

DISCURSO, GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL: O QUE NOS DIZEM AS FALAS DE PROFESSORAS EM PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE NO GDE?

Thais Adriane Vieira de Matos

Resumo

Com base nos Estudos de Gênero e na noção de discurso em Michel Foucault, analiso nesse trabalho os textos elaborados por profissionais da educação, que pleitearam uma vaga no curso “Gênero e Diversidade na escola – GDE”, promovido pela Universidade Federal do Paraná recentemente. Além disso, apresento o livro de conteúdo (2009), que orientou essa política de formação continuada na área de diversidade sexual, fornecendo diretrizes para a prática docente. Questiono em quais redes de poder-saber-verdade se inserem as concepções prévias de gênero e sexualidade das professoras, assim como, as orientações teóricas da política pública de inclusão LGBT – via formação docente GDE – problematizando os efeitos de poder e de resistência, que emergem desses discursos. Para experimentar novas práticas em torno do corpo escolarizado, partindo dos discursos de inclusão escolar contemporâneos. Visto o que já foi analisado, percebo que as concepções de gênero e sexualidade das profissionais, enredam-se em pressupostos polarizados de natureza e cultura, enquanto instâncias determinantes.

Palavras-chave: formação docente; gênero; diversidade sexual.

1. Quanto ao tema, objeto, problemática e ferramentas teóricas de investigação

Nesse trabalho, estabeleço como eixos de análise dois momentos. Em um primeiro momento, tomo como fonte de análise, textos elaborados por professoras e/ou pedagogas¹, na situação de processo seletivo para ingressarem como cursistas no Curso de Aperfeiçoamento em “Gênero e Diversidade na Escola – GDE”, oferecido em 2013/2014 pelo Setor Litoral, da Universidade Federal do Paraná – UFPR, e que faz parte do programa destinado à formação de professoras em gênero, diversidade sexual e relações étnico-raciais, implementado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, do Ministério da Educação. Além desses textos, também faz parte do material analisado, o livro

1 É uma escolha política, em ressonância com a teoria abordada, usar apenas *feminino gramatical* como fio condutor da escrita. Esse posicionamento, centrado na compreensão pós-estruturalista, de que a linguagem institui o real, e não apenas representa a realidade, pode contribuir na ruptura das formas tradicionais de escrita. Nesse sentido, auxilia em rupturas culturais pertinentes/urgentes, pois contesta a supremacia da figura universal da razão, ou seja, a “masculina”. “Essa Razão é eurocêntrica, masculina, branca, setentista.” (SILVA, 1994, p. 256), além de heterossexual, e serve como o referencial de “humanidade” valorizado em primeiro lugar, frente à qualquer outra forma de habitar o mundo. Aliás, a escrita no *feminino gramatical* destaca as “mulheres”, em vez de invisibilizá-las, já que elas são a maioria no campo específico de minha investigação.

de conteúdo (2009)² do curso.

Em um segundo momento, agrego à análise desse material do GDE, uma problematização sobre a experimentação/vivência do Contato Improvisação, que proponho para pensar o corpo escolarizado com as profissionais da educação em processo de formação continuada. Essa pesquisa é construída, portanto, a partir de um duplo analítico – documental e experimental – envolvendo a análise e aproximação dos discursos que pretendem promover a inclusão escolar, via processo de formação docente em gênero e diversidade sexual. Embora, particularmente nesse texto, eu tenha explorado apenas a parte documental, pois minha pesquisa no mestrado ainda está em andamento, faço aqui uma apresentação do tema, do objeto, da perspectiva teórico-metodológica, assim como dos trechos da análise que já realizei, apontando para os resultados parciais da pesquisa.

Dialogando, principalmente, com Michel Foucault, estabeleço os questionamentos aqui expressos. Corpo, gênero e sexualidade no contexto escolar e a formação docente são os temas a serem investigados, embora *gênero* represente, também, a epistemologia analítica que assumi no desenvolvimento teórico-metodológico da pesquisa. Esses temas vão se desdobrar, conseqüentemente, em duas situações. A primeira naquilo que tem a ver com a formação continuada de professoras na área de gênero e diversidade sexual; a segunda, no que se refere aos discursos apresentados pelas políticas públicas de inclusão na mesma área.

Só se vive no mundo por meio do corpo, então, somos corpo e, sendo assim, como afirma Guacira Lopes Louro, das várias marcas atribuídas a ele “[...] ao longo dos séculos, a maioria das sociedades vem estabelecendo a divisão masculino/feminino como uma divisão primordial. Uma divisão usualmente compreendida como primeira, originária ou essencial. (LOURO, 2015b, p. 78). Diante disso, penso que discutir as formas como essa divisão ocorre, suas marcas de violência, suas capturas e transformações, favorece no deslocamento e crítica desses processos, que produzem dissimetrias sociais em torno das identidades de gênero e sexuais.

O Curso de Aperfeiçoamento em Gênero e Diversidade na Escola – GDE, exemplifica um dos avanços conquistados pelos movimentos sociais feministas e LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais), no que compete à implementação de políticas públicas educacionais na área de gênero e diversidade sexual, colocando o tema em um campo de disputa via linguagem, especificamente diante do recrudescimento do conservadorismo que nos últimos anos o Brasil tem assistido.

2 Brasil (2009). O livro foi elaborado pela equipe do Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/IMS/UERJ), do Rio de Janeiro.

Esse terreno de avanços tem passado, recentemente, por uma drenagem até tomar, aos poucos, ares de “terra arrasada”. Contraopondo-se às conquistas que permitiram a realização do curso, houve uma reação massiva – dos setores conservadores da sociedade brasileira – para a retirada total das pautas de gênero e sexualidade dos documentos que formalizam o ensino público em seu todo, como aconteceu com a discussão sobre “ideologia de gênero”³, quando da aprovação dos Planos municipais, estaduais e nacional de Educação. Contudo, o contexto da formação continuada de profissionais da educação em gênero e diversidade sexual, relações étnico-raciais, dentre outras possíveis identidades tidas como minorias sociais⁴, é urgente, pois os crimes de ódio continuam a ocorrer, tais como racismo e LGBTfobia⁵, entre outros, como o “estupro corretivo”⁶, fatos esses que reforçam a necessidade desses temas serem investigados na Academia.

Nesse sentido, a problemática proposta por essa pesquisa passa pelas seguintes interrogações/questionamentos: que relações guardam as expectativas de formação das profissionais da educação para com as políticas públicas de inclusão, e as noções norteadoras da formação continuada na área de diversidade no Brasil? Em quais redes de poder-saber-verdade as concepções de gênero e sexualidade, expressas nos textos escritos por professoras e/ou pedagogas interessadas no curso GDE, estão inseridas? Quais efeitos de poder e/ou resistência emanam das discursividades dos textos analisados? E, por fim, é possível re-pensar o corpo escolarizado, em sua relação com o gênero e a sexualidade de outro modo? Em que medida seria possível outras práticas de experimentação do corpo, dos gêneros e das sexualidades em um trabalho de “formação” docente?

3 Setores conservadores da sociedade empreendem uma batalha contra as conquistas dos movimentos sociais e outras pessoas que lutam por uma escolarização que contemple as diversas identidades de gênero e a diversidade sexual no Brasil, bem como para cessar casos recorrentes de discriminação da população LGBT. Esses setores, fortemente assentados em instâncias do poder público, criam a expressão “ideologia de gênero” e afirmam que essa suposta ideologia é nociva para a educação, argumento esse que pretende manter as violências e opressões pelas quais passam, dia a dia, os sujeitos LGBT.

4 Gilles Deleuze (2008) acredita que as “[...] minorias não se distinguem pelo número. Uma minoria pode ser mais numerosa que uma maioria. O que define a maioria é o modelo ao qual é preciso estar conforme”; “Ao passo que uma minoria não tem modelo, é um devir, um processo” (p. 214). Mesmo que aqui eu trate de movimentos sociais engendrados pela lógica identitária, a noção deleuziana de devir e minorias, se faz importante para discutir justamente sobre os processos de subjetivação não normativos, que necessitam do não enquadramento em ideais de “identidades fixas”, sejam elas de gênero e sexuais, ou não.

5 LGBTfobia refere-se às violências, sejam elas agressões físicas, emocionais e/ou psicológicas, cometidas contra gays (homofobia), lésbicas (lesbofobia), bissexuais (bifobia) e travestis ou transexuais (transfobia).

6 Esse crime tem sido constantemente noticiado, atingindo várias mulheres lésbicas, mas também homens transexuais. Mais informações em: http://www.brasilpost.com.br/2016/03/24/transfobia_n_9541636.html

Esse estudo tem, por consequência, a intenção de investigar como atuam as discursividades dos textos das profissionais da educação envolvidas na pesquisa, igualmente, em suas relações com os discursos norteadores da formação continuada – GDE, a partir de como determinadas noções de gênero e sexualidade são acionadas para falar do tema “gênero e diversidade na escola”. E depois, o trabalho quer mobilizar o pensamento sobre os corpos escolarizados, explorando ideias e as práticas de inclusão escolar ainda correntes, por meio da dança.

Em vista disso essa pesquisa parte com o referencial teórico do trabalho de Michel Foucault – pelos estudos acerca do *discurso* e do *dispositivo de sexualidade*, Guacira Lopes Louro – por suas pesquisas a respeito do *corpo, gênero e sexualidade na educação*, Judith Butler – devido sua teorização do *gênero como performatividade* e Maura Corcini Lopes – em decorrência de suas análises das *políticas públicas de inclusão* na escolarização do Brasil, busco envolver, também, os seguintes referenciais de forma experimental, para pensar o corpo escolarizado. As análises de Jamil Cabral Sierra – sobre a *parceria entre Estado e movimentos sociais*, nas reverberações das políticas de formação docente continuada em gênero e diversidade sexual, acionadas, especificamente, por mim. E as pesquisas de Maria Cláudia Dal'Igna – acerca da *formação de professoras e gênero*.

Já de antemão, no que se refere ao trabalho de exploração dos conceitos, “[...] pode-se inferir que os estudos de gênero na educação brasileira já nascem pós-estruturalistas, a partir de uma linhagem foucaultiana” (CÉSAR; SETTI, 2012, p. 5), devido à Guacira Lopes Louro, pois a autora, de certa forma, é quem iniciou tais pesquisas no Brasil.

Expressando-se de formas diversas, por vezes aparentemente independentes, feministas e pós-estruturalistas compartilham das críticas aos sistemas explicativos globais da sociedade; apontam limitações ou incompletudes nas formas de organização e de compreensão do social abraçadas pelas esquerdas; problematizam os modos convencionais de produção e divulgação do que é admitido como ciência; questionam a concepção de um poder central e unificado regendo o todo social, etc. (LOURO, 2014, p. 33).

Uma noção de ciência é, então, problematizada, assim como a noção de “verdade” que dela provém, em outras palavras, a autora questiona a compreensão de ciência moderna que aposta em excesso na sua racionalidade, acreditando conseguir com ela revelar, explicar e superar a realidade. Pelo contrário, o movimento intelectual pós-estruturalista – alimentado pelas contribuições da virada linguística⁷ – cria formas diferentes de fazer ciência,

7 A virada linguística, sucintamente, corresponde aos estudos da linguagem realizados a partir dos anos 70, tendo em ressonância a capacidade de perceber que as enunciações não podem ser dissociadas do contexto histórico e de seus sujeitos. Aliás, diferem da perspectiva que trata a linguagem como simples maneira de

interrogando a linguagem e a realidade dela decorrente, a partir de sua contingência, por tomá-la no nível radical, não permitindo análises que se pretendam “isentas”. Por conseguinte, de saída, não é possível estabelecer expectativas transcendentais ou salvacionistas da realidade.

O que me interessa, portanto, é “[...] procurar compreender os processos que nos constituem e nos quais nos constituímos” (COSTA, 2005, p. 207), na tecitura da enunciação e dos acontecimentos históricos forjados por ela, pois as vidas estão inextricavelmente atreladas aos limites dos pensamentos/saberes. Além disso, “[...] o acontecimento não é da ordem dos corpos. Entretanto, ele não é imaterial; é sempre no âmbito da materialidade que ele se efetiva, que é efeito.” (FOUCAULT, 2014, p. 54). Todavia, a perspectiva foucaultiana de análise do discurso requer, “[...] questionar nossa vontade de verdade; restituir ao discurso seu caráter de acontecimento; suspender, enfim, a soberania do significante” (FOUCAULT, 2014, p. 48), diferindo-se das noções de ciência calcadas no primado da visão⁸.

A realidade provém da produção dos discursos que constituem saberes, portanto, criam “verdades” nesse/desse mundo, inclusive as científicas. Quando se produz ciência, produz-se a realidade mesma, molda-se sua aparência. Logo, quero mostrar esse poder na análise foucaultiana dos discursos, com a intenção de “[...] escancarar a dimensão linguística e os sistemas de significação que produzem a realidade.” (SIERRA, 2015, p. 263).

A enunciação terá sempre, em alguma medida, uma função restritiva e coercitiva. Se uma resposta supostamente certa é dada, ou um único saber é considerado verdadeiro, “apagam-se as diferenças, aquilo que é tomado como marginal, periférico, e celebra-se o centro como verdade para todos” (COSTA, 2005, p. 205-206). Porém, esse trabalho não busca produzir verdades acerca de seu objeto de investigação, mas, sim, dar tratamento aos modos como as “verdades” existentes em torno dos textos das professoras que analiso, por exemplo, foram forjadas, além de problematizar quais são seus efeitos de poder e resistência no campo da educação formal.

No que diz respeito, especificamente, a materialidade dos corpos criada no/pelo discurso, quando se diz que alguém é, por exemplo, “menino”, se produz esse “ser menino”; no momento ímpar de sua nomeação, momento no qual se instala [...] um processo que

representar o mundo, pois entendemos que ela é quem forja o mundo tal qual o conhecemos em determinados momentos e lugares.

8 Refere-se à racionalidade, que há mais de trezentos anos vêm sustentando o fazer científico de diversas áreas do conhecimento. Suas elaborações teóricas têm em comum o fato de que a realidade é tida como passível de um total reconhecimento/revelação, por meio da visão, junto a ideia de racionalidade “correta” para atingir tais fins, seja no positivismo, seja no pensamento crítico, conforme Veiga-Neto (2002).

supostamente, deve seguir um determinado rumo ou direção. A afirmativa, mais do que uma descrição, pode ser compreendida como uma definição ou decisão sobre um corpo. (LOURO, 2015b, p. 15). Mesmo que essa decisão não se efetive plenamente e em todos os casos.

De acordo com o que já assinalei, o gênero foi tomado aqui como objeto de pesquisa e como epistemologia analítica. Para situá-lo enquanto ferramenta teórica central, em par com o discurso, trago o contexto histórico de onde emergiram os Estudos de Gênero pós-estruturalistas nessa investigação.

Sucintamente, existiram três momentos marcantes na história dos feminismos, e por consequência, dos Estudos de Gênero surgidos nesse contexto⁹. O primeiro momento tem a ver com a concepção de gênero como expressão do sexo biológico – enraizada numa ideia de natureza determinante – que corresponde a primeira onda do feminismo, movimento que teceu críticas ao patriarcado universal e teve sua luta centralizada no sufrágio. O segundo momento tem a ver com a concepção de gênero como construção social/histórica – centrada na ideia de cultura determinante – proveniente do movimento feminista de segunda onda, que questionava a noção de “mulher” como sujeito universal do feminismo. A dicotomia entre “natureza” e “cultura” é mantida em ambos os movimentos intelectuais e políticos.

E o terceiro momento, que se refere à compreensão do gênero como performatividade – na radicalização do construcionismo – desconstruindo a ontologia do gênero, derivada do pressuposto humanista da metafísica da substância. A “[...] noção de que o sexo aparece na linguagem hegemônica como *substância*, ou, falando metafisicamente, como ser idêntico a si mesmo, é central para cada uma dessas concepções” (BUTLER, 2016, p. 46) que tratei anteriormente, mas para a última concepção que viabiliza as análises de meu estudo, o que aparenta ser substancial “[...] se realiza mediante um truque performativo da linguagem e/ou discurso, que oculta o fato de que “ser” um sexo ou um gênero é fundamentalmente impossível.” (BUTLER, 2016, p. 46).

Os discursos e saberes produzidos sobre o gênero estabelecem os limites de sua efetivação. Ainda assim, esses saberes não são produzidos no vazio ou aleatoriamente, eles são constituídos com base em noções tomadas como universais, que buscam fixar o gênero em uma ordem determinada e generalizável. Por fim, o que podemos pensar a partir desses conceitos universais vai se materializar nos corpos generificados, com exceções.

Os limites da análise discursiva do gênero pressupõe e definem por antecipação as possibilidades das configurações imagináveis e realizáveis do gênero na cultura. Isso

9 Para uma investigação mais extensa ver Louro (2014).

não quer dizer que toda e qualquer possibilidade de gênero seja facultada, mas que as fronteiras analíticas sugerem os limites de uma experiência discursivamente condicionada. Tais limites se estabelecem sempre nos termos de um discurso cultural hegemônico, baseado em estruturas binárias que se apresentam como a linguagem da racionalidade universal. Assim, a coerção é introduzida naquilo que a linguagem constitui como o domínio imaginável do gênero. (BUTLER, 2016, p. 30-31).

Foucault ajuda nessa discussão, já que a noção de “sexo”, para ele, só faz sentido no interior do *dispositivo de sexualidade*, que também age universalmente no estabelecimento de normas, gerando efeitos reais, por meio de seus discursos. Portanto, o autor – e depois Butler – criaram um movimento de desnaturalização das “evidências” com relação ao que se entende por sexo-gênero-desejo.

2. Quanto ao corpus e as análises feitas com/sobre ele teórico-metodologicamente

PG 3: [...] nos dias atuais temos muitas variações no que diz respeito à sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais; Percebo um aumento significativo principalmente no que diz respeito ao homossexualismo, visto que atualmente a realidade oportuniza uma externização maior dos sentimentos e preferências, antes oprimidas e ocultas, porém já existentes;¹⁰

LT 1: A escola não pode se privar de (re) conhecer os diferentes sujeitos que por ela circulam e a integram, sob pena de tratar os desiguais como iguais;

CB 1: Muitas vezes o diferente é visto com desprezo, e dentro da escola pode se transformar nas mais diversas formas de violência contra um sujeito ou um grupo; Através deste curso pretendo entender melhor como assegurar o direito à educação desses sujeitos, reconhecer e valorizar as diferenças de gênero, raça, etnia, cultura, religião, orientação sexual, classe social dentre outras. Em especial a diversidade de gêneros, as realidades existentes no meio escolar, geralmente, dificilmente são aceitas tanto por muitos docentes e discentes;

EF 1: A questão de Gênero é um desafio diário na minha disciplina, pois quando trabalho dança, os meninos geralmente tem a tendência de negação do conteúdo, assim como quando a proposta é o futebol, as meninas tem a mesma tendência.

Frente a seção anterior, em que situei o tema/objeto da pesquisa, além dos fundamentos que constituem a problemática e as ferramentas teóricas da investigação, passo agora a apontar as composições no nível metodológico e analítico, realizadas a partir do *corpus* da dissertação, mesmo que essa análise ainda se encontre em andamento. Os textos das profissionais da educação que discorrem sobre suas intenções em participar do GDE, formaram a maior parte desse *corpus*. No âmbito metodológico, separei os textos por área de ensino/formação inicial, em seguida nomeei e enumerei cada um deles, criando legendas que facilitam o tratamento dos dados, isto é, PG: Pedagogia; LT: Letras; CB: Ciências Biológicas

10 Esse, bem como os demais excertos dos textos das professoras que aqui trago foram transcritos exatamente de acordo com a forma como elas escreveram, respeitando inclusive as inadequações gramaticais, caso houver.

e EF: Educação Física.

Com base nos estudos que abordam a relação entre gênero e educação, defini três categorias analíticas, as quais direcionam a análise, em coerência com a produção científica. As categorias analíticas são: a) diferença, binarismo de gênero e patologização da sexualidade; b) escola, inclusão e prática/formação docente; c) respeito, tolerância e políticas públicas. Lendo os textos das professoras e/ou pedagogas percebi que as ideias de gênero/sexualidade expostas estão baseadas nas concepções criticadas por Butler.

Em algumas explicações, a ideia de que o gênero é construído sugere certo determinismo de significados de gênero, inscritos em corpos anatomicamente diferenciados, sendo esses corpos compreendidos como recipientes passivos de uma lei inexorável. Quando a “cultura” relevante que “constrói” o gênero é compreendida nos termos dessa lei ou conjunto de leis, tem-se a impressão de que o gênero é tão determinado e tão fixo quanto a formulação de que a biologia é o destino. Nesse caso, não a biologia, mas a cultura se torna o destino. (BUTLER, 2016, p. 28-29).

Para esse texto em particular trabalho apenas com a primeira categoria de análise, ou seja, com a discussão sobre *diferença, binarismo de gênero e patologização da sexualidade*. As concepções de gênero, apresentadas pelas docentes nos excertos com que iniciei essa parte do texto são fundamentadas por uma matriz de inteligibilidade heteronormativa. Essas concepções – biológica ou construcionista do gênero – tomam como natural a existência do binarismo fêmea/macho. Tal concepção comum, alimentada por um conceito de natureza, é um elemento inventado no/pelo discurso, com o objetivo de atribuir significados e tornar legível as vidas dentro de um padrão previamente estabelecido, que requer efeitos esperados e, ao mesmo tempo, busca minimizar riscos ou controvérsias na ordem binária do sexo/gênero e na heteronormatividade que essa ordem impõe.

Assim, o “sexo” é um ideal regulatório cuja materialização ocorre (ou deixa de ocorrer) através de certas práticas altamente reguladas. Em outras palavras o “sexo” é um construto ideal que é forçosamente materializado através do tempo. Ele não é um simples fato ou a condição estática de um corpo, mas um processo pelo qual as normas regulatórias materializam o “sexo” e produzem essa materialização através de uma reiteração forçada destas normas. (BUTLER, 2015, p. 154).

O que Michel Foucault chamou de dispositivo de sexualidade assemelha-se à matriz de inteligibilidade heteronormativa destacada em Judith Butler, que produz e incorpora os sexos/gêneros. Logo, “[...] o caráter imutável do sexo é contestável, talvez o próprio construto chamado 'sexo' seja tão culturalmente construído quanto o gênero” (BUTLER, 2016, p. 27). Mas, enquanto Butler está criando sua teoria, existe um debate amplo¹¹ que

11 A partir de 1960 os movimentos sociais contra as discriminações sexuais passam a se consolidar no campo teórico, principalmente em virtude das pensadoras feministas da segunda onda, mas também com o apoio

opera, precisamente, na dissociação entre sexo assimilado como natureza e gênero assimilado como cultura.

Mesmo que esse argumento tenha sido importante para rejeitar o determinismo biológico implícito em expressões como “sexo” ou “diferença sexual”, bem como para compreender que há uma construção histórica, social e cultural produzida sobre a biologia, que até então era tida como destino, era preciso dar um passo além. E foi isso que Butler fez. Para deslocar esse argumento de que o gênero era um constructo cultural que se estabelecia sobre o sexo – ainda entendido como algo natural – Butler irá dizer que o sexo também se faz/existe como tal a partir da codificação que fazemos dele via linguagem, ou seja, são processos de significação que definem o suposto binarismo macho/fêmea. (SIERRA, 2013, p. 147).

Esse debate é reativado nas falas das docentes, por exemplo, quando se afirma que as questões de gênero são “[...] um desafio diário na minha disciplina, pois quando trabalho dança, os meninos geralmente tem a tendência de negação do conteúdo, assim como quando a proposta é o futebol, as meninas tem a mesma tendência.” (EF 1). O termo gênero é compreendido de forma binária, por isso, não se difere do termo sexo. Ademais, a questão da “tendência” citada no texto se relaciona com a ideia de uma essência ou substância feminina/masculina que condicionaria o apreço por uma determinada prática de movimento e não por outra.

O deslocamento no pensamento que Judith Butler propõe é complexo, até porque ele desconstrói o elemento mais compulsório e considerado mais natural na modernidade. A ideia é torcer as indagações docentes, para tentar entender como esse binário de gênero permite apenas a existência de duas possibilidades “normais” de vida, seja pelo “feminino” ou pelo “masculino”. Tal “normalidade”, solicita uma série infinita de adequações com significados/características acopladas aos termos dicotômicos, a fim de nos fazer entender como representantes de um deles, logo, é preciso assumir uma identidade de gênero, para acessar e/ou contestar direitos e privilégios, inclusive na escola.

Nesse ponto está a principal contribuição de Butler para os Estudos de Gênero pós-estruturalistas. Inspirada por John Austin – em sua teoria dos *atos de fala* – e por Jacques Derrida – pelas teses a respeito da *diferença*, *desconstrução* e *citacionalidade* – a autora elabora suas críticas e cria o conceito de *gênero como performatividade*. Por meio dele, “[...] afastamo-nos da construção social de sexualidade para nos direcionarmos à construção

do multiculturalismo, pelas teorizações a respeito das desigualdades de classe e étnico-raciais. “É, portanto, nesse contexto de efervescência social e política, de contestação e de transformação, que o movimento feminista contemporâneo ressurgiu, expressando-se não apenas através de grupos de conscientização, marchas e protestos públicos, mas também através de livros, jornais e revistas. Algumas obras hoje clássicas – como, por exemplo, *Le deuxième sexe*, de Simone de Beauvoir (1949), *The feminine mystique*, de Betty Friedan (1963), *Sexual politics*, de Kate Millet (1969) – marcaram esse novo momento.” (LOURO, 2014, p. 20).

discursiva do gênero” (LIVIA; HALL, 2010, p. 121). O que sua teoria nos mostra é que toda característica atribuída a um gênero e à sexualidade não provém de uma instância natural, isto é, de uma essência feminina ou masculina, e sim de práticas discursivas amplamente divulgadas e constantemente citadas.

Gênero deixa de ser compreendido de forma diática nos domínios da separação entre uma suposta passividade da natureza *versus* a atividade da cultura, com o propósito de ser pensado em relação a uma matriz heteronormativa que atua performativamente sobre todas as vidas. Em vista disso, existe a pessoa que age dentro de um conjunto de normas generificadas, essas normas produzem o sujeito anormal e o normal. Isso acontece em um “campo de jogo”, do qual os indivíduos não podem escapar, pois não existe um espaço fora dessa matriz.

A produção dos sujeitos é um processo plural e também permanente. Esse não é, no entanto, um processo do qual os sujeitos participem como meros receptores, atingidos por instâncias externas e manipulados por estratégias alheias. Ao invés disso, os sujeitos estão implicados e são participantes ativos na construção de suas identidades. Se múltiplas instâncias sociais, entre elas a escola, exercitam uma pedagogia da sexualidade e do gênero e colocam em ação várias tecnologias de autodisciplinamento e autogoverno que os sujeitos exercem sobre si mesmos. Na constituição de mulheres e homens, ainda que nem sempre de forma evidente e consciente, há um investimento continuado e produtivo dos próprios sujeitos na determinação de suas formas de ser ou “jeitos de viver” sua sexualidade e seu gênero. (LOURO, 2015a, p. 25).

Sobre a patologização da sexualidade, Michel Foucault, ao desconstruir a hipótese de que o sexo – desde a invenção do capitalismo – seria reprimido, remonta à história de uma vontade de saber que envolveu, na virada do século XIII para o século XIX, a produção dos discursos e a constituição de saberes a respeito das práticas sexuais, que longe de estarem sendo comprimidas, passam a ser objeto de interesse universal, incidindo na proliferação dos discursos “[...] sobre o sexo no próprio campo do exercício do poder: incitação institucional a falar do sexo e a falar dele cada vez mais; obstinação das instâncias do poder a ouvir falar e a fazê-lo falar ele próprio sob a articulação explícita e do detalhe infinitamente acumulado. (FOUCAULT, 2015, p. 20).

As relações de poder são aquelas que dizem respeito a matrizes de significância que estabelecem normas, ou melhor, que são produtoras de normatividade, seu exercício se dá a partir das redes discursivas entre poder-saber-verdade em sua “[...] forma capilar de existir, no ponto em que o poder encontra o nível dos indivíduos, atinge seus corpos, vem se inserir em seus gestos, suas atitudes, seus discursos, sua aprendizagem, sua vida cotidiana.” (FOUCAULT, 1979, p. 131).

Com a tese de Foucault sobre as relações inseparáveis entre poder, sexualidade e

ciência na modernidade, via processo de colocação do “sexo” em discurso no Ocidente, assinala-se que todo esse aparato discursivo, elaborado cientificamente, mas com a colaboração explícita do cristianismo, por conta da obrigação da confissão¹² – que similarmente dirige-se ao âmbito das práticas sexuais – faz emergir o que o autor chamou de dispositivo de sexualidade, um dispositivo histórico de controle de corpos e comportamentos, elaborado em consequência de grandes estratégias de saber-poder. O corpo é a dimensão central nessa genealogia da sexualidade.

Através de tais discursos multiplicaram-se as condenações judiciais das perversões menores, anexou-se a irregularidade sexual à doença mental; da infância a velhice foi definida uma norma do desenvolvimento sexual e cuidadosamente caracterizados todos os desvios possíveis; organizaram-se controles pedagógicos e tratamentos médicos; em torno das mínimas fantasias, os moralistas e também, sobretudo os médicos, trouxeram à baila todo o vocabulário enfático da abominação. (FOUCAULT, 2015, p. 40).

Assim sendo, as situações que são destacadas no contexto escolar tratam de práticas sexuais não normativas, enfatizando que “[...] atualmente a realidade oportuniza uma externização maior dos sentimentos e preferências.” (PG 3), o que indica que a sexualidade seria de ordem “interna” ou “inata” ao indivíduo, e que uma suposta variação dessa “natureza” daria lugar à diferença. Pode-se inverter a dimensão de destaque, na medida que “[...] o foco explicativo para a constituição das identidades desloca-se do indivíduo para as genealogias dos discursos” (BENTO, 2011, p. 558), percebemos, assim, a matriz excludente da heterossexualidade, produzindo uma sexualidade normal e, as demais, como dissidentes ou, muitas vezes, como patologias.

O sexo existe como o “[...] elemento mais especulativo, mais ideal e igualmente mais interior, num dispositivo de sexualidade que o poder organiza em suas captações de corpos, de sua materialidade, de suas forças, suas energias, suas sensações, seus prazeres.” (FOUCAULT, 2015, p. 169). Em resumo, por meio das transformações no campo das ciências e de suas correspondentes elaborações teóricas, instauram-se redes de poder-saber-verdade, que devido a consolidação social de sua autoridade científica – nas verdades que dizem extrair das sexualidades – exercem seus poderes sobre as vidas. Desse modo, o dispositivo de sexualidade age na produção dos sujeitos, de suas subjetividades e de seus corpos.

Face a este horizonte de captura e produção de subjetividades, elaboram-se fronteiras entre sujeitos e práticas sexuais tidas como “iguais”/“normais” e, outras tantas, que são

12 Depois do Concílio de Trento, também no século XIX, estabeleceu-se uma nova pastoral cristã, a pastoral da carne. Foucault observou que por isso, “a extensão da confissão e da confissão da carne não para de crescer.” (Foucault, 2015, p. 21).

assimiladas como “diferentes”/“anormais”. Sobre isso, nas falas das professoras constam alertas, ao afirmar que no ambiente escolar deve-se “[...] (re) conhecer os diferentes sujeitos” (LT 1), para, assim, evitar algo que se acredita prejudicial, com relação a “[...] tratar os desiguais como iguais.” (LT 1). E, também, constam denúncias, ao indicar que, constantemente, “[...] o diferente é visto com desprezo” (CB 1), e que sofrem “[...] diversas formas de violência.” (CB 1). O que há em comum nessas falas é a crença de que existam sujeitos iguais e sujeitos diferentes, contudo, seria necessário, para essas professoras, “[...] reconhecer e valorizar as diferenças de gênero.” (CB 1).

Isso posto, entendo que tais professoras esperam encontrar a “verdade” que distingue uma certeza já colocada. Almejam, assim, saber reconhecer/conhecer/discernir o que há de distintivo na “diferente”, que a separa das pessoas que não dão “problema”, aquelas que não sofrem a violência, justamente, porque são tidas como iguais e nelas podemos, de pronto, ler o enquadramento nas normas sexuais e de gênero. Essa expectativa liga-se ao desejo de valorizar a “diferente”, a fim de que ela possa não mais ser menosprezada, violentada e excluída.

Acontece que quando se trata da diferença, “[...] não estamos perguntando sobre uma relação entre x e y, mas, antes, sobre como x devém outra coisa.” (SILVA, 2002, p. 66). A pergunta pela verdade da diferença é o que sustenta o próprio funcionamento do dispositivo de sexualidade. Por conseguinte, interessa saber como se formam – através de quais mecanismos – as “verdades” acerca da sexualidade, que, por sua vez, sustentam a afirmação de que existe uma sexualidade igual/normal, além de dois gêneros normais e, fora isso, tudo que desviar a tal normalidade será alojado sob o signo do diferente/anormal.

Importa notar “[...] que o sexo tenha sido constituído em objeto de verdade.” (FOUCAULT, 2015, p. 63). Todavia, não interessa descobrir e/ou reconhecer o cerne dessa diferenciação ou suas características, e, sim, dismantelar essa ideia de cerne e de verdade interna nas pessoas desviantes. “De fato, trata-se, antes, da própria produção da sexualidade. (FOUCAULT, 2015, p. 115).

Nesta perspectiva, Butler faz uma aproximação conceitual com Foucault, estendendo parte da análise foucaultiana da sexualidade, para pensar o gênero, uma vez que Michel Foucault mostrou como a sexualidade foi inventada, e que essa invenção, expressada na linguagem, materializa-se nos corpos, a fim de fixar uma determinada prática sexual e um sexo em cada indivíduo, e também, como argumenta Judith Butler, um determinado gênero e desejo, marcadamente heterossexual.

A noção de que pode haver uma “verdade” do sexo, como Foucault a denomina ironicamente, é produzida precisamente pelas práticas reguladoras que geram identidades coerentes por via de uma matriz de normas de gênero coerentes. A heterossexualização do desejo requer e institui a produção de oposições discriminadas e assimétricas entre “feminino” e “masculino”, em que estes são compreendidos como atributos expressivos de “macho” e de “fêmea”. (BUTLER, 2016, p. 44).

Por fim, diante de tais argumentos, compreende-se que as práticas sexuais e de gênero ocorrem em decorrência do dispositivo de sexualidade e da matriz heteronormativa, que produzem possibilidades coercitivas de se entender/viver tanto a sexualidade, quanto o gênero. Vale lembrar que esse texto é uma apresentação geral de minha pesquisa para o mestrado, abordando, então, apenas os resultados parciais, já que o estudo está em andamento.

REFERÊNCIAS

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549-459, 2011.

BRASIL. **Gênero e Diversidade na Escola**: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de conteúdo. Versão 2009. – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

_____. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 10 ed. Trad. de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CÉSAR, Maria Rita de Assis; SETTI, Nádia. Corpos e identidades em jogo. Dois olhares feministas. **Labrys, Estudos Feministas**, jul/dez, 2012.

COSTA, Marisa Vorraber: Velhos temas, novos problemas – a arte de perguntar em tempos pós-modernos. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. (Orgs.). **Caminhos investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 199-214.

DELEUZE; Gilles. **Conversações**. Trad. de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 24 ed. Trad. de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

_____. **História da sexualidade**: a vontade de saber. V. 1 2 ed. Trad. de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

_____. **Microfísica do poder**. Trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

LIVIA, Anna; HALL, Kira. “É uma menina!”: a volta da performatividade à linguística. In: OSTERMANN, Ana Cristina; FONTANA, Beatriz. (Orgs.). **Linguagem. Gênero. Sexualidade**: clássicos traduzidos. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 109-127.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16ªed. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015a.

_____. **Um corpo estranho**. Ensaios sobre sexualidade e teoria *queer*. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015b.

SIERRA, Jamil Cabral. **Marcos da vida viável, marcas da vida vivível**: o governmento da diversidade sexual e o desafio de uma ética/estética pós-identitária para a teorização político-educacional LGBT. Tese de doutorado. Universidade Federal do Paraná. Doutorado em Educação. 2013.

_____. Memórias do sexo – a construção de um itinerário de pesquisa em gênero, diversidade sexual e educação. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus. (Org.). **Narrativas Autobiográficas de Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Estudos da Linguagem**. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 259-281.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O Adeus às metanarrativas Educacionais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 247-258.

_____. Identidade e diferença: impertinências. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 65-66, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **Caminhos investigativos**: novos olhares a pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 23-38.