

Pedagogia do armário e currículo em ação: heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar

Rogério Diniz Junqueira¹

Cotidiano e currículo

Nós, que situamos nossa ação no mundo social da escola, assistimos no dia-a-dia a um pipocar infindável de discursos, enunciados, gestos e ocorrências e dele fazemos parte de variados modos. Lidamos com um cotidiano escolar que se desdobra na esteira de situações corriqueiras, fortuitas e outras mais incomuns, dentro e fora da sala de aula, nas mais distintas, banais e inusitadas situações de aprendizagem, no âmbito das quais se (re)constroem saberes, sujeitos, identidades, diferenças, hierarquias (Camargo; Mariguella, 2007). Ali, entre permanências, reiterações, iterações e possibilidades do novo, cotidiano e currículo se interpelam e se implicam mútua e indissociavelmente.

De diversas maneiras e com variadas intensidades, o cotidiano escolar tende a aderir-se, engastar-se, interagir e inferir em cada aspecto do conjunto de saberes e práticas que constituem o currículo usualmente proclamado como oficial (o currículo “formal” ou “explícito”). E caberia então dizer que, possivelmente, isso seja ainda mais verdadeiro ou intenso no caso do “currículo oculto” (Jackson, 1990 [1968]), ao longo de suas manifestações sub-reptícias, veladas ou negadas²

1. Agradeço Rosa Núbia Sorbille pelo generoso diálogo sobre esse texto.

2. O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes [...] o que

As fontes e os meios do currículo oculto parecem inesgotáveis e animam, caracterizam e delinham a própria cotidianidade escolar: as relações sociais da escola, a organização dos espaços, o ensino do tempo, o conjunto de rituais, regras, regulamentos e normas, as diversas divisões e categorizações explícitas e implícitas próprias do mundo escolar (“bons”/“maus alunos”), entre outras (Silva, 2002: 79). No entanto, isso não significa que somente o currículo oculto ensina conformismo, aprofunda e cimenta valores e crenças preconceituosas. O assim dito currículo formal, o explícito, em todos os seus aspectos se constitui como um artefato político e, ao mesmo tempo, uma produção cultural e, logo, discursiva. O currículo se relaciona à produção sociohistórica de poder por meio de produção de regras e de padrões de verdade, da seleção, organização, hierarquização e avaliação do que é definido como conhecimento/conteúdo escolar. É um campo de permanentes disputas e negociações em torno de cada disposição, princípio de visão e de divisão do mundo e das coisas – especialmente daquelas que dizem respeito ao mundo da educação e às figuras que o povoam e, ali, (re)definem sentidos e (re)constroem significados.

Bem por isso, ao se procurar evitar uma abordagem prescritiva de currículo, menos refém de dicotomias, tais como conteúdo/forma, explícito/oculto, a noção de “currículo em ação” pode revelar-se bastante proveitosa. Corinta M. G. Geraldi (1994) a recupera para se referir à pluralidade de situações formais ou informais de aprendizagens vivenciadas por estudantes (e cabe acrescentar: por toda a comunidade escolar), que podem ser ou não ser planejadas e, ainda, ocorrer dentro ou fora da sala de aula, sob a responsabilidade da escola. É, em suma, o que “ocorre de fato nas situações típicas e contraditórias vividas pelas escolas, com suas implicações e compreensões subjacentes, e não o que era desejável que ocorresse e/ou o que era institucionalmente prescrito” (Geraldi, 1994: 117). Ademais, a noção mostra-se ulteriormente valiosa por permitir pensar o currículo também como campo de produção, con-

se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações [...]. Entre outras coisas, o currículo oculto ensina, em geral, o conformismo, a obediência, o individualismo [...] como ser homem ou mulher, como ser heterossexual ou homossexual, bem como a identificação com uma determinada raça ou etnia (Silva, 2002: 78-79).

testação e disputas: abriga relações de poder, formas de controle, possibilidades de resistência/conformismo. No currículo em ação, universos simbólicos distintos e desigualmente valorizados se enfrentam, não raro ao largo de processos de resistência desenvolvidos ao sabor (ou em oposição) de disposições sociais (duradouras e dinâmicas) do campo em que se desdobram.

A prática da observação e a análise da trama miúda do cotidiano escolar podem revelar um conjunto infinito de situações e procedimentos pedagógicos e curriculares, estreitamente vinculados a processos sociais por meio dos quais se desdobra e aprofunda a produção de diferenças, distinções e clivagens sociais que interferem, direta e indiretamente, na formação, no desempenho escolar de cada um/a, na desigualdade da distribuição de “sucesso” e “fracasso” escolares – atualmente, cada vez mais atribuídos aos indivíduos e menos aos dispositivos institucionais que os fabricam ao hierarquizar, marginalizar e excluir (Perrenoud, 1992).

Aqui procuro refletir sobre dimensões da heteronormatividade que impregnam o currículo em ação, a partir da problematização de relatos que me foram apresentados por profissionais da educação, no decorrer de atividades de formação no âmbito do Programa Brasil Sem Homofobia, desde 2005³. Todos mostram semelhanças ou nos fazem pensar em situações recorrentemente vividas em cada sala de aula ou pátio escolar, nas instâncias de deliberação da política educacional, nos ambientes de trabalho e de lazer, e em muitas famílias.

Essa mesma escola que, cotidianamente, cultiva e ensina preconceitos e discriminações, também é um espaço privilegiado para a crítica, a problematização de mecanismos de reificação e marginalização e de crenças e atitudes desumanizantes. Ali, o costumeiro ou trivial, naturalizado e tido como incontornável, pode ser confrontado, ao longo de uma prática pedagógica disposta a promover releituras, reelaborações, novas e mais criativas maneiras de ser, ver, classificar, escolher e agir. Estas, traduzidas em novas possibilidades de currículo em ação, poderiam

3. São depoimentos de mulheres, docentes das redes públicas, em geral jovens, de cada região do país. Os poucos homens presentes quase não intervinham, talvez por um temor (in)consciente de que manifestar maior interesse pelo tema pudesse colocar em risco o reconhecimento social de suas masculinidades.

desencadear processos dialógicos e críticos de reinvenção e dignificação da vida, que, por sua vez, teriam como eixos a promoção da igualdade e o direito à diferença não reificada⁴.

Heteronormatividade, homofobia, heterossexismo e pedagogia do insulto

Dizer que o cotidiano escolar e as diferentes formas de expressão curricular são atravessados por manifestações de valores, crenças e preconceitos não significa que fatores curriculares, (re)produtores de alienação, desapossamento e hierarquias opressivas, devam ser banalizados, naturalizados e aceitos. Se assim fosse, nós, profissionais da educação, estaríamos eticamente autorizados a fazer de nossos ofícios meios propícios à livre manifestação de preconceitos e discriminações. Para que a escola e seus currículos se constituam – como pretendemos – em espaços e oportunidades efetivamente pedagógicos, seguros e de formação para a vida autônoma, a cidadania e a liberdade, seria importante nos interrogarmos constantemente sobre que fatores, discursos e práticas ainda a levam a ser diferente disso.

Ao longo de sua história, a escola brasileira (e por escola refiro-me também a seus currículos, *lato sensu*) estruturou-se a partir de pressupostos fortemente tributários de um conjunto dinâmico de valores, normas e crenças responsável por reduzir à figura do “outro” (considerado estranho, inferior, pecador, doente, pervertido, criminoso ou contagioso) todos aqueles/as que não se sintonizassem com os arsenais cujas referências eram e ainda são centradas no adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês, física e mentalmente “normal”. A escola tornou-se, assim, um espaço em que rotineiramente circulam preconceitos que colocam em movimento discriminações de diversas ordens. Com efeito, classismo, racismo, sexismo, heterossexismo, homofobia, entre outros fenômenos discriminatórios, fazem parte da cotidianidade escolar não

4. Busco contribuir para a discussão, inquietar olhares acostumados com um reiterado estado de coisas e – quiçá – animar aqueles/as que apresentam suas retinas fatigadas, sem pretender ser exaustivo, esgotar análises ou impor uma leitura como a única possível.

como elementos intrusos e sorrateiros. Eles, além de terem sua entrada geralmente franqueada, agem como *elementos estruturantes* do espaço escolar, onde são *cotidiana e sistematicamente* consentidos, cultivados e ensinados, produzindo efeitos sobre todos/as⁵.

A escola é um espaço obstinado na produção, reprodução e atualização dos parâmetros da *heteronormatividade* – um conjunto de disposições (discursos, valores, práticas) por meio das quais a heterossexualidade é instituída e vivenciada como única possibilidade “natural” e legítima de expressão (Warner, 1993). Uma expressão que não é apenas sexual, mas também de gênero. Afinal, as disposições heteronormativas voltam-se a naturalizar, impor, sancionar e legitimar uma única sequência sexo–gênero–sexualidade: a centrada na heterossexualidade e rigorosamente regulada pelas *normas de gênero*, as quais, fundamentadas na ideologia do “dimorfismo sexual” (a crença na existência natural de dois sexos que se traduziriam de maneira automática e correspondente em dois gêneros necessariamente complementares e em modalidades de desejos igualmente ajustadas a esta lógica binária e linear), agem como estruturadoras de relações sociais e produtoras de subjetividades (Butler, 2003).

A heteronormatividade está na ordem das coisas, no cerne das concepções curriculares; e a escola se mostra como instituição fortemente empenhada na reafirmação e na garantia do êxito dos processos de *heterossexualização compulsória* e de incorporação das normas de gênero, colocando sob vigilância os corpos de todos/as⁶.

Histórica e culturalmente transformada em norma, produzida e reiterada, a heterossexualidade hegemônica e obrigatória torna-se o principal sustentáculo da heteronormatividade (Louro, 2009). Não por

5. Não por acaso, ao falar de suas lembranças da vida escolar, Guacira Lopes Louro nota: “[...] as marcas permanentes que atribuímos às escolas não se referem aos conteúdos programáticos [...], mas [...] a *situações do dia-a-dia, experiências comuns ou extraordinárias que vivemos no seu interior* [...]”. As marcas que nos fazem lembrar [...] dessas instituições têm a ver com as formas como construímos nossas identidades sociais, especialmente nossa identidade de gênero e sexual (Louro, 1999: 18-19). Obviamente, isso vale também para a construção e as reconfigurações de nossas identidades étnico-raciais e os processos de edificação de complexas hierarquias em que somos enredados e que, de variadas maneiras, acionamos ou a elas resistimos.

6. As normas de gênero encontram no campo da sexualidade reprodutiva um dos mais poderosos argumentos para justificar as reses naturalizantes acerca das identidades sexuais e de gênero e as violações dos direitos das pessoas que pareçam delas destoar. A escola, porém, ao mesmo tempo que procura garantir o êxito da incorporação da norma heterossexual, também se empenha em conter manifestações da sexualidade que considera normais (Epstein; Johnson, 2000).

acaso, heterossexismo e homofobia agem aí, entre outras coisas, instaurando um regime de controle e vigilância não só da conduta sexual, mas também das expressões e das identidades de gênero, como também das identidades raciais. Por isso, podemos afirmar que o heterossexismo e a homofobia são manifestações de sexismo, não raro associadas a diversos regimes e arsenais normativos, normalizadores e estruturantes de corpos, sujeitos, identidades, hierarquias e instituições, tais como o classismo, o racismo, a xenofobia (Junqueira, 2009b)⁷.

É oportuno observar que o termo homofobia tem sido comumente empregado em referência a um conjunto de emoções negativas (aversão, desprezo, ódio, desconfiança, desconforto ou medo) em relação a “homossexuais”⁸. No entanto, entendê-lo assim implica pensar o seu enfrentamento por meio de medidas voltadas sobretudo – ou apenas – a minimizar os efeitos de sentimentos e atitudes de indivíduos ou de grupos homofóbicos em relação a uma suposta minoria. Relacionar a homofobia simplesmente a um conjunto de *atitudes individuais* em relação a lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais implicaria desconsiderar que as distintas formulações da matriz heterossexual, ao imporem a heterossexualidade como obrigatória, também controlam o gênero. Por isso, parece-me mais adequado entender a homofobia como um fenômeno *social* relacionado a *preconceitos, discriminação e violência voltados contra quaisquer sujeitos, expressões e estilos de vida que indiquem transgressão ou dissintonia em relação às normas de gênero, à matriz heterossexual, à heteronormatividade*. E mais: seus dispositivos atuam capilarmente em processos heteronormalizadores de vigilância, controle, classificação, correção, ajustamento e marginalização com os quais to-

7. Marcadores identitários não se constroem separadamente e sem fortes pressões sociais relativas a outros marcadores sociais, e as identificações produzidas são plurais e estão imbricadas (Butler, 2002). Como Deborah Britzman (2004) sugere, “as construções racistas do corpo exigem que ele também seja construído através do gênero e da sexualidade, para que a categoria raça seja inteligível” (p. 165).

8. O termo homofobia, em que pesem seus limites e os equívocos que tende a gerar, conquistou espaços importantes no campo político e parece ainda apresentar certo potencial que não recomenda seu abandono. Ao buscar evitar a carga semântica da ideia de “fobia” e sublinhar aspectos políticos relativos à discriminação social, fala-se em *heterossexismo* (Morin, 1977; Welzer-Lang, 2001; Herek, 2004, entre outros), *homonegatividade* (Hudson; Rickett, 1980), *homopreconceito* (Logan, 1996) etc. São termos que também apresentam limites e sofrem resignificações. Para um histórico do termo heterossexismo e suas origens no pensamento de feministas lésbicas, ver Herek (2004).

dos/as somos permanentemente levados/as a nos confrontar (Junqueira, 2007, 2009)⁹.

De toda a sorte, dizer que a homofobia e o heterossexismo pairam ameaçadoramente sobre a cabeça de todos/as não implica afirmar que afetem indivíduos e grupos de maneira idêntica ou indistinta. Embora a norma diga respeito a todos/as e seus dispositivos de controle e vigilância possam revelar-se implacáveis contra qualquer um/a, a homofobia – especialmente a violência homofóbica – não deixa de ter seus alvos preferenciais. As lógicas da hierarquização, da abjeção social e da marginalização afetam desigualmente os sujeitos. O macho angustiado por não cumprir com os ditames inatingíveis da *masculinidade hegemônica* (Connell, 1995) não tenderá a ter seu *status* questionado se agredir alguém considerado *menos homem*. Pelo contrário, com tais manifestações de virilidade, além de postular-se digno representante da comunidade dos “homens de verdade”, ele poderá até ser premiado. Mesmo vítima de sua posição de dominante que ocupa (pois, “dominado pela sua própria dominação”) e afligido pela pesada carga que ela acarreta¹⁰, ele, para esconjurar ameaças a seus privilégios, terá à sua disposição um arsenal heterossexista socialmente promovido.

O aporte da escola, com suas rotinas, regras, práticas e valores, a esse processo de normalização e ajustamento heterorreguladores e de marginalização de sujeitos, saberes e práticas *dissidentes* em relação à matriz heterossexual é crucial. Ali, o heterossexismo e a homofobia podem agir, de maneira sorrateira ou ostensiva, em todos os seus espaços¹¹. Pes-

9. O termo homofobia, na acepção aqui empregada, em certa medida se aproxima da noção de heterossexismo corrente nos Estados Unidos (Welzer-Lang, 2001), porém não a sobrepõe, pois esta ainda gira fortemente em torno da discriminação e opressão por orientação sexual (não raro, a partir de pressupostos essencialistas), conferindo pouca ênfase às normas de gênero e à heteronormatividade, que me parecem centrais. Ao considerar tal centralidade, adotar uma acepção mais ampla e evitar abordagens individualizadoras e despolitizantes, parece adequado empregar heterossexismo ao lado de homofobia, especialmente em referência a um fenômeno do qual a homofobia deriva.

10. “O privilégio masculino é também uma cilada e encontra sua contraposição na tensão e na contensão permanentes, levadas por vezes ao absurdo, que impõe a todo homem o dever de afirmar, em toda e qualquer circunstância, sua virilidade. [...] A virilidade, entendida como capacidade reprodutiva, sexual e social, mas também como aptidão ao combate e ao exercício da violência (sobretudo em caso de vingança), é, acima de tudo, uma carga” (Bourdieu, 1999: 64).

11. Com efeito, em distintos graus, na escola podemos encontrar heterossexismo e homofobia no livro didático, nas concepções de currículo, nos conteúdos heterocêntricos, nas relações pedagógicas normalizadoras. Explicitam-se na hora da chamada (no furor em torno do número 24, mas, sobretudo, na recusa de se chamar

soas identificadas como dissonantes em relação às normas de gênero e à matriz heterossexual serão postas sob a mira preferencial de uma *pedagogia da sexualidade* (Louro, 1999) geralmente traduzida, entre outras coisas, em uma *pedagogia do insulto* por meio de piadas, ridicularizações, brincadeiras, jogos, apelidos, insinuações, expressões desqualificantes e desumanizantes. Tratamentos preconceituosos, medidas discriminatórias, ofensas, constrangimentos, ameaças e agressões físicas ou verbais têm sido uma constante na rotina escolar de um sem-número de pessoas, desde muito cedo expostas às múltiplas estratégias do poder.

As “brincadeiras” heterossexistas e homofóbicas (não raro, acionadas como recurso didático) constituem-se poderosos mecanismos heterorreguladores de objetivação, silenciamento (de conteúdos curriculares, práticas e sujeitos), dominação simbólica, normalização, ajustamento, marginalização e exclusão. Elas fazem com que tal *pedagogia do insulto* seja acompanhada de tensões de invisibilização e revelação (geralmente involuntárias), próprias de experiências do *armário*. Uma pedagogia que se traduz em uma *pedagogia do armário*, que se estende e produz efeitos sobre todos/as.

Vigilância das normas de gênero na pedagogia do armário

Embora para a instituição heteronormativa da sequência sexo–gênero–sexualidade concorram diversos espaços sociais e institucionais, parece ser na escola e na família que se verificam seus momentos cruciais. Quantas vezes, na escola, presenciamos situações em que um aluno “muito delicado”, que parecia preferir brincar com as meninas, não jogava futebol, era alvo de brincadeiras, piadas, deboches e xingamentos por parte dos colegas? Quantas são as situações em que meninos se recusam a participar de brincadeiras consideradas femininas ou impedem a participação de meninas e de meninos considerados gays em atividades recreativas “masculinas”?

a estudante travesti pelo seu “nome social”), nas brincadeiras e nas piadas consideradas inofensivas e usadas inclusive como instrumento didático. Estão nos bilhetinhos, carteiras, quadras, banheiros, na dificuldade de ter acesso ao banheiro. Afloram nas salas dos professores, nos conselhos de classe, nas reuniões de pais e mestres. Motivam brigas no intervalo e no final das aulas. Estão nas rotinas de ameaças, intimidação, chacotas, moléstias, humilhações, tormentas, degradação, marginalização, exclusão etc.

Processos heteronormativos de construção de sujeitos masculinos obrigatoriamente heterossexuais se fazem acompanhar pela rejeição da feminilidade e da homossexualidade, por meio de atitudes, discursos e comportamentos, não raro, abertamente homofóbicos. Tais processos – que são pedagógicos e curriculares – produzem e alimentam a homofobia e a misoginia, especialmente entre meninos e rapazes. Para eles, o “outro” passa a ser principalmente as mulheres e os gays e, para merecerem suas identidades masculinas e heterossexuais, deverão dar mostras contínuas de terem exorcizado de si mesmos a feminilidade e a homossexualidade. Eles deverão se distanciar do mundo das meninas e ser cautelosos na expressão de intimidade com outros homens, conter a camaradagem e as manifestações de afeto, e somente se valer de gestos, comportamentos e ideias autorizados para o “macho” (Louro, 2004). À disposição deles estará um arsenal nada inofensivo de piadas e brincadeiras (machistas, misóginas, homofóbicas etc.) e, além disso, um repertório de linhas de ação de simulação, recalque, silenciamento e negação dos desejos “impróprios”.

Na escola, indivíduos que, de algum modo, escapam da sequência heteronormativa e não conseguem ocultar este fato, arriscam-se a ser postos à margem das preocupações centrais de uma educação supostamente para todos/as (Butler, 1999). Tal marginalização, entre outras coisas, serve para circunscrever o domínio do sujeito “normal”, pois, como ensina Mary Douglas (1976), à medida que se procura consubstanciar e legitimar a marginalização do indivíduo “diferente”, “anômalo”, termina-se por conferir ulterior nitidez às fronteiras do conjunto dos “normais”. A existência de um “nós-normais” não depende apenas da existência de uma “alteridade não-normal”: é indispensável legitimar a condição de marginalizado vivida pelo “outro” para afirmar, confirmar e aprofundar o fosso entre os “normais” e os “diferentes”.

Por meio da tradução da *pedagogia do insulto* em *pedagogia do armário*¹², estudantes aprendem muito cedo a mover as alavancas do heterossexismo e da homofobia. Desde então, as operações da heterossexualização

12. Termo cunhado por Graciela Morgade e Graciela Alonso (2008), que, no entanto, não o caracterizam.

compulsória conduzem a processos classificatórios e hierarquizantes, nos quais sujeitos ainda muito jovens podem ser alvo de sentenças que agem como dispositivos de objetivação e desqualificação: “Você é gay!”. Estas crianças e adolescentes tornam-se, então, alvo de escárnio coletivo sem antes se identificarem como uma coisa ou outra¹³. Sem meios suficientes para dissimular a diferença ou para se impor, por exemplo, o “veadinho da escola” terá seu nome escrito em banheiros, carteiras e paredes, permanecerá alvo de zombaria, comentários e variadas formas de violência que a pedagogia do armário pressupõe e dispõe, enquanto sorrateiramente controla e interpela cada um/a.

Tais “brincadeiras” ora camuflam ora explicitam injúrias e insultos, que são jogos de poder que marcam a consciência, inscrevem-se no corpo e na memória da vítima e moldam pedagogicamente suas relações com o mundo. Mais do que uma censura, traduzem um veredicto e agem como dispositivos de perquirição e desapossamento (Éribon, 2008). E mais: o insulto representa uma ameaça que paira sobre todas as cabeças, pois pode ser estendido, por exemplo, a qualquer um que por ventura falhar nas demonstrações de masculinidade a que é submetido sucessiva e interminavelmente. A *pedagogia do armário* interpela a todos/as. Ora, o “armário”, esse processo de ocultação da posição de dissidência em relação à matriz heterossexual, faz mais do que simplesmente regular a vida social de pessoas que se relacionam sexualmente com outras do mesmo gênero, submetendo-as ao segredo, ao silêncio e/ou expondo-as ao desprezo público. Com efeito, ele implica *uma gestão das fronteiras da (hetero)normalidade* (na qual estamos todos/as envolvidos/as e pela qual somos afetados/as) e atua *como um regime de controle de todo o dispositivo da sexualidade*. Assim, reforçam-se as instituições e os valores heteronormativos e privilegia-se quem se mostra devidamente conformado à ordem heterossexista (Sedgwick, 2007).

Em suma, a vigilância das normas de gênero cumpre papel central na *pedagogia do armário*, constituída de dispositivos e práticas curriculares de controle, silenciamento, invisibilização, ocultação e não-nomea-

13. “Identificar-se como “gay” não comporta necessariamente “sair do armário”. As lógicas do armário são mais complexas do que o binarismo dentro/fora pode levar a supor.

ção que agem como forças heterorreguladoras de dominação simbólica, (des)legitimação de corpos, saberes, práticas e identidades, subalternização, marginalização e exclusão. E a escola, lugar do conhecimento, mantém-se em relação à sexualidade e ao gênero, como lugar de censura, desconhecimento, ignorância, violência, medo e vergonha¹⁴.

Vigilância de gênero e inclusão periférica

A internalização dos ditames da heterossexualidade como norma faz com que frequentemente se confundam *expressões* de gênero (gestos, gostos, atitudes), *identidades de gênero* e *identidades sexuais*. Não existe uma forçosa, inescapável e linear correspondência entre esses conceitos. Comportamentos não correspondem necessariamente a assunções identitárias. Bastaria notar que podemos ser ou parecer masculinos ou femininos, masculinos e femininos, ora masculinos ora femininos, ora mais um ora mais outro, ou não ser nem uma coisa nem outra, sem que nada disso diga necessariamente respeito a nossa sexualidade. Para ser “homem” alguém precisa ter pênis, ser agressivo, saber controlar a dor, ocultar as emoções, não brincar com meninas, detestar poesia, bater em “gays”, ser heterossexual ou estar sempre pronto para acostrar sexualmente as mulheres? O que o professor espera que o aluno faça para se tornar, segundo a sua visão, um “homem”? O “homem” aí almejado não é justamente aquele frequentemente denunciado como violento, machista e misógino?

Em frases como “Vira homem, moleque!”, tão comumente relatadas, além de pressupor uma única via natural de amadurecimento para os “garotos” (que supostamente devem se tornar “homens”), subjaz a ideia de um único modelo de masculinidade possível. Algo a ser conquistado pelos indivíduos masculinos, numa luta árdua por um título a ser defendido a cada momento da vida, sob a implacável vigilância de todos. Uma busca por um modelo inatingível, fonte permanente de insatisfação, angústia e violência. Reafirma-se a ideia segundo a qual rapa-

14. Para uma análise dos mitos e medos curricularmente produzidos e alimentados acerca das hetero/homossexualidades, ver Britzman (1996).

zes afeminados seriam “homossexuais”. Uma crença cuja força reside na fé que se deposita na insistentemente reiterada *doxa* heteronormativa. A sua sistemática repetição confere uma inteligibilidade ao “outro” que, porque menos masculino, só pode ser homossexual. E vice-versa¹⁵.

No entanto, não existe apenas o modelo da masculinidade hegemônica, mas uma gama de possibilidades de construção e de expressão de masculinidades, que representam distintas posições de poder nas relações quer entre homens e mulheres, quer entre os próprios homens (Connell, 1995), fortemente influenciados por fatores como classe social, etnicidade, entre outros, apresentando diferentes resultados. As escolas incidem nesse processo de construção na medida em que lidam com diferentes masculinidades, especialmente ao classificarem seus estudantes como bons e maus, reforçando hierarquias de classe, raça/etnia e gênero (Carvalho, 2009).

Seria, além disso, necessário perceber que não são apenas os alunos os que vigiam cada garoto “afeminado”, mas sim a instituição inteira. E todos o fazem à medida que, de maneira capilar e permanente, controlam os demais e a si mesmos. E mais: “Vira homem!”, mesmo que potencialmente endereçável a todos os rapazes, costuma configurar um gesto ritual por meio do qual seu alvo é desqualificado ao mesmo tempo em que seu enunciador procura se mostrar como um indivíduo perfeitamente adequado às normas de gênero. Assim, um professor que, aos berros, cobra de um aluno que vire “homem” pode sentir-se um emissor institucionalmente autorizado, orgulhosamente bem informado pelas normas de gênero.

Seria importante então sublinhar uma existência plural, dinâmica, porosa e multifacetada de masculinidades e feminilidades. No entanto, ao percorrer as escolas, notamos facilmente a intensa *generificação* dos seus espaços e de suas práticas, e o quanto as fronteiras de gênero são obsessivamente demarcadas e sublinhadas. Atividades, objetos, saberes, atitudes, espaços, jogos, cores que poderiam ser indistintamente atribuídos a meninos e a meninas tornam-se, arbitrária e binariamente, masculinos

15. Não existe em nossa cultura um correspondente do “Vire homem, moleque!” para as meninas. Em contextos sexistas, “virar mulher” tende a ser percebido como um desfecho fadado de uma feminilidade naturalmente incrustada nos corpos das meninas ou, ainda, a se revestir de significados negativos, pois aí “mulher” se contrapõe à ideia de “virgem”.

ou femininos. São generificados e transformados em elementos de distinção e classificação. Os critérios podem ser inventados no momento e imediatamente assumidos como naturais. A criatividade é posta a serviço da heteronormatividade. A distribuição tende a ser binária e biunívoca.

Afirmações ou expressões heteronormativas como “meninos brincam com meninos e meninas com meninas”, “coisas de mulher”, entre tantas outras, requerem problematizações. Por que uma simples boneca ou um objeto rosa nas mãos de um garoto pode gerar desconforto e até furor? Uma criança não pode preferir brincar com outras coisas definidas como pertencentes a um gênero diferente do seu? Por que o *atravessamento* ou o *borramento* das fronteiras de gênero é tão desestabilizador? Seria possível existir uma masculinidade (heterossexual ou não) que permitisse livre trânsito de jogos, objetos, gestos, saberes, habilidades e preferências hoje entendidas como femininas? O mesmo não pode se dar em relação às meninas e às “coisas de homem”? São possíveis masculinidades ou feminilidades homo ou bissexuais? Feminilidades e masculinidades devem continuar a ser atribuídas de maneira binária? Investir na oposição binária entre masculinidades/feminilidades ou entre hetero/homossexualidades não seria exatamente reiterar ditames heteronormativos?

As escolas prestariam um grande serviço à cidadania e ao incremento da qualidade da educação¹⁶ se se dedicassem à problematização de práticas, atitudes, valores e normas que investem nas polarizações dicotômicas, no binarismo de gênero, nas segregações, na naturalização da heterossexualidade, na essencialização das diferenças, na fixação e reificação de identidades, na (re)produção de hierarquias opressivas. Isso, porém, sem desconsiderar que, graças às cambiantes operações da heterossexualidade hegemônica e obrigatória, *impugnações do binarismo de gêneros podem ser acompanhadas de novos métodos de normalização heterorreguladora*.

De todo modo, tal regime de controle compõe um cenário de estresse, intimidação, assédio, agressões, não-acolhimento e desqualificação permanentes, nos quais estudantes homossexuais ou transgêneros

16. Qualidade na educação tornou-se uma palavra de ordem em torno da qual existem entendimentos muito distintos. Ver Gentili; Silva (1999).

são frequentemente levados/as a incorporar a necessidade de apresentarem um desempenho escolar irrepreensível, acima da média. Assim, contrariando a ideia de que o heterossexismo e a homofobia seriam menos graves quando não produzem baixo rendimento, evasão ou abandono escolar, estudantes podem ser impelidos/as a apresentarem “algo a mais” para, quem sabe, serem tratados/as como “iguais”¹⁷. Sem obrigatoriamente perceber a internalização das exigências da *pedagogia do armário*, podem ser instados a assumirem posturas voltadas a fazer deles/as: “o melhor amigo das meninas”, “a que dá cola para todos”, “um exímio contador de piadas”, “a mais veloz nadadora”, “o goleiro mais ágil”. Outros/as podem dedicar-se a satisfazer e a estar sempre à altura das expectativas dos demais, chegando até a se mostrar dispostos/as a imitar condutas ou atitudes atribuídas a heterossexuais. Trata-se, em suma, de esforços para angariar um salvo-conduto que possibilite uma *inclusão consentida* em um ambiente hostil, uma frágil acolhida, geralmente traduzida em algo como: “É gay, mas é gente fina”, que pode, sem dificuldade e a qualquer momento, se reverter em: “É gente fina, mas é gay”. E aí, o intruso é arremetido de volta ao limbo. Essa frenética busca de uma “supercompensação” (Castañeda, 2007) não impede que qualquer insucesso seja logo traduzido como sinal inequívoco de seu “defeito homossexual”¹⁸.

Na escola (e fora dela), as contínuas vigilância e repetição da *doxa* heteronormativa aprofundam o processo de distinção e elevação estatutária dos indivíduos pertencentes ao grupo de referência – os heterossexuais –, cujos privilégios possuem múltiplas implicações. A norma os presume, e sua incessante reiteração garante maior sedimentação das crenças associadas ao estereótipo, podendo levar a sua “profecia” a se cumprir ou a exercer seus efeitos de poder na inclusão *periférica* ou na completa marginalização do “outro”, tanto em termos sociais quanto curriculares.

17. Ver Human Rights Watch (2001, item IV).

18. Isso, evidentemente, vale também para os docentes e outros/as profissionais. No caso dos professores homossexuais que atuam na Educação Infantil (nível em que é escassa a presença docente masculina), às preocupações e ansiedades em supercompensar costumam se somar aquelas de evitar suspeitas de pedofilia. Se vistos como heterossexuais, eles tendem a ficar expostos a suspeitas de possuírem propensões à pedofilia. Se homossexuais, as desconfianças se agravam exponencialmente; e eles tenderão a buscar refúgio no *armário*. Malgrado a multiplicidade e a instabilidade dos significados ligados a gênero e sexualidade, permanece limitado o repertório das normas de gênero; e o estereótipo “gay-pedófilo” ainda apresenta enorme capacidade de sobrevivência.

Normalização e fúria desumanizante

As normas de gênero costumam aparecer numa versão nua e crua das *pedagogias do insulto e do armário*. Estudantes, docentes, funcionários/as identificados como “não-heterossexuais” costumam ser degradados à condição de “menos humanos”, merecedores da fúria homofóbica cotidiana de seus pares e superiores, que agem na certeza da impunidade, em nome do esforço corretivo e normalizador. Seus direitos (que direitos?) podem ser suspensos e contra eles/as pode ser despejada toda a ira coletiva.

As pessoas aí não agem em seus próprios nomes. O que temos aí é a escola – a instituição e não apenas os colegas e os superiores – mostrando-se cruamente como uma *instituição disciplinar* (Foucault, 1997). Seus dispositivos, técnicas e redes de controle e de sujeição conseguem alcançar, microfisicamente, cada espaço, situação e agente. Aqui, disciplinar é mais do que controlar: é um exercício de poder que tem por objeto os corpos e por objetivo a sua *normalização*, por meio da qual uma identidade específica é arbitrariamente eleita e naturalizada, e passa a funcionar como parâmetro na avaliação e na hierarquização das demais. Ela, assim, recebe todos os atributos positivos, ao passo que as outras só poderão ser avaliadas de forma negativa e ocupar um *status* inferior (Silva, 2000). Quem não se mostrar apto a ser normalizado torna-se digno de repulsa e abjeção, ocupando um grau inferior ou nulo de humanidade.

Isso não necessariamente significa que tudo venha ao conhecimento dos setores formalmente responsáveis pelo controle social no âmbito escolar. Numa instituição disciplinar isso não é necessário, já que ali os agentes vigiam-se mutuamente e cada um vigia a si mesmo¹⁹. De todo modo, diante de casos de opressão ostensiva, de enorme visibilidade, deveriam causar perplexidade as cenas em que dirigentes mostram-se totalmente alheios a eles. Como fazem para ignorá-los ou não nomeá-los enquanto tais?

Se, como disse uma docente em seu relato, “cada pessoa possui seus valores e preconceitos”, precisaríamos nos interrogar sobre como, quando e em que medida esses valores e preconceitos encontram guarida e

19. Não por acaso, Foucault (1997) nos pergunta se ainda devemos nos admirar que prisões se pareçam com fábricas, escolas, quartéis, hospitais e que estes se pareçam com prisões.

são consolidados no espaço e na cultura escolar e pelo saber-poder escolar, isto é, na escola como instituição e, por conseguinte, no inteiro sistema de ensino e nos seus currículos em ação. Ademais, o que significa que “os considerados gays não têm direitos na sala de aula”? Diante de tais assertivas, cabe perguntar o que os/as docentes, os/as responsáveis pela gestão e demais autoridades consideram ser as suas responsabilidades. **Por que não se proporcionam atividades de formação e não se fomenta a mobilização social? Por que não se busca envolver setores de fora da escola em iniciativas permanentes voltadas à inclusão e à qualidade educacional? Afinal, projetos culturais alternativos requerem abordagens em que a escola não seja tomada isoladamente (Epstein; Johnson, 2000).**

No relato de uma diretora escolar, surge um “problema”: um aluno de seis anos que, por ser considerado feminino, ela conclui ser homossexual. Ela narra que o aconselhou a “deixar de desmunhecar para não atrair a ira dos outros”, ignorando os processos de reificação, marginalização e desumanização conduzidos pela instituição, bem como toda a violência física a que ele é rotineiramente submetido. Ora, somente uma fúria disciplinar heterorreguladora poderia fazer alguém identificar e atribuir (como em uma sentença condenatória) homossexualidade a uma criança e, ainda, não se inquietar diante da violência a que ela é submetida, coletiva e institucionalmente. **Na esteira do processo de desumanização do “outro”, a indiferença em relação a esse sofrimento e a cumplicidade para com os algozes exprime um autêntico “estado de alheamento, isto é, uma atitude de distanciamento, na qual a hostilidade ou o vivido persecutório são substituídos pela desqualificação do sujeito como ser moral, não reconhecido como um agente autônomo ou um parceiro (Costa, 1997, p. 70)²⁰. E só um profundo estado de alheamento poderia fazer com que o curioso conselho – uma nítida expressão curricular da *pedagogia do armário* – seja considerado aceitável²¹.**

20. Processos de desumanização também degradam e aviltam quem agride e objetifica o “outro”, similarmente ao que se dá nos casos de tortura, nos quais o torturador busca prazer no aniquilamento alheio, na vã esperança de superar a própria (im)potência.

21. Diante de tamanha sanha (hetero)normalizadora, é necessário lembrar que, não raro, os processos disciplinares por meio dos quais se busca a normalização de indivíduos são também responsáveis por impossibilitá-los de se constituírem como sujeitos autônomos (Fonseca, 1995). Normalização, heteronomia, alheamento, juntos, produzem, não raro, um currículo em ação a serviço do enquadramento, da desumanização e da marginalização.

Casos como esse escancaram a insuficiência do discurso dos direitos humanos frente à fúria normalizante das *pedagogias do insulto e do armário*. Embora partilhe da visão de que a livre expressão de gênero e do desejo é um direito humano, penso que a busca da legitimação das homossexualidades não pode ficar aprisionada a visões e posturas que traduzem uma ânsia por uma espécie de autorização, concessão, aquiescência ou clemência, que não implica avanço ético e político algum, pois equivale a advogar pelo reconhecimento do *inevitável*, e não da legitimidade de um *direito*²².

Diante de tais *pedagogias*, é inútil falar em direitos humanos de maneira abstrata e genérica. Não por acaso, Jaya Sharma (2008) defende que, em favor da promoção dos direitos sexuais e do enfrentamento à opressão sexista e homofóbica, é preciso *considerar a própria heteronormatividade uma violação dos direitos humanos*. E mais: além de duvidar de formulações vagas e bem-intencionadas, seria indispensável *confrontar-se diretamente com as crenças e as lógicas produtoras de opressão*²³.

Negação e silenciamento do feminino e da lesbianidade

O preconceito e a discriminação contra lésbicas e a lesbianidade, em suas diversas formas de manifestação, costumam figurar entre as menos perceptíveis formas de homofobia e heterossexismo, especialmente graças aos processos de negação e de invisibilização a que as lésbicas geralmente estão submetidas na sociedade e pela *pedagogia do armário*. A invisibilidade lésbica (mais do que a feminina *tout court*) foi construída ao longo da História (e na historiografia), nos discursos sobre a sexualidade, a homossexualidade, a militância e a diversidade em geral. Vetores discriminatórios que operam no mundo social contra o feminino e as mulheres em geral se acirram no caso das lésbicas – ainda mais se forem

22. Na mesma esteira desse conformismo encontra-se a rejeição do emprego do termo "opção" ou "escolha sexual", em favor de uma adoção essencialista da noção de "orientação sexual". Trata-se de uma renúncia ao debate público qualificado e, como sublinha Alípio de Sousa Filho (2009), uma capitulação política.

23. Como reivindicar direitos humanos se você não é considerada/o humana/o? [...] Em contextos mais liberais, há quem aceite as/os homossexuais como pessoas cujos direitos não devem ser violados. Entretanto, mesmo neste caso, se o desconforto e o julgamento moral contra o desejo por pessoas do mesmo sexo não são confrontados, uma mera afirmação dos direitos não será suficiente. Não existe alternativa ao enfrentamento das crenças e dos valores subjacentes que alimentam a hostilidade (Sharma, 2008: 115).

lésbicas pertencentes a outras (equivocadamente chamadas) minorias. Aquelas que tendem a se tornar visíveis e identificáveis são as que são consideradas mais masculinas e tornam-se alvo fácil da violência física.

Durante esses anos de encontros com profissionais da educação de todo o país, algo que me chamou a atenção foi o fato de a maior parte dos relatos de docentes referirem-se a casos de heterossexismo e homofobia quase que apenas contra estudantes de sexo masculino. Isso, de um lado, faz logo pensar na vigilância obsessiva das normas de gênero na construção e no disciplinamento dos sujeitos portadores da *identidade de referência*, a masculina heterossexual. Mas, de outro, remete-nos aos processos de interdição e silenciamento do feminino e da mulher, seu corpo e sua sexualidade. As normas de gênero e seus aparatos de vigilância e controle geralmente não exigem que mulheres exorcizem a masculinidade e a homossexualidade para serem reconhecidas como tais. Os “delitos femininos” são outros: o infanticídio (o aborto), a prostituição e o adultério (Juliano; Osborne, 2008). Nesta lógica de negação e subalternização do feminino e do corpo da mulher, a lesbianidade nem sequer existiria como alternativa.

No entanto, nas escolas o beijo entre as meninas – o “selinho” – tem sido motivo de preocupação para muitos/as dirigentes escolares. A *pedagogia do armário* lhes oferece amparo curricular: de um lado, um discurso procura esvaziá-lo de seu possível conteúdo transgressivo e desestabilizador, banalizando-o, definindo-o como “moda”, “coisa passageira”; de outro, dispõe de medidas disciplinares para inibi-lo e cerceá-lo²⁴.

Em sociedades muito hierarquizadas e nas quais a democracia ainda não se consolidou, não é incomum a naturalização de diversas manifestações violentas. É o caso do estupro e da violência contra as mulheres em geral e, de maneira pulsante, nas situações em que a vítima “não é bem uma vítima”, mas “alguém que foi atrás de encrenca” e que “recebeu o que merecia”. Do contrário, como entender o silêncio que existe em torno de tantos assassinatos de lésbicas e travestis?

24. O fato de a sociedade aceitar certas manifestações de afeto entre as mulheres costuma ser percebido como uma maior tolerância em relação à lesbianidade. Ledo engano. O que talvez esteja se tornando apenas midiaticamente mais palatável é o par que reúne mulheres “femininas”, brancas, em relações estáveis e sem disparidade de classe ou geração (Borges, 2005).

Creio ser preciso desestabilizar os elementos curriculares que integram um universo material e simbólico que produz e alimenta os índices de estupro. Relatos de estupros contra lésbicas masculinas, gays femininos e travestis não são tão incomuns nas escolas. São atos impregnados de desprezo em relação às mulheres e ao feminino que exprimem um desejo de normalização, uma ânsia para encerrar, de maneira binária, a masculinidade nos homens e a feminilidade nas mulheres (Platero, 2008). Por isso, no caso do estupro contra lésbicas, tais atos de violência heteronormativa são comumente animados pela crença de que mulheres lésbicas somente são lésbicas por não terem encontrado um homem que soubesse “fazer o serviço direito”. Agente das *pedagogias do insulto e do armário*, o estuprador de uma lésbica se veria como um pretense agente de normalização. Seria o estupro uma “oportunidade de redenção” de mulheres que ousaram desobedecer aos cânones da matriz heterossexual?²⁵

E quando “meninos” não desejam se tornar “homens”?

O preconceito, a discriminação e a violência que, na escola, atingem lésbicas, gays e bissexuais (entre outros) e lhes restringem direitos básicos de cidadania, se agravam enormemente em relação a travestis e transexuais. Essas pessoas, ao construírem seus corpos, suas maneiras de ser, expressar-se e agir, não podem passar incógnitas, pois elas, mais do que ninguém, não tendem a se conformar à *pedagogia do armário*. Não raro, ficam sujeitas às piores formas de desprezo, abuso e violência. Por estarem situadas nos patamares inferiores da “estratificação sexual” (Rubin, 1992), seus direitos são sistematicamente negados e violados sob a indiferença geral.

25. Estupros são truculências heterorreguladoras de afirmação masculina e heterossexual, mesmo quando um homem estupra outro. Por meio deles, também se procura fazer as vítimas lembrarem que sexo para elas deve permanecer “um sofrimento imposto, uma violência sofrida – nunca uma iniciativa ou um prazer” (Calligaris, 2009). Em todos os casos, são atos de tortura, rebaixamento, marginalização, desapossamento e anulação física, social, psicológica e simbólica. Sua execução em grupo é corriqueira em situações em que o “outro” é reduzido à condição de presa ou prêmio, atrocidades coletivas de aniquilamento heteronormativo. A força do universo material e simbólico que o produz explica o tristemente sintomático tom de humor que reveste a famosa frase “Estupra, mas não mata”. Expressões de humor apaziguadoras sinalizam mais concordância do que indiferença em relação àquilo de que se ri.

Não por acaso, diversas pesquisas têm revelado que as travestis constituem a parcela com maiores dificuldades de permanência na escola e de inserção no mercado de trabalho (Peres, 2009). Os preconceitos e as discriminações a que estão cotidianamente submetidas incidem diretamente na constituição de seus perfis sociais, educacionais e econômicos, os quais, por sua vez, serão usados como elementos legitimadores de ulteriores discriminações e violências contra elas. A sua exclusão da escola passa, inclusive, pelo silenciamento curricular em torno delas.

Privadas do acolhimento afetivo, em face das suas experiências de expulsões e abandonos por parte de seus familiares e amigos, são alvo de inúmeras formas de violência por parte de vizinhos, conhecidos, desconhecidos e instituições. Com suas bases emocionais fragilizadas, travestis e transexuais, na escola, têm que encontrar forças para lidar com o estigma e a discriminação sistemática e ostensiva por parte de colegas, professores/as, dirigentes e servidores/as escolares (Peres, 2009). As experiências de chacota, ridicularização e humilhação, as diversas formas de opressão e os processos de segregação e guetização a que estão expostas as arrasta como uma “rede de exclusão” que se fortalece, na ausência de ações de enfrentamento ao estigma e ao preconceito, bem como de políticas públicas que contemplem suas necessidades básicas.

Como os relatos ilustram, nas escolas elas tendem a enfrentar obstáculos para se matricular, participar das atividades pedagógicas, ter suas identidades minimamente respeitadas, fazer uso das estruturas das escolas (os banheiros, por exemplo²⁶) e conseguir preservar sua integridade física. Por que pode ser tão difícil e perturbador reconhecer o direito de uma pessoa ser tratada da forma como ela se sente confortável? O *nome social* não é um apelido e representa o resgate da dignidade humana, o reconhecimento político da legitimidade de sua identidade social.

Não raro, o currículo em ação eclode e se explicita nas atitudes dos/as professores/as face à diferença. Com efeito, um/a docente, ao se recusar a chamar uma estudante travesti pelo seu nome social, está ensinando e estimulando os/as demais a adotarem atitudes hostis em

26. Na escola, banheiros são dispositivos (re)produtores de diferenciações sociais (Carvalho, 2008).

relação tanto a ela quanto à diferença/diversidade sexual em geral. Trata-se de um dos meios mais eficazes de se traduzir a *pedagogia do insulto* e o currículo em ação em processos de desumanização e exclusão.

Ao lado disso, é preciso sublinhar que a *especialização* é um dos procedimentos cruciais dos dispositivos de poder. Bem por isso, é um dos aspectos centrais do currículo, que se verifica na esteira dos processos de divisão, distinção e classificação que este continuamente opera. A violação do direito ao acesso ao banheiro é um exemplo que mostra que os processos de especialização são acompanhados de naturalizações extremamente sutis, que se desdobram em interdições e segregações.

Uma aluna travesti dificilmente poderá, em segurança, arrumar-se diante do espelho em um banheiro masculino. Pesquisas trazem depoimentos de travestis que relatam episódios frequentes de agressões e estupro nos banheiros masculinos, em que elas acabaram punidas e não os agressores (Peres, 2009). Na escola, negar o direito do uso do banheiro conforme a *identidade de gênero* de alguém (e não necessariamente segundo seu sexo biológico) corresponde a negar-lhe o direito à educação. Quem não pode ir ao banheiro não pode permanecer na escola.

Para que as pessoas transgênero (especialmente travestis ou transexuais) tenham seus direitos de cidadania assegurados (entre eles o de receber uma educação de qualidade), é indispensável garantir-lhes o direito de serem tratadas em conformidade com suas identidades de gênero. O reconhecimento da legitimidade da transgeneridade é decisivo para assegurar-lhes direito à *autodeterminação de gênero* e dignidade humana.

Para terminar: pedagogia do armário X qualidade da educação

A heteronormatividade está na ordem do currículo. Assim, seria incorreto pensar que o heterossexismo e a homofobia se manifestam de maneira fortuita ou isolada nas instituições escolares, ou como uma herança, um resíduo trazido de fora, cujas manifestações a escola meramente admitiria. Em vez disso, a escola *consente, cultiva e promove* homofobia e heterossexismo, não só repercutindo o que se produz em outros âmbitos, mas oferecendo uma contribuição decisiva para a sua atualização e o

seu enraizamento. É mais: não raro também informados pelo racismo e pelo classismo, e sempre atrelados às concepções postas pela heteronormatividade e pelas tecnologias da *pedagogia do armário*, heterossexismo e homofobia atuam na estruturação deste espaço e de suas práticas pedagógicas e curriculares, produzindo efeitos em todos/as.

Muitos relatos anteciparam nas crianças a homossexualidade, confundindo expressão de gênero, identidade de gênero, orientação sexual e identidade sexual, a partir da linearidade da sequência sexo-gênero-sexualidade. Ao mesmo tempo, os termos “homofobia” e “heterossexismo” também não aparecem nos relatos. As possíveis razões para tal silêncio terão a ver com as dificuldades das instituições e dos seus agentes em falar de determinados sujeitos e em nomear certas formas de violação de direitos. Mencionar sujeitos e violações a que estão submetidos poderia implicar processos de reconhecimento não só de suas existências sociais, mas de suas condições como sujeitos de direitos²⁷. Passo importante para se enfrentar as hierarquias e os privilégios que os processos de invisibilização e o *armário* nutrem ou produzem.

Não raro, as narradoras posicionam-se como observadoras externas, apresentando dificuldade em se perceberem como parte do problema – como se as relações ali construídas, as práticas pedagógicas adotadas, as normas e as rotinas institucionais não cumprissem um papel socialmente relevante nos processos de naturalização da heterossexualidade, na heterossexualização compulsória e na legitimação da marginalização daqueles/as considerados/as “diferentes” ou “anormais”.

Além de uma sensação comum de isolamento e falta de respaldo técnico e institucional para se fazer frente a uma opressão sistemática, muitos relatos evidenciam uma ausência de indignação e uma forte busca de autoapaziguamento. Uma mescla de ingredientes (conformismo, resignação, indignação, descontentamento, dor, desconforto, compaixão, impotência, indiferença) em meio a uma frequente falta de motivação para ir em busca de alternativas mais eficazes, coletivamente construídas. Orientadas pelas disposições da *pedagogia do armário*, as

27. Agradeço a Marco Aurélio Máximo Prado por esta sinalização.

providências tomadas são paliativas ou equivocadas e não apontam para nenhuma maior articulação social. Muitos encaminhamentos adotados parecem informados por um modo de ver que não leva à mudança. E, não raro, alguns discursos perfazem um *deslocamento* nos processos de atribuição de responsabilidades, que migram do grupo e da instituição, autores da violação, para o alvo da discriminação direta. Uma ação heterorreguladora da *economia da culpa* da *pedagogia do armário*.

Na esteira dessa *pedagogia*, as narrativas deixam transparecer um entendimento de que respeitar o “outro” seria um gesto humanitário, expressão de gentileza, delicadeza ou magnanimidade. Indicam uma espécie de benevolente tolerância que deixa ilesas as hierarquias, as relações de poder e a heteronormatividade. Em casos assim, pessoas com distintos graus de preconceitos costumam se perceber dotadas de atributos positivos justamente por crerem-se portadoras de sensibilidade em relação às vítimas, uma dose de uma espécie de compaixão, em função da qual o “outro” recebe uma aquiescente autorização para existir, em geral à margem e silenciado.

Na escola, antes mesmo de falarmos em respeito às diferenças (ou de só nos limitarmos a isso, sem problematizar hierarquias e engessamentos identitários), poderíamos questionar processos sociocurriculares e políticos por meio dos quais elas são produzidas, nomeadas, (des)valorizadas. Isto é, não é suficiente denunciar o preconceito e apregoar maior liberdade, é preciso desconstruir processos de normalização e de marginalização. Atentos/as às disputas, às negociações e aos conflitos constitutivos das posições ocupadas pelos sujeitos, evidenciaríamos e problematizaríamos a heteronormatividade e a constante reiteração das normas regulatórias voltadas a fazer crer na suposta estabilidade e na legitimidade da identidade padrão, por definição, a presumida e não-problemática (Louro, 2004b). Muito além de buscar respeito²⁸ e defender um vago pluralismo, procuraríamos discutir e desestabilizar relações de poder, desconstruir naturalizações, fender processos de hierarquização,

28. A noção de respeito está historicamente fundamentada no princípio da não-discriminação: respeitar é agir com *justiça* e não com bondade. Nesta acepção, trata-se de um *direito*, dificilmente garantido apenas por via jurídica. As leis tendem a se reconfigurar ao abrigo das transformações sociais que as engendram, e não se pode atribuir a elas o dom de, sozinhas, produzir as mudanças.

perturbar classificações e questionar a produção de identidades reificadas e diferenças desigualadoras. Ao longo de tudo isso, refletiríamos sobre o que o currículo e as suas verdades têm a ver com isso – e suas novas possibilidades.

Não é de pouca monta investir na desconstrução de processos sociais, políticos e epistemológicos, próprios da *pedagogia do armário*, por meio dos quais alguns indivíduos e grupos se tornam normalizados ao passo que outros são marginalizados²⁹. Para isso, é também importante atentar-se para o fato que processos de configuração de identidades e hierarquias sociais nas escolas estão também relacionados à desigualdade na distribuição social do “sucesso” e do “fracasso” educacionais. Embora seja previsível que ambiências preconceituosas desfavoreçam o rendimento das pessoas que são alvo de preconceito e discriminação direta, pesquisas revelam existir uma correlação negativa entre ambiência escolar discriminatória e desempenho escolar do conjunto do alunado³⁰. Ao produzirem e alimentarem privilégios e discriminações, ambientes escolares racistas, sexistas, heterossexistas e homofóbicos tendem a comprometer o rendimento escolar de *todo* o corpo discente.

Reside aí uma ulterior razão para que a busca pela qualidade na educação não prescindia da incessante desestabilização das lógicas hierarquizantes, desumanizadoras e marginalizantes das formas de discriminação que atuam de maneira interconectada, merecendo enfrentamentos mais atentos às suas articulações³¹. Ademais, o “rendimento escolar” apenas parcialmente consiste no que é formalmente testado. Seus efeitos são de enorme extensão e profundidade. Os discursos da *pedagogia do armário* não atuam como uma transmissão de um mero conjunto abstrato de ideias que devem ser transpostas para a mente e a consciência, mas

29. Diante das possibilidades, descontinuidades, transgressões e subversões que o trinômio sexo-gênero-sexualidade experimenta e produz, vale resistir à comodidade oferecida por concepções naturalizantes que separam sexo da cultura e oferecem suporte a representações essencialistas, binárias e reducionistas em relação às concepções de corpo, gênero, sexualidade, identidade sexual etc. (Louro, 2004b).

30. A “Pesquisa sobre preconceito e discriminação no ambiente escolar” (BRASIL, INEP, 2009) revelou que a apresentação de altos níveis de manifestação de preconceitos e de discriminação nas escolas está relacionada à obtenção de médias gerais mais baixas nos exames da Prova Brasil.

31. É célebre a observação de Philippe Perrenoud (2000: 149): “Se um jovem sai de uma escola obrigatória persuadido de que as moças, os negros ou os muçulmanos são categorias inferiores, pouco importa que saiba gramática, álgebra ou uma língua estrangeira. A escola terá falhado drasticamente [...]”.

também como processos de inscrição material de atributos de subjetividade, no corpo. A aprendizagem escolar relaciona cognição e emoção e, logo, implica distinções, diferenciações e sensibilidades que inscrevem sentimentos, esperanças, expectativas, desejos, atitudes e modos de ser que passam por processos de apropriação (Popkewitz, 2002: 192-193).

Não raro, profissionais da educação se mostram desmotivados/as, ou se percebem expropriados, sem suficientes diretrizes ou desprovidos de respaldo institucional para agir de maneira distinta e contraposta ao instituído pela escola, pelo sistema de ensino ou pela sociedade. Além disso, como todos/as, tais profissionais ao longo de suas socializações foram feitos portadores de um formidável lastro heteronormativo, constituído de disposições dinâmicas, mas profundamente incorporadas (Bourdieu, 1992). Não surpreende, assim, que, ao lado de tanto descontentamento em relação ao mundo das escolas, seus discursos se mostrem frequentemente informados por uma matriz de conformação e, por isso, não se encontrem suficientemente persuadidos quanto à necessidade de se promover mudanças nos modos de ver, pensar, agir, aprender e ensinar relacionados aos ditames da heteronormatividade e suas redes de poderes e vigilância.

No entanto, é possível pensar e orientar nossas ações curriculares em novas direções. Um número crescente de profissionais da educação tem se mostrado disposto a problematizar e desestabilizar o heterossexismo, a homofobia, o racismo e outras formas de discriminação e gestão das fronteiras da normalidade. Eles/as promovem experiências curriculares que consideram corpos, sexualidades, sujeitos, padrões culturais, normas, valores, relações humanas e hierarquias como construções sociais e históricas em contínua transformação. Confiantes na promoção do questionamento e da reconsideração de indivíduos e sociedade sobre si mesmos, investem na problematização das certezas, dos valores hegemônicos e das relações de poder, em favor da invenção dialógica das regras e das formas de conviver, ensinar e aprender.

Para dizê-lo com De Certeau (1998), é possível reinventar permanentemente o cotidiano escolar por meio de táticas criações de práticas de vida frente às estratégias opressivas do poder. Um empenho didático

voltado à dissolução de ortodoxias, rigidezes, ce(n)suras e hierarquias, perturbando códigos dominantes de significação. Uma busca de uma pedagogia mais prazerosa, que também procure dessemelhanças no que parece homogêneo e semelhanças no aparentemente estranho. Uma pedagogia que, ao desestabilizar o discurso da intim(id)ação, da delação e do estigma, perceba nuances e enseje horizontalidades, movimentos e olhares que não veem por antecipação.

Referências bibliográficas

- ARONSON, Elliot. *O animal social*. São Paulo: Ibrasa, 1979.
- BORGES, Lenise S. "Visibilidade lésbica: um comentário a partir de textos da mídia". *Sexualidade: gênero e sociedade*, Rio de Janeiro, nº 23/24/25, p. 20-24, out. 2005.
- BOURDIEU, Pierre. *Risposte*. Torino: Bollati Boringhieri, 1992.
- _____. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). *Pesquisa sobre preconceito e discriminação no ambiente escolar*. Brasília: INEP, 2009.
- BRITZMAN, Deborah. "O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo". *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 21, nº 1, p. 71-96, jan./jul. 1996.
- _____. "A diferença em tom menor: algumas modulações da história, da memória e da comunidade". In: WARE, Vron (Org.). *Branquidade*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004, p. 161-181.
- BUTLER, Judith. *Cuerpos que importam*. Buenos Aires: Paidós, 2002.
- _____. *Problemas de gênero*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- _____. "Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do 'sexo'". In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 151-172, 1999.
- CALLIGARIS, Contardo. "A turba da Uniban". *Folha de S. Paulo*, 05/11/2009.

- CAMARGO, Ana M. Faccioli de; MARIGUELLA, Márcio. *Cotidiano escolar*. Piracicaba: Jacintha, 2007.
- CARVALHO, Maria Eulina P. de. *Construção e desconstrução de gênero no cotidiano da educação infantil*. 31ª Reunião Anual da Anped, Caxambu, 2008. Disponível em: <<http://tinyurl.com/66tngsg>>.
- CARVALHO, Marília Pinto de. *Avaliação escolar, gênero e raça*. Campinas: Papirus, 2009.
- CASTAÑEDA, Marina. *A experiência homossexual*. São Paulo: A Girafa, 2007.
- CONNELL, Robert [atualmente Raewyn]. *Masculinities*. Cambridge: Polity, 1995.
- COSTA, Jurandir Freire. "A ética democrática e seus inimigos". In: NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do (Org.). *Ética*. Brasília: Garamond, p. 67-86, 1997.
- DE CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano*. Vol. I. Petrópolis: Vozes, 3ª ed., 1998.
- DOUGLAS, Mary. *Pureza e perigo*. São Paulo: Perspectiva, 1976.
- ÉRIBON, Didier. *Reflexões sobre a questão gay*. Rio de Janeiro: Cia de Freud, 2008.
- EPSTEIN, Debbie; JOHNSON, Richard. *Sexualidades e institución escolar*. Madrid: Morata, 2000.
- FONSECA, Márcio Alves da. *Michel Foucault e a constituição do sujeito*. São Paulo: Educ, 1995.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 21ª ed., 1997.
- GENTILI, Pablo A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 8ª ed., 1999.
- GERALDI, Corinta M. G. "Currículo em ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica". *Proposições*, Campinas, v. 5, nº 3 [15], p. 111-132, nov. 1994.
- HEREK, Gregory M. "Beyond Homophobia: Thinking About Sexual Prejudice and Stigma in the Twenty-First Century". *Sexuality Research & Social Policy*, San Francisco, v. 1, nº 2, p. 6-24, abr. 2004.
- HUDSON, Walter W.; RICKETTS, Wendell A. "A Strategy for the Measurement of Homophobia". *Journal of Homosexuality*, Philadelphia, v. 5, nº 4, p. 357-372, 1980.

HUMAN RIGHTS WATCH. *Hatred in the hallways*. HRW: New York, 2001.

JACKSON, Philip. W. *Life in classroom*. New York: Teachers College, 2ª ed., 1990.

JULIANO, Dolores; OSBORNE, Raquel. "Prólogo. Las estrategias de la negación: desentenderse de las entendidas". PLATERO, Raquel (Coord.). *Lesbianas*. Barcelona: Melusina, p. 7-16, 2008.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. "Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas". *Bagoas*, Natal, v. 1, nº 1, p. 145-165, jul./dez. 2007.

_____. "Introdução. Homofobia na escola: um problema de todos". In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. (Org.). *Diversidade sexual na educação*. Brasília: MEC/Unesco, p. 13-51, 2009.

_____. "Educação e homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo liberal". In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. (Org.). *Diversidade sexual na educação*. Brasília: MEC/Unesco, p. 367-444, 2009b.

LOGAN, Colleene. "Homophobia? No, homophobia". *Journal of Homosexuality*, Philadelphia, v. 31, nº 3, p. 31-53, 1996.

LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis: Vozes, 7ª ed., 2004.

_____. *Um corpo estranho*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004b.

_____. "Heteronormatividade e homofobia". In: JUNQUEIRA, Rogério D. (Org.). *Diversidade sexual na educação*. Brasília: MEC/Unesco, p. 85-93, 2009.

MORGADE, Graciela; ALONSO, Graciela (Comp.). *Cuerpos y sexualidades en la escuela*. Buenos Aires: Paidós, 2008.

MORIN, Stephen. "Heterosexual Bias in Psychological Research on Lesbianism and Male Homosexuality". *American Psychologist*, Washington, v. 32, p. 629-637, jan. 1977.

PERES, Wiliam Siqueira. "Cenas de exclusões anunciadas: travestis, transexuais e transgêneros e a escola brasileira". In: JUNQUEIRA, Ro-

- gério D. (Org.). *Diversidade sexual na educação*. Brasília: MEC/Unesco, p. 235-263, 2009.
- PERRENOUD, Philippe. "La triple fabrication de l'échec scolaire". In: PIERREHUMBERT, Blaise. (Dir.). *L'échec à l'école, échec de l'école*. Paris: Delachaux et Niestlé, p. 85-102, 1992.
- _____. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PLATERO, Raquel (Coord.). *Lesbianas: discursos y representaciones*. Barcelona: Melusina, 2008.
- POPKEWITZ, Thomas. "História do currículo, regulação social e poder". In: SILVA, Tomaz da (Org.). *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 5ª ed., p. 173-210, 2002.
- RUBIN, Gayle. "Pensando sobre sexo: notas para uma teoria radical da política da sexualidade". *Cadernos Pagu*, Campinas, nº 21, p. 1-88, 2003.
- RUBIN, Gayle. "Thinking Sex: notes for a radical theory of the politics of sexuality", in: VANCE, Carol (Ed.). *Pleasure and Danger: exploring female sexuality*. London: Pandora, 1992, pp. 267-319.
- SEDGWICK, Eve Kosofsky. "A epistemologia do armário". *Cadernos Pagu*, Campinas, nº 28, p. 19-54, jan./jun. 2007.
- SHARMA, Jaya. "Reflexões sobre a linguagem dos direitos de uma perspectiva queer". In: CORNWALL, Andrea; JOLLY, Susie (Orgs.). *Questões de sexualidade*. Rio de Janeiro: Abia, p. 111-120, 2008.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- _____. *Documento de identidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2ª ed., 3ª reimp., 2002.
- SOUSA FILHO, Alípio. "A política do conceito: subversiva ou conservadora? – Crítica à essencialização do conceito de orientação sexual". *Bagoas*, Natal, v. 3, nº 4, p. 59-77, jan./jun. 2009.
- WARNER, Michael (Ed.). *Fear of a Queer Planet*. Minneapolis: University of Minnesota, 1993.
- WELZER-LANG, Daniel. "A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia". *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, ano 9, nº 2, 2001.