Ensino Fundamental na Escola. No início do seu 1º período na Educação Infantil, a criança levou para casa vários pertences da escola e de seus colegas, como: canecas, roupas, lençóis e, apesar de a mãe perceber este fato, nenhum material foi devolvido.

Já no 1º e 2º período da Educação Infantil, Marcos já fazia uso de palavras pouco cordiais para afrontar seus colegas. Apresentava um comportamento muito agressivo, agredindo seus pares. Chegou até a bater e morder a professora.

A direção e coordenação da escola fez várias reuniões com a mãe da criança, todavia sempre a mãe compareceu à escola também muito agressiva. E em uma destas conversas a mãe relatou que o pai do aluno está preso e que a criança faz visitas ao pai na penitenciária semanalmente.

Nessa ocasião (2011), a criança foi encaminhada pela escola ao CPA/UFJF, todavia a mãe do aluno não compareceu ao local.

A partir do 1º ano (2012), além da agressividade, Marcos começou a demonstrar interesse acentuado pela questão da sexualidade. Passou a mostrar suas partes íntimas para os colegas e também quis ver as partes íntimas dos outros. Somada à questão da agressividade, novamente, a direção da escola viu a necessidade de encaminhá-lo a um atendimento psicológico e conseguiu vaga para o aluno no CPA/UFJF, todavia a mãe perdeu a primeira entrevista e, portanto, o aluno nunca frequentou.

Neste ano de 2013, temos tido várias situações de agressividade e com relação ao seu acentuado interesse pela sexualidade: agarra os colegas para beijá-los na boca; quando não permitem que ele beije, ele agride seus pares. Manda beijo para os colegas, inclusive para os alunos mais velhos. Retira sua roupa dentro da sala de aula. Durante os jogos de futebol, fica encostando nos meninos e se joga para cima deles. Passa a mão nas partes íntimas dos outros meninos, inclusive dos alunos mais velhos.”

¹ O nome do estudante foi substituído por pseudônimo, resguardando seu anonimato. Foi transcrita a carta exatamente como enviada pela escola.

SUBJETIVIDADES ESCOLARES ENTRE ORDEM/DESORDEM

As sexualidades constituem-se como diferenças produzidas no interior desta escola e através desta carta. Outras também dialogam com elas. O furto e a agressividade se somam neste processo de produção das diferenças e do diferente, que só são possíveis porque dizem de um modelo de escola e de educação que não somos levados a questionar. Em nenhum momento as professoras colocam em questão o modelo escolar como construtor de subjetividades. Não se trata de advogar em favor da indisciplina, nem tampouco, em favor das atitudes de Marcos, mas, sim, colocar em discussão o tipo de sujeitos que essas relações estão construindo. Neste sentido, Marcos e as professoras são produtos de saberes e poderes que vão constituindo as diferenças no diálogo com as identidades e os processos de subjetivação. Por que o comportamento de Marcos chama atenção? Quais são as relações que esse comportamento é capaz de construir? De que escola Marcos e as professoras são frutos? O menino chama atenção pelo seu “desvio”, por romper com algo que é investido, com algo esperado por essa escola e, mesmo, por algo que é esperado como educação. Somos herdeiros de uma escola moderna, que, como nos lembra Foucault (1987), faz parte de um investimento maior que diz da construção de um tipo de sociedade disciplinar, a qual aposta na vigilância, no controle e na punição como mecanismos capazes de disciplinar os sujeitos e construir corpos dóceis. Atravessada por relações de poder, essa sociedade é organizada em espaços de sequestro em que as pessoas, uma vez confinadas, devem obedecer a regras de disciplinas sem questionar. No entanto, onde há poder há resistências (FOUCAULT, 1988). As resistências são parte do poder, assim como as transgressões. Resistências e transgressões acabam se constituindo em fissuras deste modelo. O comportamento de Marcos pode ser analisado por esse viés.

Ao furtar objetos dos amigos, desenvolver comportamentos agressivos, tocar e beijar meninos, Marcos vai estabelecendo o lugar da ruptura. Ele rompe com o que é esperado para um aluno e um menino. Ao romper com o que é esperado, ele denuncia a continuidade com a qual a escola trabalha. A disciplina diz da construção desta continuidade. A escola e a nossa sociedade instituíram, em algum momento histórico, que não é permitido furtar objetos dos amigos de turma, da mesma maneira que não é esperado responder agressivamente a professora, assim como não é esperado de um menino abraçar, passar a mão nas partes íntimas e beijar outros meninos. Existe um saber que organiza nossos comportamentos e, conseqüentemente, nossa classificação entre o que é esperado, permitido, valorizado e normal, para aquilo que nos assusta, não é permitido, é desvalorizado e “anormal”. O diferente só nasce neste jogo entre a continuidade e a ruptura. O comportamento de Marcos, em todos os sentidos, aciona os lugares ocupados pelas professoras e, diante da dificuldade de solucionar (o que significa dizer enquadrar) o “problema” de Marcos ou o

“problema” que Marcos se tornou, elas entram em contato com as suas formações, atribuindo a si próprias uma “deficiência” ou uma incapacidade de resolver o “problema”, dizem “não saber” e procuram algo ou alguém “autorizado” para isso. Voltam à universidade através de uma carta como essa, solicitando um auxílio para nós “professores universitários” que estudamos há anos essas relações entre gênero e sexualidades nas escolas, em busca de um saber que dê conta de Marcos. Talvez não esperam o que estamos fazendo, ou seja, problematizando as relações que organizam esse acontecimento, evitando cair na armadilha de “dar uma receita”.

Como já dissemos, a instituição escolar como a conhecemos é parte de um projeto social que vem almejando a ordem e a vida civilizada, o que envolve afastar os sujeitos de um estado “natural”, “bárbaro”, “selvagem”, “primitivo”. Nesse projeto, a função da escola seria a de nos arrancar da “menoridade” e nos lançar num estágio de vida “mais evoluído”, com vistas a construir uma sociedade pautada no aprendizado da convivência comum, da tolerância e da cooperação mútua, a fim de que os sujeitos não se barbarizem (VEIGA-NETO, 2007). Furtar, agredir e ter comportamentos sexuais impróprios (como as homossexualidades) são aproximações desse estado de barbárie. Todos esses discursos em prol de um sujeito “civilizado” nascem entre os séculos XVII e XIX, contexto em que a escola é chamada a fazer sua parte. Desta forma, nascem também as funções dos professores e professoras, ou seja, cabe a eles/as vigiar os comportamentos, classificar indivíduos como desejáveis e ransgressores, identificar as diferenças, anormalidades e desvios, agir sobre eles para corrigir, disciplinar e enquadrar todos no modelo de sujeito civilizado. Aos poucos, as escolas foram buscando apoio, seja na ação de profissionais como Psicólogos, Conselheiros Tutelares, ou mesmo acionando as famílias, revelando toda trama de poder implicada neste processo e o investimento na construção deste tipo de sujeito capaz de viver em sociedade.

O aprendizado da convivência nas sociedades modernas é contínuo e constitui-se pela disciplinaridade. Essas sociedades disciplinares instauraram mecanismos de exercício do poder disciplinar, que envolve a fabricação de sujeitos capazes de se autogovernar cada vez mais e melhor (VEIGA-NETO, 2007). As instituições escolares organizam-se, assim, a partir dos mecanismos disciplinares, visando à produção de corpos dóceis e sujeitos submetidos às regras e normas instituídas, ou seja, a uma ordem escolar. Na carta é possível perceber que todo processo passa pelos corpos. É o corpo o lugar de produção dos sujeitos, o lugar de construção. É sob esse corpo que se dá a ação desses mecanismos disciplinares.

Podemos compreender que uma sociedade disciplinar é aquela em que cada um é capaz de dizer a si mesmo o que é certo e o que é errado fazer (e não fazer). Cada um é capaz disso não porque tenha uma capacidade inata, mas porque aprendeu

socialmente; e as duas instâncias principais em que ocorre tal aprendizado são a família e a escola moderna (VEIGA-NETO, 2007, p. 109).

Marcos desafia uma ordem escolar instituída. Parece demonstrar uma incapacidade de regular-se disciplinarmente. No relato construído pela escola, podemos ler a angústia e a aflição geradas pela constatação cotidiana de que as atitudes do menino não condizem com as regras de convívio estabelecidas, bem como a constatação de que a família parece não estar cumprindo seu papel na “educação disciplinar” do menino. Levar para casa os pertences da escola e não devolvê-los e, sobretudo, “agredir” colegas e docentes, com palavras e atos, é algo que conduz a escola a buscar encaminhamentos que possam resolver ou minimizar a desordem provocada por Marcos. Parece-nos que, de modo geral, a instituição escolar não lida bem com os sujeitos e acontecimentos que fogem à ordem instituída. O comportamento de Marcos possibilita colocar em ação o “que é ser professora”. Com isso, queremos afirmar o caráter relacional dos processos de subjetivação, ou seja, aqueles que dizem das maneiras pelas quais nos tornamos o que somos. As professoras se sentem comprometidas na transformação deste menino, se sentem chamadas a agir, ocupando assim o lugar de professora. É a diferença de Marcos que aciona a identidade de professora, mas é também a dificuldade de resolução desta diferença que desafia a perda da identidade de professora. A incapacidade de enquadramento de Marcos ameaça o “ser professora”, pois elas parecem se sentir menos professoras por não conseguirem disciplinar esse menino, assim como se sentiriam menos professoras se não fossem capazes de alfabetizá-lo. Agir sobre Marcos significa agir sobre si mesmas. A conversão de Marcos é a garantia e fortalecimento de sua identidade como professora. Neste sentido, elas também dizem de um processo que foi capaz de discipliná-las, de serem capazes de agirem sobre si mesmas de forma que não furtam, não agredem e não têm comportamentos sexuais inapropriados. É a disciplina, a qual foram capazes de incorporar, que faz agir sobre Marcos.

Marcos e os demais sujeitos que compõem a comunidade escolar fazem parte de uma rede de relações que não é harmônica, mas que expressa nas tensões e conflitos cotidianos o exercício microfísico do poder entre os sujeitos e destes com a instituição escolar. Pensando com Foucault (2006), o poder é exercido nas relações humanas, “relação em que cada um procura dirigir a conduta do outro” (p. 276). São, portanto, relações móveis, reversíveis, instáveis, que não são dadas de uma vez por todas e que se encontram em diferentes níveis e sob diferentes formas.

Outro aspecto evidenciado por Foucault (2006) é que nas relações de poder há necessariamente possibilidade de resistência, ou seja, “só é possível haver relações de poder quando os sujeitos forem livres” (p. 276). Múltiplas resistências se colocam nos jogos de poder desse

cotidiano, das quais identificamos especialmente duas: a escola que resiste às ações de Marcos; Marcos que resiste à ordem escolar. Ao pensarmos no par ordem/desordem não o estamos colocando numa relação de mútua oposição. Talvez, possamos pensar que esse seja o desejo da escola: que haja ordem, ou pelo menos uma ordem instituída, que comporta elementos comuns às instituições escolares, mas que também se constitui por elementos próprios, ambos vinculados aos valores e normas sociais. Porém, nos dispomos a pensar que ordem e desordem são elementos de uma mesma relação: a existência de uma depende e produz a existência da outra.

Ao fazermos essas análises, nos arriscamos a pensar que esta escola em particular se articula com uma representação ideal de escola que parece-nos ser muito almejada na contemporaneidade. Uma representação ideal que se aproxima da ordem, mas que se depara com o caos noticiado nas mídias e vivido pelas/os profissionais e estudantes. Marcos parece inserir-se nessas relações. Ao desafiar as regras instituídas, ele provoca a aflição da escola, perturbando a possível ordem almejada e passando a compor os elementos desse sentimento de “crise” da escola (VEIGA-NETO, 2007).

Problematizar a relação entre ordem e desordem, para nós, não se trata de um julgamento moral. Com nossos argumentos, não estamos avaliando as atitudes de Marcos ou da escola como “negativas” ou “positivas”. Mas, ao nos deixar atravessar pela experiência do menino com/na escola, estamos instigados a “dar um passo atrás” e pensar nos modos como as relações de saber e poder organizam as práticas pedagógicas e o cotidiano escolar de um modo mais amplo. Como nos diz Machado (2006, p. XXI), “[...] saber e poder se implicam mutuamente: não há relação de poder sem constituição de um campo de saber, como também, reciprocamente, todo saber constitui novas relações de poder” .

Com tais problematizações, investimos no argumento de que a escola fabrica formas de vida, produz subjetividades escolares (VEIGA-NETO, 2007; COSTA, 2008). A instituição escolar produz sujeitos nas relações entre saber e poder. Sujeitos bem sucedidos ou fracassados, normais ou anormais, disciplinados ou indisciplinados, ordeiros ou desordeiros, entre tantas outras dicotomias que funcionam como mecanismos de classificação e hierarquização. Tais mecanismos não se limitam aos muros escolares, já que produzir sujeitos e discursos é algo se estende para todas as relações sociais.

Por meio da carta enviada pela escola, podemos argumentar que a mesma produz um discurso sobre Marcos, articulando saberes que atravessam o campo pedagógico, em especial os da Psicologia. Pensando que os discursos não se limitam a descrever os sujeitos, mas que ao se produzirem também produzem aquilo que descrevem, fazendo existir aquilo de que falam, instaura-

se uma relação de saber-poder que coloca Marcos em certas posições de sujeito: desviante, desordeiro, agressivo, violento, sexualmente exacerbado. Mas não se trata apenas de ocupar um lugar. A classificação dos sujeitos envolve a construção e apropriação dos significados culturais de ocupar esse lugar, ou seja, vamos aprendendo a dar sentido à experiência de ser posicionado, enquadrado.

Crianças e jovens escolares inatingidos pelas usuais pedagogias e práticas da maquinaria escolar – aqueles que contribuem para subsidiar as estatísticas com dados demonstrativos da falência dessa instituição – vêm sendo crescentemente esquadrihados, tornando-se um dos alvos mais visados das novas *expertises* (COSTA, 2008, p. 271).

Marcos é mais uma das tantas crianças e jovens que destoam dos objetivos e metas pedagógicas e que passam a ocupar o lugar da exceção, do fracasso, da desordem. Costa (2008) se apóia no exemplo da “criança hiperativa” para pensar nas subjetividades construídas por certas *expertises*, em especial os “discursos psi”, subjetividades marcadas como “ruptoras da ordem”, “desestabilizadoras da lógica pedagógica da maquinaria escolar”. Crianças difíceis de governar e de controlar segundo os moldes dessa “pedagogia moderna”, sujeitos que “frustram os ímpetos civilizatórios da escola e se interpõem à consecução de seus objetivos e finalidades sociais, políticas e econômicas” (COSTA, 2008, p. 272).

Novamente convém ressaltar que ao analisarmos o “caso” construído pela escola não nos colocamos na posição de julgamento. Constatamos a existência de uma ordem escolar e problematizamos a rede discursiva e as relações de poder que, ao instituir a ordem, produz mecanismos para sua manutenção e para o enquadramento dos sujeitos. Dizer que a escola está aflita diante do desafio produzido pelas atitudes de Marcos nos serve para pensar nos efeitos dessas relações.

Produzir um discurso sobre Marcos também pode estar servindo como tentativa de controle e de governo. O relato da escola produz uma espécie de diagnóstico, que posiciona o menino como um “outro”, mas próximo da anormalidade e da desordem. Como argumenta Costa (2008), instituir esse “outro” e dar atenção a ele é promover uma “inclusão excludente”, uma forma de não deixá-lo escapar, de aumentar o controle sobre ele, “visando administrar suas condutas no interior de uma economia das subjetividades que busca maximizar a capacidade e as habilidades intelectuais.” (COSTA, 2008, p. 272).

Para Foucault, o poder é produtivo e está disperso por todo o sistema social, o que quer dizer que “não há algo como o “Poder” ou “do poder” que existiria globalmente, maciçamente ou em

estado difuso, concentrado ou distribuído: só há poder exercido por 'uns' sobre 'outros'" (FOUCAULT, 2010, p. 287). Podemos pensar que Marcos não se deixa enquadrar passivamente pelas estratégias de poder da escola, exercidas nas relações cotidianas entre colegas e com as professoras, que buscam gerenciar as condutas de todos que ali convivem. Evidencia-se o caráter produtivo do poder, produzindo sujeitos que se colocam em negociação com a ordem instituída.

Aprender a lidar com os objetos da escola, que palavras usar, de que modos se relacionar com colegas e adultos, como expor seu corpo: parece que Marcos reage e resiste a essa pedagogia escolar. Como nos lembra Louro (2007), gestos, movimentos, sentidos, ritmos e disposições físicas são produzidos no espaço escolar e tornam-se parte dos corpos de meninos e meninas, constituindo "corpos escolarizados". Aprende-se "a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir." Além disso, aprende-se "o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar)." Porém, como destaca a autora, os sujeitos não assujeitam-se passivamente às imposições e regras. "Ativamente eles se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens – reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente" (LOURO, 2007, p. 61).

Louro (2007) também nos lembra que a produção desses corpos escolarizados e os modos como as instituições escolares exercem poder sobre os sujeitos a partir de normas, currículos, materiais didáticos, regimes avaliativos e práticas pedagógicas, envolvem a questão das diferenças. Sobretudo, a linguagem como elemento que não apenas expressa relações e veicula significados, mas que institui e pretende fixar diferenças, "tanto porque ela atravessa e constitui a maioria de nossas práticas, como porque ela nos parece, quase sempre, muito 'natural'" (LOURO, 2007, p. 65). Por meio do relato enviado pela escola, produz-se um sujeito, produz-se o lugar da diferença. Marcos leva pertences da escola para casa e não os devolve, é agressivo e bate nos colegas e até na professora, seu pai está preso e sua mãe é também agressiva com a escola. E, além disso, começou a demonstrar um interesse acentuado na questão da sexualidade. O relato constrói um sujeito e acaba por reduzi-lo a certas características que, não por acaso, são aquelas que desqualificam Marcos e que o colocam no lugar da diferença, da exclusão.

Uma diferença que não se deixa assimilar. Que insiste em fazer-se presente. Que desestabiliza as práticas instituídas. Uma diferença que perturba qualquer pretensão de tranquilidade. "Um acontecimento que foge ao nosso controle, uma resposta inesperada, um sujeito que não reage segundo o padrão, um estudante que não aprende da forma tradicional com a qual estamos acostumados, mas que, inegavelmente, aprende" (GALLO, 2007, p. 35): a emergência da diferença provoca a reação da escola que tenta capturá-la, governá-la.

Em geral, lidamos com as diferenças pela exclusão e pelo apagamento, buscando trazê-las para o padrão, para a norma. Sob a égide de um discurso “inclusivo” ou da “diversidade”, as escolas constroem elementos para tolerar os diferentes e também para suportar ou justificar o processo de apagamento das diferenças (GALLO, 2007). Assim, justifica-se a necessidade do outro “ficar de fora”.

SEXUALIDADE FORA DA ORDEM?

Partindo das atitudes agressivas do menino, a escola chega ao que lhe aflige: a sexualidade de Marcos. O menino agarra os colegas, quer beijá-los na boca, mostra suas “partes íntimas” e quer ver as “partes íntimas” dos colegas. Uma sexualidade fora da ordem? Uma desordem da sexualidade? Uma sexualidade indisciplinada? Ao produzir esse relato a escola parece inscrever Marcos numa sexualidade desviante, que ao se expressar desestabiliza as regras que organizam o cotidiano escolar. E argumentando isso estamos cientes de que há diferentes encaminhamentos das escolas quando se trata das sexualidades, ou seja, podemos dizer muito pouco da pluralidade que compõe os cotidianos escolares. Desse modo, nos afastamos da ideia de que há um único modo de lidar com as sexualidades nas escolas. Na carta, a homossexualidade é velada, está nas entrelinhas. No entanto, em conversa informal com as professoras, a homossexualidade tomou forma, se instituiu como mais uma marca no menino, talvez a grande motivadora de todas as outras diferenças. Mais do que isso, ela era o que mais causava dificuldade. Porém, em nenhum momento as professoras demonstravam ou mesmo falavam em evitar a “homossexualidade” que identificavam em Marcos. Se não queriam evitar, negar ou corrigir, qual era a questão? O que buscavam era “saber lidar” com a homossexualidade que identificavam no menino, por meio dos seus comportamentos e “desejos” em beijar e querer tocar as partes íntimas dos outros meninos.

O que significa “saber lidar”? Pode representar muitas coisas. Primeiramente, o argumento era “ajudar” o próprio menino, revelando um sentido de homossexual como aquele que precisa de ajuda, minimamente para saber lidar com as agressões que podem sofrer. Esse argumento nos convida a pensar o próprio caso de Marcos, uma vez que a agressão foi um dos problemas apontados. Eles não queriam um menino agressivo. No entanto, no caso das homossexualidades, porque a nossa ação é buscar saber lidar com o homossexual, ajudando-o no enfrentamento a agressão e não buscamos lidar com aqueles e aquelas que agredem? A resposta pode estar organizada na lógica que coloca as homossexualidades no lugar da diferença e os outros, supostos heterossexuais, no lugar dos “naturais”, “normais”, portanto, aqueles que não devem sofrer a ação de correção. Não queremos dizer com isso que há um lado errado e outro certo, mas estamos

apostando no enfrentamento da questão como uma trama que vai de um lado a outro e que envolve nossas concepções de sexualidades, homossexualidades, escola, educação, disciplina, enfim, um arranjo mais complexo em torno da construção das diferenças.

A sexualidade na infância vem sendo tratada como campo em que a vigilância é constante. Nas escolas e nas famílias é assunto silenciado, atravessado pelo receio de incentivar as crianças a alguma “prática precoce” ou macular sua pureza e inocência com tema tão malicioso e nefasto. O silenciamento é rompido pelo estabelecimento de regras de expressão das sexualidades pelas crianças, em geral, com o objetivo de contê-las e administrá-las. Em alguns momentos, admite-se que as crianças experimentem prazeres com seus corpos, mas tudo precisa ser muito bem vigiado, capturado pelos saberes que instituem os limites da normalidade. Percebemos, no entanto, que as crianças expressam seus desejos e vontades de conhecer o outro e seu próprio corpo e isso perturba e desafia a ordem instituída nas escolas. Muitas vezes essa experimentação é entendida por aqueles que estão ao seu redor como “desejo”. Nossa sociedade, desde a modernidade, foi se constituindo como aquela em que o objeto de desejo é algo importante, porque define as classificações. Desta forma, não nos interessa somente ou apressadamente dar sentido ao desejo, mas, sobretudo, a quem ele se direciona, porque é a partir dessa identificação que podemos classificar e enquadrar as pessoas em homossexuais, heterossexuais ou bissexuais, para falar somente das mais comumente utilizadas. Nessa pressa, muitas vezes o desejo e, portanto, a classificação está na cabeça do adulto e não na criança.

Marcos expressa uma sexualidade ameaçadora. Rompe com as noções de intimidade e privacidade construídas desde o século XVII, como nos lembra Foucault (1988). Produzem-se várias questões: o que fazer com Marcos? Como conter seus ímpetos? Como refrear seus impulsos? Como esconder o que insiste em se mostrar? Como enquadrar um corpo que insiste em escapar das normas? Como disciplinar um corpo indócil?

Nos dois últimos séculos, a sexualidade tornou-se objeto privilegiado do olhar de cientistas, religiosos, psiquiatras, antropólogos, educadores, passando a se constituir, efetivamente, numa “questão”. Com base nas mais diversas perspectivas, desde então, ela vem sendo descrita, compreendida, explicada, regulada, saneada, educada, normatizada. Se, nos dias de hoje, ela continua alvo da vigilância e do controle, agora se ampliaram e diversificaram suas formas de regulação, multiplicaram-se as instâncias e as instituições que se autorizam a ditar-lhe as normas, a definir-lhe os padrões de pureza, sanidade ou insanidade, a delimitar-lhe os saberes e as práticas pertinentes, adequados ou infames (LOURO, 2004, p. 27).

Uma explosão discursiva vem circunscrevendo um campo de saberes em torno das sexualidades e, em especial, a partir do século XIX investiu-se mais particularmente sobre os corpos como entes biológicos, cujos impulsos podem ser gerenciados por tratamentos, recomendações e conselhos de especialistas. Assim, a sexualidade se torna revestida de um discurso científico, que a captura e a transforma num potente meio de regulação dos comportamentos e das práticas sexuais. Vemos a presença desse discurso na tentativa da escola de encaminhar a situação de Marcos a outras instâncias, em especial a Psicologia, representada no relato pelo encaminhamento ao Centro de Psicologia Aplicada (CPA), vinculado à Universidade Federal de Juiz de Fora.

Um novo campo começa a se delinear para esquadrihar as sexualidades: a sexologia começa a se instituir no século XIX, classificando e hierarquizando as práticas sexuais, demarcando as fronteiras da normalidade, dos bons comportamentos, do saudável e do doentio. Os discursos desse campo vêm se fazendo presentes em nossas vidas por meio das recomendações e conselhos dos especialistas que povoam revistas, jornais, livros, programas de TV, currículos escolares e materiais didáticos. Dada a centralidade que a sexualidade vem adquirindo nas modernas sociedades ocidentais, ela vem se tornando a referência mais “segura” sobre os sujeitos, tendo o corpo como local em que se ancoram as “marcas” que os definem (LOURO, 2001).

Marcos passa a ser definido pelo modo como expressa o que a escola chama de “acentuado interesse pela sexualidade”. Os indícios desse comportamento são bem delineados: agarra os colegas para beijá-los na boca; manda beijos para os colegas; retira sua roupa dentro da sala de aula; encosta nos meninos e se joga em cima deles; passa as mãos nas “partes íntimas” dos colegas. A sexualidade de Marcos é “revelada” pela escola e torna-se um modo de enquadrar o menino e dar-lhe um lugar nas relações que se tecem naquele contexto. Com esse “diagnóstico”, parece-nos que a escola busca uma solução possível diante do desafio colocado pelo exercício de uma sexualidade anômala. Afinal, Marcos é uma criança e tal comportamento parece revelar alguma desordem no que é esperado para a sexualidade na infância – que seja contida, que não se assemelhe à do adulto, que não demonstre qualquer referência a uma sexualidade na idade adulta. Há também o fato de que a “ordem escolar” instituída produz regras quanto à exposição dos corpos, quando ao modo de se referir à sexualidade e de expressá-la, quanto ao toque no próprio corpo e no corpo do outro. Em geral, como nos diz Louro (2007), na escola se aprende a não tocar.

A questão do toque, do encostar, do beijar causa muitos incômodos no espaço escolar. Pelo menos quando esses toques se dão em situações inesperadas ou não previstas. A escola preocupa-se que Marcos esteja encostando e se jogando em cima dos outros meninos no futebol. As aulas de

Educação Física parecem ser, especialmente, contextos em que a vigilância sobre os modos como os corpos se tocam é mais intensa. As crianças devem aprender a como tocar, quando tocar e, na maioria das vezes, aprender a não tocar. Porém, nesse caso, trata-se ainda de um outro tipo de toque: tocar as “partes íntimas”. Um tabu que não é exclusividade da escola, mas que se estende para toda a rede social. Em que contextos e situações podemos tocar nossos órgãos sexuais? Em que contextos e situações podemos tocar os órgãos sexuais de outros? Podemos fazê-lo em público? Quem pode fazê-lo? Passar a mão nas “partes íntimas” dos outros pode soar como uma agressão, como uma “invasão de privacidade”, ou pelo menos de uma certa noção de privacidade. Com isso não estamos argumentando que Marcos tenha o direito de tocar os órgãos sexuais dos outros; problematizamos os efeitos desse ato em nós, o que esse ato mobiliza na escola, que incômodos causa, que atitudes levam a tomar.

Há também o incômodo com a exposição do corpo. Marcos retira sua roupa em sala de aula, expõe seu corpo de modo inadequado, mais uma vez desafiando as noções de privacidade instituídas pela escola. Numa sociedade como a nossa, tal incômodo é um tanto paradoxal, já que a exposição dos corpos é, em muitas ocasiões, valorizada, desejada. Talvez, novamente, trata-se de uma questão de contexto: em que contextos os corpos estão “autorizados” a se expor? De que modos os corpos podem se expor? O que é aceitável ou não? Outra questão é o fato de Marcos ser uma criança e, de certo modo, a exposição intencional dos órgãos sexuais parece remeter a uma sexualidade adulta.

Parece-nos, também, que há um desconforto da escola em relação a um “fantasma” que ronda seu contexto: Marcos agarra outros meninos, beija outros meninos, se joga em cima de outros meninos. O “fantasma” da homossexualidade parece amedrontar a escola e passa a compor a sexualidade “desordenada” de Marcos: incontida, exacerbada e desordenada. Parece haver, nesse caso, um embaralhamento entre gênero e sexualidade, pois a masculinidade exercida por Marcos confronta-se com uma masculinidade “desejada”, “esperada”. Meninos não podem (ou não deveriam) se tocar, acariciar outros meninos, beijá-los ou insinuar qualquer tipo de sensualidade. Que incômodos seriam gerados se Marcos direcionasse essas atitudes para as meninas? Não pretendemos com isso dizer que a escola está enquadrando Marcos como menino homossexual, mas estamos instigados a pensar nos incômodos que os atravessamentos das fronteiras de gênero parecem causar nas escolas e na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomar como problematização a carta das professoras sobre Marcos é assumir o nosso interesse pela questão da constituição dos sujeitos. Inspirado em Marshall (2008), demos um passo atrás para transformar em “problema” o que não nos chama mais atenção. Esse processo de produção das diferenças iniciado pelas professoras é algo repetido em diferentes escolas cotidianamente, se tornando parte do seu trabalho pedagógico, aquele que diz da disciplina e correção. Professoras, Marcos e os demais alunos e alunas estão envolvidos nesta problemática do sujeito, que só é trazido para esse debate como uma “problemática” porque diz de um processo de constituição. Neste sentido, insistimos em dizer que não estamos julgando a ação das professoras, tampouco a disciplina em si. Não se trata de saber se a disciplina é boa ou ruim, mas de colocar em questão os tipos de sujeitos que elas estão constituindo, de maneira que a nossa questão é a questão dos sujeitos e o problema de sua constituição e como ela diz da construção das diferenças. Sem perceber, as professoras estão se constituindo neste processo de construção do outro como “o” outro.

Existem saberes que organizam a ação das professoras, nos aproximando de um conceito importante para Foucault, que é o conceito de experiência. Para Foucault (2006), experiência diz de uma tensão entre os jogos de verdade, poder e as subjetividades. Em meio a essa tensão vão assumindo o lugar da experiência para falar de Marcos. Há todo um jogo de verdade que organiza o pensamento e a ação das professoras, e organiza o olhar para Marcos e as demais crianças. Podem falar porque sabem. Minimamente sabem que algo está “errado”, mesmo que não saibam lidar com o que identificam. No entanto, identificam. Esses saberes posicionam as professoras diante de Marcos e os demais alunos e alunas, de forma que as constituem como professoras. E, em meio a essa relação entre saberes e poderes, vão se constituindo e vão constituindo os outros.

Jogos de verdade, saberes, poderes e subjetividades que dizem do processo de objetivação/subjetivação dos sujeitos. Por um lado, o processo de objetivação do sujeito (das professoras) como sujeito falante, produtivo e ativo, construído pelos modos de investigação que é capaz de dar origem a carta, quase com um estatuto de ciência. Por outro lado, o processo de objetivação/subjetivação que atinge Marcos, num processo de objetivação do sujeito dividido no interior de si mesmo e perante os outros, algo que é realizado pela escrita das professoras na lógica das práticas discordantes, aquelas capazes de criar o heterossexual e o homossexual, o normal e o anormal. Comumente, o processo de constituição das homossexualidades diz do encontro desses dois processos anteriores. Um saber que vem do outro e que organiza a classificação das homossexualidades, num desdobramento em que o indivíduo é transformado em sujeito,

considerado educado e capaz de falar de si, de organizar um saber sobre si mesmo, se reconhecendo como sujeito de algo, como sujeito de uma sexualidade singular que o constitui. Processos que estão na carta, que atingem tanto as professoras quanto Marcos.

Por tudo isso, nossa aposta com este texto é que ele seja capaz de fazer pensar diferente, de nos transformar em um outro de nós mesmos, num movimento de conversão. É um convite a nos colocar sob suspeita e possibilitar novos pensamentos. Movimentos que são fundamentais na prática educativa que diz de nossas ações nas escolas com nossos alunos e alunas, em direção a outra escola e novas formas de existências.

REFERÊNCIAS

- BUTLER, Judith. *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid: Editorial Síntesis, 2009.
- _____. *Deshacer el género*. Madrid: Ediciones Paidós, 2010.
- COSTA, Marisa Vorraber. Cartografando a gurizada da fronteira: novas subjetividades na escola. In: ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval M.; VEIGA-NETO, Alfredo; SOUZA FILHO, Alípio de (Org.). *Cartografias de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 269-294.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.
- _____. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.
- _____. *Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- _____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. *Michel Foucault – uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 273-295.
- GALLO, Silvio. Acontecimento e resistência: educação menor no cotidiano da escola. In: CAMARGO, Ana Maria F. de; MARIGUELA, Márcio (Org.). *Cotidiano escolar: emergência e invenção*. Piracicaba, SP: Jacintha Editores, 2007. p. 21-39.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- _____. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- _____. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. 22. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006. p. VII-XXIII.
- MARSHALL, James D. Michel Foucault: pesquisa educacional como problematização. In: PETERS, Michel A.; BESLEY, Tina (Org.). *Por que Foucault? Novas diretrizes para a pesquisa educacional*. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 25-40.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. In: COSTA, Marisa V. (Org.). *A escola tem futuro?* 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 97-118.

RESUMO

Uma carta escrita e enviada por uma coordenadora de Escola Pública. Um pedido de "ajuda" referente aos acontecimentos que se organizam na escola em torno das relações de Gênero e Sexualidades. Um movimento que vem aumentando e fortalecendo: a expressão das sexualidades nos alunos e alunas que reivindicam "novas escolas", "novos professores", "novos conhecimentos". Uma conjuntura que nos convida pensar dois aspectos. O primeiro diz da rapidez e da ansiedade em classificar os alunos e alunas a partir daquilo que está no corpo ou no comportamento. O segundo aspecto é aquele da distância entre a formação inicial, a potencialidade do contexto escolar e a necessidade de saber. A sala de aula e o contexto escolar são espaços de vitalidade e de imprevisibilidade, algo talvez impossível de ser trabalhado na formação inicial. Nos aproximando da perspectiva pós-estruturalista, tomamos esta carta como foco de análise deste artigo para pensar as condições de emergência do que está posto na escrita. Queremos problematizar os processos que organizam tal solicitação, que é um movimento que não diz somente deste caso, mas se amplia num movimento cada vez mais frequente.

Palavras-chave: Diferença. Sexualidade. Subjetividade. Escola.

ABSTRACT

A letter written and sent by a coordinator Public School . An application of the "help" with regard to the events that are organized in school about the relationship of gender and sexualities . A movement that is growing and strengthening: the expression of sexuality in male and female students who claim " new schools", "new teachers", "foreground ". An environment that invites us to think two aspects. The first is the speed and even anxiety in grade pupils and students from what is in the body or behavior. The second aspect is that the distance between the initial training, the capability of the school context and the need to know. The classroom and school context are spaces of vitality and unpredictability, something perhaps impossible to be worked on initial training. Approaching the post structuralist perspective, take this letter as an analytical focus of this article to consider the conditions of emergence of what is put in writing. We discuss the processes that organize such a request , which is a movement that does not say only this case, but expands into a movement increasingly frequent.

Keywords: Difference. Sexuality. Subjectivity. School.

Submetido em: setembro de 2014
Aprovado em: dezembro de 2014