



SUJEITOS (IN)VISÍVEIS: CORPOS QUE PESAM, VIDAS QUE PULSAM NA ESCOLA

(IN) VISIBLE SUBJECTS: BODIES THAT WEIGH, LIVES PULSES IN SCHOOL

Amarildo Inácio dos Santos

Gicele Maria Cervi

Universidade Regional de Blumenau - FURB

Resumo

Lecionando em escolas públicas de Blumenau-SC observei que alguns estudantes com características socialmente deslegitimadas pareciam desenvolver estratégias para escondê-las e me perguntei: como os corpos são produzidos no cotidiano das escolas e práticas escolares? Assim, o objetivo deste trabalho é analisar algumas de minhas memórias docentes por meio de lentes teóricas que permitem discutir a escola, o currículo, disciplina e gênero. A abordagem é qualitativa e utilizo memórias pessoais registradas em meu diário de campo para produzir os dados que são analisados a partir das categorias identidade, diversidade, tolerância e silenciamento. As análises sinalizaram que discursos de tolerância à diversidade sexual atravessam a escola produzindo silenciamento e aceitação, mas a lógica identitária que produz a heteronorma e a partir dela a diversidade sexual permanece intacta.

Palavras-chave: Currículo. Gênero. Tolerância.

Abstract

Teaching in public schools in Blumenau-SC I observed that some students with socially delegitimized characteristics seemed to develop strategies to hide them and I asked myself: how are bodies produced in the daily life of schools and school practices? Thus, the objective of this work is to analyze some of my teaching memories through theoretical lenses that allow to discuss school, curriculum, discipline and gender. The approach is qualitative and I use personal memories recorded in my field journal to produce the data that are analyzed from the categories identity, diversity, tolerance and silencing. The analyzes indicate that discourses of tolerance to sexual diversity cross the school producing silence and acceptance, but the identity logic that produces the heteronorma and from it the sexual diversity remains intact.

Keywords: Curriculum. Genre. Tolerance.



1 Introdução

Este trabalho é parte de uma pesquisa que fiz enquanto atuava como docente em escolas públicas da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, no município de Blumenau. Minha atuação docente me possibilitou vivenciar algumas situações que me inquietaram profundamente. Relacionei algumas memórias dessas experiências em um diário de campo, pois elas me trouxeram algumas perguntas. Tomo algumas dessas memórias como disparadoras de reflexões sobre escola, currículo e gênero a fim de responder à questão de pesquisa formulada, qual seja: como os corpos são produzidos no cotidiano das escolas ou práticas escolares? A fim de responder à questão, delineei como objetivo: analisar memórias docentes a fim de problematizar a produção dos corpos no contexto escolar. Para tanto, as análises se debruçaram sobre minhas memórias docentes que registrei em meu diário de campo e foram realizadas a partir das seguintes categorias: identidade, diversidade, tolerância e silenciamento.

Utilizei-me dos escritos de Varela e Alvarez-Uria (1992 e Dussel e Caruso (2003) para marcar a concepção de escola que adoto neste artigo. Para discutir o currículo, utilizei escritos de Popkewitz (2001) e Silva (2005). Utilizo os estudos de Foucault (1987, 1988, 2004, 2005 e 2008) para discutir disciplina, dispositivo de sexualidade e análise do discurso. Convoco Louro (1999, 2012) e Preciado (2014) para introduzir as questões de gênero relacionando-as à escola e ao currículo. Fiz a análise dos dados a partir do referencial teórico mobilizado nesta pesquisa e a abordagem foi qualitativa, pois:

Na pesquisa qualitativa a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória etc. (GOLDENBERG, 2004, p. 14).

E o fenômeno que busquei compreender foi a produção dos corpos no cotidiano das escolas e práticas escolares.

Organizei o presente trabalho em seis seções. Na seção intitulada “Algumas de minhas memórias de professor”, apresento, de forma breve, minhas memórias que são



utilizadas posteriormente nas análises. Na seção seguinte, intitulada, “Escola, que lugar é este?”, apresento a concepção de escola como maquinaria de produção de corpos disciplinados (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992). Posteriormente, na seção “Currículo: identidade-diversidade-diferença-violências”, apresento a noção de currículo escolar adotada neste trabalho fazendo uma reflexão sobre o que ele produz. A seção seguinte, que intitulei “Corpos clandestinos, vidas pulsantes”, traz algumas discussões relativas às questões de gênero relacionando-as ao currículo e ao cotidiano escolar. Na seção “Memórias não são só memórias” apresento minhas análises realizadas a partir de minhas memórias docentes documentadas em meu diário de campo. Por fim, apresento algumas considerações.

2 Algumas de minhas memórias de professor¹

Neste capítulo apresento algumas de minhas memórias docentes que serviram como fonte de dados para as análises. As memórias são oriundas do período em que lecionei na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina e foram registradas em meu diário de campo.

Memória 1: eu estava atuando como professor de artes na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina e em uma das turmas de terceiro ano de Ensino Médio havia uma estudante que me chamou a atenção. Ela se vestia com roupas atribuídas ao gênero masculino e permanecia calada na sala de aula. Não se comunicava nem interagiu com ninguém. Ela entrava, assistia à aula, fazia tudo o que era solicitado e ia embora, ainda em silêncio.

Memória 2: no segundo ano do Ensino Médio havia um estudante que se sentava ao fundo da sala com duas amigas. Elas resumiam seu círculo de interação social naquele contexto. Seu rosto estava frequentemente maquiado e seu corpo paramentado por adereços atribuídos ao feminino. Ele conversava com as duas amigas o tempo todo, mas não interagiu com os demais colegas nem se manifestava acerca dos assuntos relativos à minha aula.

¹ Por tratar-se de memórias pessoais, peço licença aos leitores para, neste momento, falar em primeira pessoa do singular.



Memória 3: era meu primeiro dia de aula no sétimo ano e logo que entrei na sala um estudante me desestabilizou. Eu não era capaz de codificá-lo em nenhum dos dois polos da lógica binária heteronormativa. É um rapaz? É uma moça? Me perguntei. Ele estava uniformizado, mas seu corpo rompia as fronteiras normativas de gênero. Flertava com adereços femininos e masculinos. Aproveitei a chamada para observar quem respondia e constatei que era um rapaz. Ele não se isolava nem era isolado na sala. No recreio, se juntava às meninas para dançar no palco e os colegas não pareciam persegui-lo por sua singularidade.

Memória 4: numa turma de primeiro ano do Ensino Médio, tive uma estudante lésbica. Seu corpo e conduta traduziam isso de forma inequívoca. Ela se sentava ao fundo da sala e fazia questão de falar, a quem quisesse ouvir, sobre as meninas com quem ficava.

No capítulo seis retomarei essas memórias para compor as análises a partir do referencial teórico mobilizado neste artigo e tendo como balizas as categorias identidade, diversidade, tolerância e silenciamento.

3 Escola, que lugar é este?

Memórias da escola. Quem não tem? Todos nós temos memórias da escola, este lugar em que passamos muitos anos de nossas vidas. Um lugar que me permitiu viver e experimentar situações diversas e que vai nos constituindo como sujeitos. Entretanto, o que é a escola? Neste trabalho, penso a escola como uma invenção da Modernidade. Uma instituição criada para produzir o disciplinamento. Uma fábrica posta a funcionar a fim de produzir sujeitos que se reportarão aos padrões normativos preestabelecidos. É importante frisar que “esta maquinaria de governo da infância não apareceu de súbito, mas, ao invés disso, reuniu e instrumentalizou uma série de dispositivos que emergiram e se configuraram a partir do século XVI” (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 70). A invenção da instituição escolar se tornou possível a partir do surgimento de algumas condições de possibilidade, dentre elas, a constituição de uma noção de infância.



Assim como a escola, a criança, tal como a percebemos atualmente, não é eterna nem natural; é uma instituição social de aparição recente ligada a práticas familiares, modos de educação e, conseqüentemente, a classes sociais (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 70).

A escola foi inventada com o objetivo de naturalizar a divisão da sociedade em classes e para difundir a cultura burguesa como a cultura de excelência. Nesse sentido, “a educação será um dos elementos chaves para naturalizar uma sociedade de classes ou estamentos” (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 72). Não apenas a escola cumpre este papel, mas este espaço será o lugar especialmente projetado para educar os indivíduos para a sociedade de cada tempo. A classificação das pessoas em diferentes classes sociais marca as diferenças entre elas. Conseqüentemente, aparecem diferentes infâncias sobre as quais deve-se trabalhar de diferentes maneiras. A educação escolar surge pautando-se pelos valores e pela cultura das classes altas. A escola nasce, portanto, focada na infância nobre, cujos valores morais eram e ainda são muito valorizados.

A infância “rica” vai ser certamente governada, mas sua submissão à autoridade pedagógica e aos regulamentos constitui um passo para assumir “melhor”, mais tarde, funções de governo. A infância pobre, pelo contrário, não receberá tantas atenções, sendo os hospitais, os hospícios e outros espaços de correção os primeiros centros-pilotos destinados a modelá-la (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 76).

Diante disso, é possível inferir que a escola é uma maquinaria de governo que visa docilizar corpos e normalizar comportamentos por meio de dispositivos disciplinares que moldarão corpos e condutas de modo que confluem à cultura das classes altas da sociedade que se funda sobre uma moralidade cristã. A escola é inventada com o intuito de recuperar, salvar, normalizar, civilizar e a “salvação” é a cultura burguesa que faz circular discursos que funcionam como verdadeiros e passam a produzir os sujeitos. Considerando que os discursos produzem os objetos sobre os quais falam (FOUCAULT, 2008), os discursos sobre o aluno, o professor, o currículo, o diretor, produzem os objetos sobre os quais falam, produzem subjetividades docentes, discentes, gestoras e verdades sobre o currículo. Os sujeitos produzidos nessa maquinaria são os sujeitos necessários para legitimar



a ordem mental e social estabelecida em cada tempo histórico. Assim, a escola visa padronizar, normalizar corpos e condutas a fim de que respondam ao projeto de sociedade vigente em cada período histórico. O objetivo é a condução biopolítica das populações.

A sala de aula como a conhecemos e também as estruturas que a precederam são situações sociais nas quais se produzem as conduções. Em primeiro lugar, interessa que a criança conduza a si mesma, seja ficando quieta em seu banco ou conduzindo seu pensamento durante a aprendizagem. Em segundo lugar, que conduza a si mesma por meio e com base em modelos, pautas e normas definidas pelo condutor dessas conduções: o professor e, acima dele, o Estado (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 46).

Os indivíduos são normalizados e conduzidos de modo que se tornem o que se espera deles. Os processos de normalização são engendrados pelo currículo escolar que opera via dispositivos disciplinares e de controle produzindo subjetividades normalizadas, docilizadas e utilizáveis nos indivíduos. Uma vez normalizados, os indivíduos legitimarão a ordem mental e social vigente e ansiarão a normalização de todos (POPKEWITZ, 2001).

De tal modo, assumo a noção de escola como maquinaria de produção de corpos que opera essa produção por meio do currículo que é uma seleção de normas, valores, preceitos morais (SILVA, 2007) que visam homogeneizar comportamentos, condutas e pensamentos por meio da imposição de padrões de raça, gênero, sexualidade, etc.

4 Currículo: identidade-diversidade-diferença-violências

Se a escola funciona de modo similar a uma máquina podemos supor que há “engrenagens” em funcionamento para movimentar sua linha de produção, manufaturar a matéria prima e transformá-la no produto desejado. Na maquinaria escolar essa engrenagem é o currículo que é pensado e estruturado para produzir corpos e comportamentos alinhados aos padrões normativos socialmente estabelecidos e prestigiados. Para garantir que a maquinaria escolar produza adequadamente, vigiam-se corpos, gestos, falas e condutas de estudantes e professores. Aos professores cabe a:



vigilância amorosa, uma direção espiritual atenta, uma organização cuidada do espaço e tempo, uma séria programação dos conteúdos e uma aplicação de métodos de ensino que, além de manter os alunos dentro dos limites corretos, os estimulem ao estudo e a se converterem em cavalheiros católicos perfeitos (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 79).

Essa vigilância professoral funciona no sentido de detectar tudo aquilo que desviar das normas estabelecidas e que precisa ser salvo (POPKEWITZ, 2001). Deste modo, o currículo é como uma pista de corrida que os estudantes devem percorrer para, no final, tornarem-se os indivíduos que se espera que sejam. O currículo é a raia que orienta os estudantes por meio de métodos de ensino que fragmentam o saber, o espaço e o tempo, constituindo suas subjetividades. Os saberes são fragmentados em disciplinas. O tempo é fragmentado em aulas. O espaço é limitado e fragmentado por meio dos diferentes recintos da escola. O pátio, as salas de aula, os banheiros, o refeitório, a biblioteca, sala de informática, ginásio, etc. Cada local com regras próprias que os estudantes devem aprender. As salas de aula separam os estudantes por faixa etária e nível de aprendizado. Dentro das salas, os estudantes ainda são separados em carteiras que os segregam, individualizam.

O conhecimento é fragmentado em seus menores elementos constitutivos, com a organização dos fragmentos em uma hierarquia cuja progressão conduz ao entendimento. A teoria da aprendizagem que emerge dessa prática é que a soma dos elementos “forma” o todo – aprende-se a soletrar palavras ou fragmentos de uma sentença, depois se aprende a escrever sentenças inteiras com a pontuação correta, depois as histórias e só então se aprende a escrever de modo criativo (POPKEWITZ, 2001, p. 108).

A fim de garantir que os estudantes estejam sendo conduzidos na direção que se espera, eles passam a ser objeto de constante escrutínio. Tal qual a massa de modelar com a qual muitas crianças brincam, seus corpos e mentes são modelados desde muito cedo para coincidirem com o que o currículo quer produzir. Popkewitz (2001) entende que: “esse processo converte uma massa de crianças em uma coleção de padrões comportamentais, normas de seriedade, higiene pessoal, conduta interpessoal, padrões de fala” (POPKEWITZ, 2001, p. 104). O padrão privilegia e reproduz um determinado tipo de cultura, pois isso



facilita a governabilidade dos corpos. Popkewitz (2001) chamou isso de racionalidade aplicada à população. Aplica-se uma racionalidade a todos, indiscriminadamente, fazendo com que as singularidades desapareçam em prol do padrão. Assim, o currículo torna-se uma tecnologia de poder que normaliza os alunos. Funciona como parte de uma teia discursiva na qual os sujeitos são constituídos em um processo de normalização e apagamento das diferenças que são marcadas e deslocadas a um lugar de oposição à norma e, por isso, estigmatizadas.

Normalização pressupõe uma norma que orienta os comportamentos criando uma homogeneidade. Os indivíduos que não responderem positivamente ao processo serão cobrados a regular o seu *self*, pois há somente um caminho que leva ao sucesso e é a via indicada pelo currículo que é construído sobre regras de organização escolar, horário escolar, concepção de infância e psicologia infantil. Nesta perspectiva, as matérias escolares são utilizadas para disciplinar as crianças e fazer com que desenvolvam o tipo de raciocínio que se espera. A maneira como as disciplinas são trabalhadas em sala cria nas crianças a sensação de que só se pode aprender se fizerem o que é pedido, da forma que é pedido. As matérias escolares desenvolvem nas crianças uma espécie de raciocínio taxionômico, limitado, esquadrihado. Há um jeito certo de aprender e um conteúdo certo a ser apreendido. Normalizar-se é apropriar-se disso.

O currículo torna-se, a partir desse ponto de vista, parte de um espaço discursivo no qual os sujeitos do ensino (o professor e a criança) são diferencialmente construídos como indivíduos para se auto-regularem, autodisciplinarem e refletirem sobre si mesmos como membros de uma comunidade/sociedade (POPKEWITZ, 2001, p. 38).

Diante disso, o *eu* não tem espaço. Dissolve-se, pois está em causa não quem a criança é, mas quem ela deve tornar-se ao longo dos processos de escolarização. O *eu* que não corresponde ao *eu* que a escola visa produzir torna-se o outro, o diferente, o anormal. A matéria prima sobre a qual a escola labora. O alvo do currículo. Silva (2005) escreve que



O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja a identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2005 p. 150).

Por meio dos processos de normalização, o currículo produz as identidades que capturam e assujeitam os indivíduos inserindo-os em relações dicotômicas do tipo “norma – anomia”. Portanto, o currículo não é neutro, haja vista que ele é pensado e estruturado para constituir as subjetividades que respondam a interesses específicos do Estado e, atualmente, das grandes corporações. Deste modo, toda matéria prima que entra na linha de produção da maquinaria escolar deve se tornar um produto que não apresente riscos ao parque fabril e que seja útil à manutenção da ordem estabelecida e a quem a encomendou. Assim sendo, torna-se necessário invocar todo um aparato de vigilância, um controle de qualidade eficaz que passa a funcionar para garantir que o produto final não apresente defeitos.

Vigilância permanente sobre os indivíduos por alguém que exerce sobre eles um poder – mestre-escola, chefe de oficina, médico, psiquiatra, diretor de prisão – e que, enquanto exerce esse poder tem a possibilidade tanto de vigiar quanto de constituir, sobre aqueles que vigia, a respeito deles, um saber. Um saber que tem [...] por característica [...] determinar se um indivíduo se conduz ou não como deve, conforme ou não à regra, se progride ou não etc. [...] Ele se ordena em torno da norma, em termos do que é normal ou não, correto ou não, do que se deve ou não fazer (FOUCAULT, 2005, p.88).

Os professores, uma vez normalizados pelo currículo, passam a vigiar comportamentos e condutas desviantes que podem subverter a ordem e alterar todo o funcionamento da fábrica e conseqüentemente as qualidades do produto final. O sujeito normalizado

5 Corpos clandestinos, vidas pulsantes

Apesar de o currículo produzir corpos normalizados, “onde há poder há resistência” (FOUCAULT, 1988 p. 91) e na escola não é diferente. Não há, de um lado, um grupo de



sujeitos que detém o poder para si e reprimem os indivíduos que apresentam comportamentos desviantes da norma. “O poder não é algo que se adquira, arrebate ou compartilhe, algo que se guarde ou deixe escapar; o poder se exerce a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis” (FOUCAULT, 1988, p. 89 - 90). O que há são relações de poder que atravessam toda a trama social sem um *locus* definido. O poder é metastático, espalha-se, dissolve-se por todo o corpo social e transita por suas artérias sem ter um coração que o congregue em um mesmo lugar a partir de onde se distribui. O poder circula livremente e por meio das vias discursivas produz saberes que constituem verdades utilizadas para subjetivar, moldar os corpos e comportamentos dos indivíduos.

Temos que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem a constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. (FOUCAULT, 1987, p. 27).

Assim sendo, os saberes escolares produzem relações de poder-saber nos discursos pedagógicos que atravessam a escola e constroem verdades sobre a saúde, a higiene, a sexualidade, etc., criando normas e padrões a serem assimilados e reproduzidos pelos indivíduos. Esse processo marginaliza, por exemplo, as expressões de gênero que escapam às normas, pois as deslocam a um lugar de oposição àquelas socialmente constituídas e aceitas como normais. Os estatutos de verdade determinam o normal e dessa determinação emerge, por consequência, o anormal. A partir desse raciocínio, analiso algumas de minhas memórias que selecionei nos parágrafos seguintes.

6 Memórias não são só memórias²

A primeira memória sobre a qual falarei refere-se a uma estudante do terceiro ano do ensino médio que ostentava cabelo, gestos e roupas socialmente atribuídas ao gênero

² Excerto da canção da canção “Memórias” da cantora e compositora baiana Pitty.



masculino. Mesmo em uma turma com quarenta e dois estudantes, ela não se comunicava com ninguém. Sua única fala na sala de aula era a resposta à minha chamada. “Presente”.

A segunda memória, que utilizarei para análise, se refere a um estudante do segundo ano do ensino médio. Ele sentava-se ao fundo da sala com duas amigas que resumiam seu círculo de interação social naquele contexto. Seu rosto estava frequentemente maquiado e seu corpo ornado por adereços socialmente atribuídos ao feminino. Ele conversava somente com duas amigas e não interagia com os demais colegas, para os quais ele parece não existir. O estudante nunca se manifestava acerca dos assuntos relativos à aula.

A terceira memória refere-se a uma ocorrência em uma turma do sétimo ano. Um estudante me chamou a atenção. Ele não estava codificado em nenhum dos polos da lógica binária da heteronormatividade. Apesar de vestir uniforme, seu corpo rompia as fronteiras normativas e flertava com adereços femininos e masculinos e só pude resolver a dúvida no momento da chamada em que o estudante respondeu me permitindo constatar que se tratava de um rapaz. O estudante não se isolava, conversava com todos os colegas da sala de aula. Durante o recreio, ele dançava com as meninas no palco sob o pátio coberto e me chamou a atenção o fato de que os colegas não pareciam persegui-lo por sua singularidade.

A quarta e última memória que utilizo como fonte de dados para compor as análises refere-se a uma moça do primeiro ano do ensino médio. Ela é lésbica. Seu corpo e comportamento deixavam isso claro. Ela sentava-se ao fundo da sala de aula e fazia questão de falar, a quem quisesse ouvir, sobre as meninas com quem ficava.

As análises das memórias aqui apresentadas são feitas considerando as categorias identidade, diversidade, tolerância e silenciamento.

No que concerne à primeira memória, a estudante, não se manifestava na sala de aula, estava calada, silenciada, conformada. O peso dos anos de uma existência anômica naquele espaço se fazia visível em sua conduta e em seu corpo silentes. Contudo, a despeito do seu silenciamento, ela se comunicava com o entorno, expunha sua sexualidade deslegitimada por meio do seu corpo que gritava, resistia, pulsava. Sua postura, apesar de



silenciosa, era combativa. Seu corpo dizia o que talvez ela aprendeu que não devesse expressar em palavras. Os discursos sobre diversidade e tolerância que atravessam a escola e constroem verdades fazem com que os colegas não a acolham em sua singularidade. Apesar de sua aparência, teoricamente subversiva, ela parecia invisível aos demais. Sua diferença era neutralizada pela tolerância. Sua presença era tolerada naquele espaço. Os discursos sobre diversidade a identificaram como lésbica e, portanto, diferente. Por isso ela era tolerada, mas sua singularidade não era reconhecida e a estudante se isolava, silenciava. Apesar disso, o discurso que predomina é o de que a escola respeita e acolhe as diversidades. De tal modo, as violências são invisibilizadas pela tolerância.

A segunda memória refere-se a um estudante do segundo ano do Ensino Médio. Tive a impressão de que para ele a classe parecia se resumir àquele espaço constituído por ele e suas duas amigas. Espaço que parecia funcionar como uma trincheira na qual seu corpo encontrava possibilidades de existência junto às amigas que corroboravam seu corpo anômico. Apesar de seu isolamento, era flagrante sua resistência. A feminilidade que seu corpo trazia e que ele fazia questão de demonstrar parecia não incomodar os colegas da sala que não se manifestavam sobre sua aparência. Na verdade, ninguém, além das duas amigas, conversava com ele. A tolerância, difundida pelos discursos sobre a diversidade, fazia com que os colegas se afastassem. Sua aparência feminina não possuía intenção provocativa, ainda assim, constituía uma afronta, pois o que se espera de um homossexual é que ele se comporte decentemente, isto é, comportar-se como um garoto cisgênero. Quanto à feminilidade, deve ser manifestada somente quando longe dos olhos da sociedade.

A terceira memória é relativa a um estudante do sétimo ano que transitava com habilidade entre os polos da lógica binária de gênero. Esses polos são elaborados a partir das genitálias dos indivíduos, orientam condutas e fomentam discursos que constituem os sujeitos homem e mulher. Dito de outro modo, os polos possuem uma gama de significados que produzem identidades correlatas aos genitais que capturam e assujeitam os indivíduos. As identidades de gênero que correspondem a sujeitos não referendados por essa lógica



binária (homem – mulher) são marcadas, estigmatizadas, e, por isso, constituem corpos que pesam (BUTLER, 1999), pois serão o alvo de discursos desqualificadores e da vigilância constante. Este estudante, a exemplo dos outros aqui mencionados, parecia ser ignorado pelos colegas. Além disso, ele parecia ignorar que era diferente. Sua postura não aparentava um objetivo combativo ou provocador. Estava mais para uma experimentação das potencialidades do corpo. Um corpo assim no ambiente escolar incomoda, pois escancara a fragilidade da construção binária de gênero e a precariedade das fronteiras identitárias.

Por fim, a última memória aqui evocada trata de uma estudante do primeiro ano do ensino médio. Ela é lésbica e assume um discurso panfletário. Não esconde sua condição. Pelo contrário, ela assume uma postura masculinizada e faz questão de que todos saibam sobre as meninas com quem se relacionou e relaciona. Ela provoca a curiosidade dos estudantes. Meninas heterossexuais passam a querer “ficar” com ela. Ela torna-se uma espécie de “troféu” para algumas dessas meninas, cujo objetivo parece ser meramente a subversão. Ela, entretanto, explora as possibilidades do seu corpo. Não está silenciada, pelo contexto escolar, não se intimida nem se esconde, por isso, sobre ela, discursos começam a circular produzindo verdades que buscam significá-la e apontá-la como um problema a ser resolvido. Professores se incomodam com sua postura e manifestam seu incômodo por meio de comentários como: “É uma falta de respeito”, “Que exemplo está dando para as outras meninas?” Esses discursos revelam que, apesar de o discurso de respeito à diversidade atravessar a escola, quando o diferente ganha visibilidade ele é combatido. Ele só é tolerado enquanto estiver silenciado, invisível. Isso revela uma violência camuflada ao diferente que é anulado, invisibilizado, silenciado. Deve-se expor socialmente apenas o que é referendado pela sociedade.

[...] a inscrição dos gêneros – feminino ou masculino – nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade – das formas de expressar os desejos e prazeres – também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são,



portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade (LOURO, 1999, p. 11).

Os discursos sobre a diversidade que circulam pelo espaço escolar e atravessam o currículo produzem a tolerância que mascara as violências sob um discurso palavroso de respeito às diversidades. Entretanto, esse discurso constitui-se em uma armadilha identitária que captura, descreve e significa os corpos divergentes da norma produzindo efeitos de poder sobre eles. Essa atmosfera normativa torna-se tóxica a qualquer expressão que dela escape e que será somente tolerada e o tolerado é marcado, pois a norma não precisa ser tolerada, uma vez que ela é quem tolera. A norma está, portanto, em um lugar privilegiado, normativo, por isso pode tolerar. A tolerância, assim, torna-se um marcador que estigmatiza. Um escafandro que facilita a respiração na atmosfera normativa, mas que reforça a diferença de quem o veste. Tolerar-se o que não é normal, o normal não precisa ser tolerado. Tolerar-se o que difere da norma que é aceita e se faz valer como referência natural e, por isso, a todos imposta.

[...] no cotidiano temos visto uma prevalência em considerar as questões de gênero e sexualidade como algo dado a nós por natureza. [...] A partir dessa concepção, os corpos passam a ser regulados, e normatizados, tendo como consequência a vigilância dos sujeitos e a justificativa para as desigualdades sociais, pois quem não corresponde ao esperado é visto com estranhamento, surgindo daí a necessidade de vigilância (FREITAS, 2014, p. 32).

Essa vigilância faz com que os corpos anômicos sejam silenciados. Os diferentes são aceitos, desde que acolham seu lugar que está sempre em oposição à norma. Quem nunca ouviu a expressão: “ser lésbica, tudo bem, mas precisa ser masculina”? A tolerância mascara uma vigilância constante sobre os corpos enquanto se camufla sob um discurso de respeito ao outro que só é outro na correlação com a norma que o desloca a um lugar estigmatizado. Como resultado dessa violência simbólica tem-se o conformismo que obriga os corpos a um silêncio que os despotencializa e mantém sob controle enquanto perpetua a lógica normativa identitária. Os discursos sobre diversidade produzem identidades que capturam os corpos e



os descrevem produzindo verdades que os significarão. Essas verdades encontrarão eco nas sociedades e produzirão efeitos de poder sobre os corpos marcados.

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua "política geral" de verdade: isto é, os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 2004, p.12).

Um desses efeitos é o silenciamento dos corpos tolerados. Entre os estudantes mencionados, dois estão silenciados, mas eles não silenciam para que sua diferença passe despercebida. Pelo contrário, todo o seu corpo comunica sua diferença. Contudo, os discursos de tolerância ao diferente que circulam pela escola produzem o isolamento à medida que propagam a ideia de que respeitar o outro é ignorar sua existência, o que redundava em um isolamento imposto que invisibiliza, anula, despotencializa e violenta. Diante disso, esses estudantes tornam-se sujeitos invisíveis na escola.

Nesta perspectiva, seu corpo torna-se uma possibilidade de tornar-se visível, uma arma de guerra que faz notar-se em resposta à invisibilização imposta pelos discursos de tolerância que reproduzem as violências no nível de uma microfísica do poder. O discurso da tolerância naturaliza as violências sofridas à medida que reproduz uma ideia de superioridade de quem tolera em relação a quem é tolerado.

É necessário observar que há uma [...] assimetria que está implícita na ideia de tolerância. [...]. Ela se liga [...] à condescendência, à permissão, à indulgência - atitudes que são exercidas, quase sempre, por aquele ou aquela que se percebe superior (LOURO, 2012, p. 48).

Essa ideia de tolerância está ligada, em parte, à falta de discussão das questões relativas a gênero no cotidiano escolar. Muitos professores, por razões pessoais de cunho moral e/ou religioso, ou por não terem muita compreensão acerca das discussões de gênero, o que revela uma fragilidade sobre isso nos currículos do ensino superior, reproduzem o



discurso da tolerância que vai ganhando verniz vanguardista e passa a construir estatutos de verdade. Além disso, na escola é muito comum a discussão sobre sexualidade pairar sobre aspectos relativos à reprodução humana, à saúde e os cuidados com o corpo, o que denota aspectos de uma economia restritiva do sexo que objetiva resguardar as energias do corpo para o trabalho, como escreve Foucault (1988). De tal modo, os discursos pedagógicos sobre sexualidade funcionam mais como um mecanismo regulador, normalizador e moralizador do que o estudo da sexualidade, dos prazeres inerentes a ela e das possibilidades do corpo. “[...] cumpre falar do sexo como uma coisa que não se deve simplesmente condenar, ou tolerar, mas gerir, inserir em sistemas de utilidade, regular para o bem de todos, fazer funcionar segundo um padrão ótimo” (FOUCAULT, 1988, p. 27). O sexo precisa ser controlado, por isso, verdades acerca das relações sexuais construirão uma compreensão social comum do que é sexo e das maneiras corretas de praticá-lo. A sexualidade é um dispositivo inventado a fim de capturar a energia dos corpos e redirecioná-las ao trabalho, por isso é fundamental geri-lo.

A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com a dificuldade, mas à grande rede de superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação do discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder (FOUCAULT, 1988, p. 100).

Diante disso, as diferenças que surgem do dispositivo de sexualidade são toleradas, mas precisam ser vigiadas. Por isso, em torno dessas diferenças uma série de outros mecanismos de vigilância serão acionados a fim de mantê-las invisíveis, pois a presença das diferenças põe em xeque a presunçosa e frágil naturalidade da norma instituída. A presença explícita das diferenças traz instabilidade ao que se pretende hegemônico, inquestionável, normal e a instabilidade não combina com a normatividade.

Se a instabilidade é perturbadora, mais ainda nos parecerá a existência daqueles sujeitos que ousam assumi-la abertamente, ao escolherem a mobilidade e a posição de trânsito como o seu “lugar”. Para alguns grupos



culturais, ser excêntrico significa abandonar qualquer referência à posição central (LOURO, 2012, p. 49)

A mera presença das diferenças incomoda e é perigosa, pois o fato de elas existirem, pode fazer com que as pessoas reflitam que há outras possibilidades de viver além das fronteiras aparentemente inamovíveis da norma. Isso põe em risco toda a frágil estabilidade da qual dependem os interesses neoliberais. Os corpos desviantes tornam-se um problema, pois “Seus modos ousados, o deslocamento e a posição fronteira que parecem experimentar talvez lhes permita perceber a arbitrariedade de nossos arranjos sociais de formas inéditas” (LOURO, 2012, p. 50). A escola reage reproduzindo discursos de tolerância que reafirmam a norma e reforçam a presença do diferente, do estranho que não é uma consequência dos processos sociais e escolares, mas produto deles. Cuche (1999), citando Galissot (1987), diz que: “não há identidade em si, nem mesmo unicamente para si. A identidade existe sempre em relação a uma outra. Ou seja, identidade e alteridade são ligadas e estão em uma relação dialética. A identificação acompanha a diferenciação” (CUCHE, 1999, p. 183). Assim, quando confrontados com a identidade heteronormativa, detentora de privilégios sociais, o espelho identitário refletirá os corpos estranhos como o seu avesso. A identidade lésbica da estudante silenciada a marca como diferente, diante disso, naquele espaço ela será tolerada, mas não reconhecida em sua singularidade e ao ser tolerada, sua diferença é reforçada e a norma reafirmada.

As expressões que não coincidirem com o que é validado socialmente passam a ser o foco de constante vigilância. Ainda assim, corpos infratores desfilam pelos mesmos corredores escolares, sentam-se nas mesmas carteiras, perfilam-se nas mesmas filas, frequentam os mesmos banheiros e vestiários, que os corpos “sãos”. Apesar do manto de vigilância constante, do qual nada escapa, por que corpos estranhos³ como o desses estudantes ainda circulam pela escola? O que dizem essas resistências? Elas dizem muito a

³ Expressão utilizada pela professora Dr^a Guacira Lopes Louro para referir-se aos corpos que subvertem o padrão heteronormativo.



quem estiver disposto a ouvir. Esses corpos são emudecidos, não por um silenciamento coercitivo da norma, mas em função dos efeitos de poder produzidos pelos discursos sobre a diversidade que fabricam a ideia de tolerância. Essa ideia invisibiliza a captura dos corpos pelas identidades que os marcam como os outros. Esses outros tornam-se os sujeitos da tolerância, os anormais. O discurso da diversidade exclui ao incluir, pois inclui o diverso como o outro da norma e como resultado disso surge, entre outras coisas, o isolamento, o silenciamento, a despotencialização das diferenças.

Em função do peso da vigilância à qual são submetidos, esses corpos silenciam, mas pulsam, vibram e mostram possibilidades de fuga ao poderoso processo de normalização empreendido pelo currículo escolar que é orientado pela heteronormatividade e determina os papéis de gênero dos indivíduos a partir da sua genitália. Um indivíduo normal, dentro dos padrões heteronormativos, deve ter uma postura cisgênero, isto é, apresentar padrões de comportamento, gestos, fala, condizentes com o gênero expresso pela sua genitália. Deve apresentar, ainda, orientação heterossexual, ou seja, relacionar-se com pessoas do sexo oposto. Assim, os indivíduos que não representarem esses papéis, não realizarem sua performance de gênero conforme o roteiro heteronormativo, serão marcados com sexualidades desqualificadas, que pesam.

O sexo é uma tecnologia de dominação heterossocial que reduz o corpo a zonas erógenas em função de uma distribuição assimétrica de poder entre os gêneros (feminino/masculino), fazendo coincidir certos afectos com determinados órgãos, certas sensações com determinadas reações anatômicas (PRECIADO,2014, p.25).

A partir da genitália dos indivíduos, erige-se uma trama discursiva eivada de elementos religiosos, éticos, sociais, morais que atravessam o currículo e constrói verdades. Como resultado, o sexo natural passa a ser aquele entre o homem e a mulher, o marido e a esposa na discipção das relações conjugais. Toda norma tem seu correlato de anormalidade, de modo que a norma instituída instaura as fronteiras que delimitam o normal e o anormal.



Apesar de suas diferenças, os corpos clandestinos mencionados nas memórias aqui utilizadas e que povoam a escola foram silenciados. Enquanto permanecerem invisíveis, sujeitando-se às prescrições heteronormativas vigentes, comportando-se de acordo com os bons modos e costumes, sua existência será tolerada. Não reconhecida, tolerada. E a escola os tolera não porque tenta incluí-los, mas porque o embate com os corpos estranhos pode torná-los visíveis, e, a partir de então, possíveis. Deste modo, invisibilizar estes corpos é uma forma eficaz de negar suas existências, pois corpos estranhos possíveis constituem ameaças em potencial à norma estabelecida que deve ser preservada e difundida pela escola como balizadora das condutas dos estudantes. “A identidade masculina, branca, heterossexual deve ser, supostamente, uma identidade sólida, permanente, uma referência confiável” (LOURO, 2012, p. 44) e toda ameaça à essa ordem deve ser silenciada. Nesse sentido, o currículo é mobilizado a fim de constituir identidades correlatas aos órgãos genitais expressos pelas pessoas ao nascer e à sua função biológica. A genitália torna-se uma normativa de conduta. Quando a escola toma como regra a ideia da heteronormatividade faz funcionar uma série de mecanismos de vigilância que visam garantir que outras expressões de gênero sejam toleradas e, por isso, se tornem invisíveis no contexto escolar.

Um olhar mais cuidadoso nos mostra que todos os processos educativos sempre estiveram - e estão - preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir, construir os corpos de meninos e meninas, jovens, homens e mulheres. Os corpos foram - e são - objeto da mais meticulosa atenção, não apenas das escolas, mas de várias instâncias sociais (FELIPE; GOELLNER; LOURO, 2012, p. 07).

Quando não for possível invisibilizar os diferentes, os discursos produzirão efeitos de poder que os desqualificarão, os descreverão como estranhos, isso os deslegitima e enfraquece mantendo-os sob controle. “Na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, [...] é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras” (LOURO; 1999, p. 31). As identidades sexuais que ousam atravessar as fulgentes fronteiras da heteronormatividade são toleradas, mas



ainda assim tornam-se o alvo de muitas violências, como o *bullying* homofóbico⁴. “O poder penetrou no corpo, encontra-se exposto no próprio corpo” (FOUCAULT, 2004, p. 146).

Isto posto, verifica-se que, no que se refere a gênero e sexualidade, o currículo não é neutro, mas erige-se e equilibra-se sobre os pilares identitários da heteronormatividade, o que o torna um mecanismo excludente.

Uma noção singular de gênero e sexualidade vem sustentando currículos e práticas de nossas escolas. Mesmo que se admita que existem muitas formas de viver os gêneros e a sexualidade, é consenso que a instituição escolar tem obrigação de nortear suas ações por um padrão: haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade; afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico (LOURO, 2012, p. 43-44).

E afastar-se do centro, ser excêntrico é perigoso, pois pode levar os sujeitos a descobrirem possibilidades outras de lidar com o próprio corpo, o que pode levar ao fim da docilidade irrefletida, ao desfazimento do sujeito produzido pelo currículo e ao nascimento de um sujeito outro. Destarte, o excêntrico é um vírus na máquina que precisa ser neutralizado para que não danifique o funcionamento normal e eficiente do sistema e a tolerância é quem se encarrega de neutralizar as diferenças à medida que camufla a assimetria estabelecida entre a norma e a diferença fazendo parecer que todos são aceitos e reconhecidos em suas singularidades.

7 Algumas considerações

Busquei, por meio das análises de algumas de minhas memórias docentes, registradas em meu diário de campo, responder à pergunta: como os corpos são produzidos no cotidiano das escolas ou práticas escolares? A análise dos dados me permitiu inferir que

⁴ Violência motivada por orientação sexual ou identidade de gênero.



a escola produz, reproduz e reforça as diferenças à medida que difunde o discurso de tolerância à diversidade que redundando no silenciamento e conformismo das diferenças.

Os indivíduos que não se enquadram dentro da lógica binária da heteronormatividade são deslocados a um lugar de oposição a ela. Deste modo esses indivíduos tornam-se os outros da norma, os anormais, à medida que são identificados sob o pretexto de inclusão da diversidade. O que se faz, na verdade, é produzir a diversidade, identificando o diferente e reforçando, assim, sua precariedade em relação à norma, o que redundando em uma série de violências físicas e simbólicas.

Os discursos de tolerância à diversidade constituirão verdades que atravessarão o currículo escolar sem, contudo, desestabilizar a lógica binária heteronormativa da qual as violências são oriundas. Dito de outro modo, trata-se de uma reação cíclica que se retroalimenta enquanto camufla a produção das diferenças pelo currículo sob um discurso de respeito ao diferente que só faz reforçá-lo como tal. A ideia de tolerância atravessa todo o currículo e constitui sujeitos tolerantes e corpos silenciados.

Esses sujeitos nem sempre serão agressivos com os diferentes, entretanto, nem sempre os reconhecerão como expressões legítimas (Eu aceito os homossexuais, mas...). Deste modo, a ideia de tolerar as diferenças mantém intacto o arranjo social que estratifica as diversas expressões de gênero, colocando as expressões heteronormativas no patamar de norma que tolera e deslocando as demais ao local de oposição a ela, o anormal que é tolerado.

Essa lógica invisibiliza as diferenças que sob um discurso de respeito às diversidades continuam sendo os outros da norma. O resultado é a exclusão, agora camuflada pelo verniz do acolhimento às diversidades, e, por isso, socialmente legitimada. À medida que o currículo empreende um processo de normalização, que interessa à lógica neoliberal de Estado, ele produz sujeitos tolerantes e esse processo redundando em efeitos de poder que pesarão sobre os corpos estranhos, sobre os corpos tolerados que silenciam, se conformam.



Referências

- BUTLER, Judith. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo*. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autentica, 1999.
- CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Tradução Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 1999.
- DUSSEL, Inês; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar**. Tradução Cristina Antunes. São Paulo: Moderna, 2003.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 20 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- _____. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. 13 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- _____; MACHADO, Roberto. **Microfísica do poder**. 21. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2004.
- _____. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Editora Nau, 2005.
- _____. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- FREITAS, Fernanda de Lourdes de. *Gênero, sexualidade e educação: a fabricação das diferenças e do sexismo*. In: GALLO, Silvio (organizador). **As diferentes faces do racismo e suas implicações na escola**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica; ALB, 2014.
- GALLISSOT, René. *Sous l'identité, le procès d'identification: L'Homme et la Société*, Paris, n. 83, p. 12-27, 1987
- GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre; LOURO, Guacira Lopes. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- LOURO, Guacira Lopes. *Currículo, gênero e sexualidade - O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”*. In: FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- _____. *Pedagogias da sexualidade*. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autentica, 1999.



POPKEWITZ, Thomas S. **Lutando em defesa da alma**: a política do ensino e a construção do professor. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

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

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, São Paulo, n. 6, p. 68-96, 1992.

Sobre os autores

Amarildo Inácio dos Santos

Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (PPGED-UFBA) na linha de pesquisa Currículo e (In)formação. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (PPGE-FURB) (2018) na linha de pesquisa Educação, cultura e dinâmicas sociais. É integrante dos Grupos de Pesquisa: GPEC - Políticas de Educação na Contemporaneidade (FURB) e ESCRE(VIVER) - Grupo de Estudos e Pesquisas com Narrativas em Educação/CNPq. É licenciado em Música pela Universidade Regional de Blumenau - FURB (2016). Foi bolsista ID do PIBID Subprojeto Gestão Escolar Democrática (2014-2016). Foi professor de Artes/Música nas Redes Estadual de Ensino de Santa Catarina e Redes Municipais de Ensino de Blumenau-SC e Brusque-SC. Atualmente desenvolve pesquisas relacionadas às temáticas escola, currículo, educação e produção de subjetividades em interface com o campo conceitual oriundo da filosofia da diferença. E-mail: amarildoinacio.ds@gmail.com

Gicele Maria Cervi

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Vale do Itajaí (1988), mestrado em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (1998) e doutorado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2010). Atualmente é professora do quadro da Universidade Regional de Blumenau. Professora do Mestrado em Educação - PPGE-FURB. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Políticas de Educação na Contemporaneidade. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: escola, currículo, formação, tecnologias e gestão. Coordenadora Institucional do PIBID-FURB desde 2011. Vice-Presidente do ForPibid Gestão 2014-2016. Coordenadora do Programa Pós-Graduação em Educação da FURB. E-mail: gicele.cervi@gmail.com

Recebido em: 12/08/2018

Aceito para publicação em: 30/09/2018