



---

## A AFIRMAÇÃO DE IDENTIDADES SEXUAIS E O DISCURSO HETERONORMATIVO

Eliana Peter Braz  
Jarbas Santos Vieira

**RESUMO:** Neste trabalho, as concepções de Michel Foucault, Guacira Louro, Judith Butler, entre outros, acerca das sexualidades como produto cultural contribuem para a análise das identidades sexuais e do discurso heteronormativo no ambiente escolar. É um recorte de pesquisa que vem sendo desenvolvida com professores gays na cidade de Pelotas/RS e que tem como objetivo problematizar a relação entre a afirmação de uma identidade gay e o discurso heteronormativo. Parto da hipótese de que os professores utilizam táticas para expressar ou não sua sexualidade a fim de viabilizarem sua atuação profissional e que a atual visibilidade (ainda que relativa) de sexualidades não normativas em ambientes tradicionais como a escola é possível pela contingência do momento histórico contemporâneo. Questiono, neste trabalho, a validade da afirmação de uma identidade gay para a desestabilização do discurso heteronormativo, entendendo que, talvez, a incerteza e a ambiguidade tenham tanta potência mais para isso quanto uma afirmação categórica. Não pretendo buscar, saber, indicar se há uma forma *certa ou errada* de os professores expressarem sua sexualidade, mas pôr em dúvida os binarismos e suas verdades.

**Palavras-chave:** identidade, heteronormatividade, professor, gay

### A escola – instituição de disciplinamento e controle

Em uma perspectiva foucaultiana, a escola é uma das mais importantes instituições disciplinares que atuam na regulação e governo de pessoas e de populações, e produz, através das relações de poder que a atravessam, saberes, discursos e subjetividades. “A disciplina fabrica indivíduos: ela é técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício” (FOUCAULT, 1987, p. 153). Historicamente, a escola assume papel significativo na formação de meninos e meninas, de acordo com as conveniências do contexto sócio-histórico em curso. Assim, em diferentes períodos e contextos, é responsável pela produção “do cristão; do cidadão responsável; dos homens e das mulheres virtuosos/as; das elites condutoras; do povo sadio e operoso, etc.” (LOURO, 2010, p. 90). Para tanto, lança mão de



dispositivos, arranjos, técnicas e procedimentos específicos: a arquitetura, as práticas, o comportamento etc. são elementos que constituem a instituição escolar de acordo com os seus objetivos.

O espaço físico, a distribuição de carga horária das disciplinas, os conteúdos estudados remetem a formação de um sujeito que precisa se adequar a normas, a padrões de existência dentro de um sistema capitalista. Porém, a vida tem uma potência maior do que as normas, do que as instituições e, constantemente, surgem expressões diferentes, que fogem à regra, que impõem, de alguma forma, suas maneiras de ser e viver. Essas expressões diferentes provocam estranhamento dentro do grupo social em que ocorrem e, também, a necessidade de se repensar os regimes de verdade a que estamos acostumados.

Parafraseando Michel Foucault quanto ao conceito de regime de verdade, é possível dizer que cada rede de ensino, cada escola, cria seu regime de verdade como uma política geral da verdade. Institui com isso discursos que são legítimos e legitimadores da verdade – de sua verdade institucional, portanto de sua ética. Discursos que acionam os “mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos; a maneira como se sancionam uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro” (FOUCAULT, 1979, p. 12).

Cabe salientar que estamos em um momento de transição entre o que Foucault (1987) chamou de *sociedade disciplinar* e o que Deleuze (1992) chamou de *sociedade de controle*. Na sociedade disciplinar a regulação de condutas é feita a partir da ideia do panóptico, em um espaço delimitado; nesse processo, há a presença ou pelo menos a possibilidade de presença de um vigia de comportamentos. Na sociedade de controle, a vigilância é mais fluida e descentralizada, todos controlam todos, não há necessidade de confinamento, as câmeras de segurança, as redes sociais da internet, entre outros meios, possibilitam a visibilidade e a regulação das condutas.

Na escola contemporânea, o caráter disciplinador do panóptico é acrescido das formas virtuais de controle para a regulação de condutas. Os



---

limites entre o público e o privado são borrados com o acesso à vida pessoal dos sujeitos que compõem a comunidade escolar.

### **As estratégias de normatização utilizadas nos discursos formais e informais na escola**

Em *A invenção do cotidiano*, Certeau (2007) redefine as idéias de estratégia e tática indicadas por Foucault em *Vigiar e Punir*. Para Certeau, a estratégia faz parte do discurso oficial, sancionado, legitimado – um discurso que tem objetivos específicos de regulação, sistematização, uniformidade. A tática surge da necessidade, é imediata, não tem um planejamento (é baseada no improviso). A tática busca pontos frágeis da estratégia para contorná-la, sem intenção de confronto direto ou de sobreposição à estratégia; ela subverte a estratégia no próprio jogo estratégico, de forma difusa e pouco capturável.

De acordo com pesquisas acadêmicas dos últimos anos sobre sexualidades não normativas no ambiente escolar, os discursos oficiais das instituições escolares silenciam a respeito das sexualidades não normativas<sup>1</sup>. Entendo esse discursos como uma estratégia, na concepção de Certeau (2007), utilizada para educar para e através da heteronormatividade. As formas com que os sujeitos desta pesquisa convivem com a norma, nesse sentido, alertam para a existência de táticas, sejam elas mais ou menos *silenciosas*.

No primeiro volume da *História da Sexualidade*, Foucault chama a atenção para os diferentes tipos de silêncios relacionados ao sexo quando desenvolve sua crítica à hipótese repressiva. Segundo o autor, a partir do século XVII houve uma proliferação e não uma proibição de discursos a respeito do sexo com o objetivo de regular a conduta dos indivíduos e das populações.

Não se fala menos do sexo, pelo contrário. Fala-se dele de outra maneira; são outras pessoas que falam, a partir de outros pontos de vista e para obter outros efeitos. O próprio mutismo,

---

<sup>1</sup> Por exemplo: ALMEIDA (2009); QUARTIERO (2009); SILVA (2008); JOCA (2008) etc. – essas pesquisas referem-se a escolas da rede pública de ensino.



aquilo que se recusa dizer ou que se proíbe mencionar, a discrição exigida entre certos locutores não constitui propriamente o limite absoluto do discurso, ou seja, a outra face de que estaria além de uma fronteira rigorosa mas, sobretudo, os elementos que funcionam ao lado de (com e em relação a) coisas ditas nas estratégias de conjunto. Não se deve fazer divisão binária entre o que se diz e o que não se diz; é preciso tentar determinar as diferentes maneiras de não dizer, como são distribuídos os que podem e os que não podem falar, que tipo de discurso é autorizado ou que forma de discrição é exigida a uns e outros. Não existe um só, mas muitos silêncios e são parte integrante das estratégias que apóiam e atravessam os discursos (FOUCAULT, 2009, p. 33-34).

O silenciamento, ao qual as pesquisas citadas se referem, faz parte de práticas discursivas que a escola produz a respeito das sexualidades. Se, por um lado, o discurso oficial negligencia as questões referentes às sexualidades, em especial, às sexualidades não normativas, o discurso do cotidiano coloca em destaque essas sexualidades. Os arranjos arquitetônicos, a organização das salas de aula, as atividades físicas diferenciadas para meninos e meninas, a valorização de alguns comportamentos em detrimento de outros a partir dos referenciais de gênero de alunos, professores e funcionários evidenciam o desejo, ainda hoje, de controle e disciplinamento de corpos.

O que Foucault relata em relação ao século XVIII não parece muito diferente do que observamos nas escolas atuais:

Seria inexato dizer que a instituição pedagógica impôs um silêncio geral ao sexo das crianças e dos adolescentes. Pelo contrário, desde o século XVIII ela concentrou as formas do discurso neste tema; estabeleceu pontos de implantação diferentes; codificou os conteúdos e qualificou os locutores. [...] falar de sexo com as crianças, fazer falarem elas mesmas, encerrá-las numa teia de discurso que ora se dirigem a elas, ora falam delas, impondo-lhes conhecimentos canônicos ou formando, a partir delas, um saber que lhes escapa – tudo isso permite vincular a intensificação dos poderes à multiplicação do discurso. [...] É possível que se tenha escamoteado, aos próprios adultos e crianças, uma certa maneira de falar do sexo, desqualificada como sendo direta, crua, grosseira. Mas, isso não passou da contrapartida e, talvez da condição para funcionarem outros discursos, múltiplos, entrecruzados, sutilmente hierarquizados e todos estreitamente articulados em torno de um feixe de relações de poder (FOUCAULT, 2009, p. 36).



Fala-se – e muito – de sexualidades não normativas na escola, porém são os *enunciados ilícitos* que se destacam, a forma pejorativa como são identificados os sujeitos que destoam da norma. Isso fica explícito nas pesquisas de Mirian Abramovay (2009) e da Fundação Perseu Abramo (2009): a homofobia é a forma de discriminação mais frequente no ambiente escolar.

Pela estrutura dicotômica do pensamento moderno, a escola produz sexualidades legitimadas e não legitimadas, *corpos que importam* (nas palavras de Judith Butler, 2010) e corpos que não importam, que não têm importância – ou melhor, sua importância, a importância de sua existência se dá pelo caráter opositivo. Eles existem para fazer o contraponto ao padrão. Por isso, são menosprezados, são concebidos como exemplos do que não se deve ser ou desejar.

### **Da heteronormatividade à homofobia**

Em pesquisa realizada a respeito de violências nas escolas do Distrito Federal (ABRAMOVAY, 2009), a homofobia destaca-se como o principal tipo de discriminação percebida no ambiente escolar. Os índices aumentam quando as questões da pesquisa questionam a existência de atitudes homofóbicas explícitas. “Quando se indaga aos alunos sobre a existência de discriminação em geral nas escolas, o índice de respostas dos alunos foi de 53,4%, [...], inferior aos índices relativos à homofobia [63,1%]” (ABRAMOVAY, 2009, p. 189). As atitudes consideradas homofóbicas referem-se a reações a qualquer desvio do que é considerado norma para as identidades masculinas e femininas; qualquer comportamento que indique que o sujeito é ou parece ser homossexual basta para pôr em alerta a vigilância da heteronormatividade e acionar mecanismos de manutenção da norma, seja através de bem intencionados conselhos ou insultos, agressões e exclusões.

Outros aspectos abordados pela pesquisa de Mirian Abramovay (2009), como a pouca relevância atribuída por alunos, professores e equipe diretiva em relação a atitudes discriminatórias contra homossexuais



demonstram o quanto a heteronormatividade está naturalizada nas relações interpessoais na nossa sociedade e na escola mais especificamente.

Outra pesquisa, da Fundação Perseu Abramo, relativa ao período de 2008/2009, destaca que quanto maior a escolaridade, menor o preconceito quanto às sexualidades não normativas. Analisando essa pesquisa, Gustavo Venturi argumenta que a escolaridade influencia em razão do contato com o diferente, quanto mais tempo na escola, maior esse contato. “Esse efeito não é porque o assunto [a homossexualidade] esteja nos programas pedagógicos. Se estivesse, o efeito seria maior. Mas o simples fato da convivência com a diversidade nas escolas faz com que isso se reflita em taxas menores” (CIEGLINSKI, 2011).

Para a compreensão das dinâmicas de relações nas escolas, é importante observar as relações de gênero ali constituídas. A fixação de identidades sexuais e de gênero a partir de modelos constituídos pela heteronormatividade tem relevância no processo de disciplinarização dos sujeitos. As normas para a conformação dos sujeitos em determinadas identidades são constantemente repetidas, em várias instâncias, em vários momentos, em várias circunstâncias, direta e/ou indiretamente, através da distinção e hierarquização de comportamentos como adequados e/ou inadequados para determinada identidade.

### **O professor e seus códigos de conduta**

Historicamente, o professor tem a aura da moralidade, ele assume o comportamento de mestre exemplar, se tornando responsável pelo direcionamento da conduta dos alunos (LOURO, 2010, p. 92), através de um código não regulamentado que norteia seu comportamento.

O representante clássico de professor da emergente instituição escolar moderna do século XIX é o religioso: “modelo de virtudes, disciplinados, disciplinadores, guias espirituais, conhecedores das matérias e das técnicas de ensino, esses primeiros mestres devem viver a docência como um sacerdócio, como uma missão que exige doação” (LOURO, 2010, p. 93).



O processo de feminilização do magistério, ocorrido no início do século XX, mantém essa representação, a professora deve conduzir sua vida profissional – e também pessoal – de acordo com um código moral<sup>2</sup>.

Professoras e professores eram caracterizadas/os através de vários meios. Os almanaques e os jornais, bem como, eventualmente, algumas revistas escolares, traziam – ao lado de poemas de exaltação à sua abnegação – desenhos e caricaturas que as/os apresentavam como figuras carrancudas, severas [...]. A demonstração de afeto para com os/as estudantes era rigidamente “administrada” e controlada: recomendações sobre o comportamento dos/das docentes podem ser acompanhadas pelos regulamentos das instituições escolares e mesmo pela legislação educacional (LOURO, 2010, p. 105-106).

As representações, assim como as identidades, são construções culturais e se alteram no tempo e no espaço. Contemporaneamente, as representações de professores e professoras trazem referências não tão rígidas quanto a sua relação com os alunos, mas, em relação às sexualidades, há a tendência ao apagamento de alguns traços, especialmente, se estes denotarem sexualidades não normativas. A moral do professor está arraigada a sua sexualidade e a representação tradicional do docente aponta para um profissional heterossexual, como se uma sexualidade *desviante* fosse indício ou sinônimo de perversão<sup>3</sup> e implicasse desrespeito a padrões de ética profissional. Como afirma Richard Miskolci (2009, p. 326): “uma coisa é certa, a centralidade do desejo como meio de acesso à verdade do sujeito é uma herança cristã que nos lega a associação entre sexualidade e caráter”.

A afirmação de uma identidade não normativa entra em choque com as regras estabelecidas para a conduta *adequada* do professor. Os discursos

---

<sup>2</sup> Por “moral” entende-se um conjunto de valores e regras de ação propostas aos indivíduos e aos grupos por intermédio de aparelhos prescritivos diversos, como podem ser a família, as instituições educativas, as Igreja, etc. [...] (MARCONDES, 2007, p. 146).

<sup>3</sup> Há, historicamente, uma produção de discursos que associam e confundem homossexualidade e perversão. Foucault (2009) a destaca nos discursos médicos e jurídicos do século XIX. No início do século XX (1905), Freud publica “*Três ensaios sobre a sexualidade*” e escreve sobre comportamentos sexuais considerados desviantes, pois não visariam a união genital entre dois indivíduos de sexo oposto: homossexualidade, zoofilia, pedofilia, necrofilia, fetichismo, o olhar, o tocar, o sadismo, o masoquismo e o exibicionismo” (MELO NETO e SCHIMIT, 2011, p. 182).



cristãos e médicos psicanalíticos produzem sujeitos altamente comprometidos com a concepção de um eu profundo, que em determinados momentos se revela como verdade, e “a admissão de uma nova identidade sexual ou de uma nova identidade de gênero é considerada uma alteração essencial [...], que atinge a ‘essência’ do sujeito” (LOURO, 2003, p. 13), e, portanto, sua moral. Em razão disso, acredito, alguns professores preferem “calar-se a respeito daquilo que não é preciso dizer, deixar sob o benefício da sombra aquilo que se tornaria perigoso à luz do dia” (FOUCAULT, 2006, p. 87).

### **A sexualidade como produto cultural**

No primeiro volume de “História da Sexualidade”, Foucault (2009) afirma que a sexualidade é uma concepção histórica, social e cultural e que os saberes sobre as sexualidades são produzidos discursivamente e contribuem para a manutenção de relações de poder específicas. A relação entre pessoas do mesmo sexo sempre existiu nos diversos períodos e contextos históricos, o que muda são as formas como as sociedades consideram e significam aqueles que estão envolvidos nessas relações. O autor pontua que a criação dos conceitos de *homossexualidade* e de *homossexual* são invenções do século XIX necessárias para os processos sociais de regulação e normalização. A partir de 1870, a definição de homossexual emerge nos discursos médicos e jurídicos, não como alguém que participa de atos sexuais com pessoas do mesmo sexo, mas como uma *espécie*, um tipo de pessoa que assume uma identidade específica.

Assim, a expressão *heterossexualidade* teria sido concebida após a definição de *homossexualidade*, sendo a primeira derivada da segunda. Essa genealogia destaca a interdependência entre os termos e traz a possibilidade de se pensar em uma inversão hierárquica entre os termos. Essa suposição por si não me parece produtiva, mas a ideia de desnaturalização dessa hierarquia, sim. A partir dela, fica claro que tanto a heterossexualidade como a homossexualidade são contingentes, dependem dos contextos histórico-culturais. Porém, a lógica moderna compreende a heterossexualidade como



natural, como norma, e a homossexualidade como sua oposição. A heterossexualidade sendo naturalizada, não requer explicação, sendo exigida da homossexualidade (ou outras formas de sexualidades) a necessidade de justificar-se, de explicar-se, de definir-se a partir da concepção de heterossexualidade.

Estamos imersos, somos educados, criados, constituídos em uma sociedade ocidental, judaico-cristã, capitalista; e “[...] há muito tempo entre nós o cristianismo deixou de ser mera questão de dogma e fé, passando a constituir-se como conjunto de valores e cultura, além de ética que implica modos de vida, formas de subjetividade e modos de relação do sujeito consigo mesmo e com os outros.” (PRADO FILHO, 2006, p.139). Absorvemos a cultura de nosso tempo e, com ela, essas categorias. Há uma convenção de códigos morais centrada na verdade do sexo que perpassa nossa educação e é extremamente difícil pensar-se fora desse sistema. O que nos é possível é negociar com a norma, torcê-la, adequar “objetivos e ambições pessoais e objetivos ou atividades institucionalmente ou socialmente valorizados” (ROSE, 1998, p. 43).

### **As identidades sexuais – ficções, éticas e estéticas**

Jeffrey Weeks (2012) assinala que a ideia de uma identidade sexual só surgiu completamente na década de 1970, a partir da segunda onda do Feminismo e da Liberação Gay, como uma maneira de afirmar um sentido positivo de si por parte daquelas pessoas cujas sexualidades haviam sido rechaçadas por uma cultura opressiva. O autor chama a atenção para o aspecto “ficcional” das identidades sexuais, pois estas são constituídas na intersecção de diversos significados, estruturas e maneiras de ser possíveis, e ressalta: “Las identidades sexuales pueden ser ficciones, pero parecen ser ficciones necesarias” (WEEKS, 2012, p. 137-138).

Há uma estética (ou estéticas?) das identidades gays, perpassada pela cultura, que inclui as categorias já conhecidas: classe social, raça ou etnia, faixa etária, geografia. Assumir uma identidade gay, nesse sentido, é uma



escolha ética e estética. Não estou dizendo que ser homossexual é uma escolha, não é este o foco. O sujeito pode ter relações homoafetivas sem, necessariamente, assumir uma identidade gay. Parto do princípio de que não há **uma** identidade gay, única e determinada. Há um processo de constituição de identidade a ser expressada, esteticamente, num processo performativo<sup>4</sup>, não totalmente livre, pois há uma incitação, um policiamento da sexualidade, que busca a fixação de uma identidade. Estamos, todos, sujeitos de alguma forma a essa normalização do sexo. É uma “liberdade regulada” (ROSE, 1998) por modos de subjetivação.

Foucault faz uma crítica à normalização, de certa forma sugerida pelos movimentos homossexuais na década de 70, e sugere um “estilo de vida gay”, onde uma identidade gay<sup>5</sup> não se traduz em formas estereotipadas de vivência. Ele aposta em uma estética da existência, baseada em escolhas livres, num estilo de vivência sexual próprio. A assunção de uma identidade gay não seria correlata a uma identidade homossexual, pois esta, de acordo com Foucault, seria concorrente ao padrão normativo da heterossexualidade, como um modelo a ser alcançado. “Acredito que ser gay não seja se identificar aos traços psicológicos e às máscaras visíveis do homossexual, mas buscar definir e desenvolver um modo de vida.” (FOUCAULT, 1981, s/p).

A estética proposta por Foucault se fundamenta no cuidado de si, na concepção da vida como obra de arte. E isso tem a ver com singularidades e não com padrões.

Veja bem, se a identidade é apenas um jogo, apenas um procedimento para favorecer relações, relações sociais e as relações de prazer sexual que criem novas amizades, então ela é útil. Mas se a identidade se torna o problema mais importante da existência sexual, se as pessoas pensam que elas devem “desvendar” sua “identidade própria” e que esta identidade deva tornar-se a lei, o princípio, o código de sua existência, se

---

<sup>4</sup> Na perspectiva de Judith Butler (2003 e 2010), a performatividade deve ser compreendida como um processo que produz os efeitos que nomeia.

<sup>5</sup> A constituição dos termos gay e lésbica emerge como alternativa à categoria “homossexualismo” criado pelo saber médico e re-significado como “homossexualidade” pelo movimento social na década de 1980. No Brasil, não diferente dos EUA, a terminologia “gay” tem no movimento social e na AIDS seus principais difusores (CAETANO, 2011, p. 60).



a questão que se coloca continuamente é: “Isso está de acordo com minha identidade?”, então eu penso que fizeram um retorno a uma forma de ética muito próxima à da heterossexualidade tradicional. Se devemos nos posicionar em relação à questão da identidade, temos que partir do fato de que somos seres únicos. Mas as relações que devemos estabelecer conosco mesmos não são relações de identidade, elas devem ser antes relações de diferenciação, de criação, de inovação. É muito chato ser sempre o mesmo. Nós não devemos excluir a identidade se é pelo viés da identidade que as pessoas encontram seu prazer, mas não devemos considerar essa identidade como uma regra ética universal. (FOUCAULT, 2004, p. 265-266).

Foucault propunha uma diferenciação conceitual entre as expressões *homossexual* e *gay*, mas, na contemporaneidade, entendo que elas sejam concebidas como sinônimos, e um “estilo de vida gay” ou uma “estética gay” pode ser mais uma padronização, visando à homonormatividade.

Aline Silva e Jarbas Vieira (2009), elucidam bem a diferenciação entre o que é mais ou menos tolerado na visão normativa das sexualidades, através da definição elaborada pel@s estudantes entrevistadas em sua pesquisa: “*gay normal* é mais aceito pela sociedade [...] já a *bicha louca* seria rejeitada [...]” (SILVA e VIEIRA, 2009, p. 194).

Há uma normatividade prescrita também para a homossexualidade, a qual é construída a partir de um pensamento heterorracional, em que os binarismos – legítimo/ilegítimo, certo/errado etc. – permanecem como reguladores de conduta, citando normas da matriz heterossexual. Cria-se, assim, uma referência, um padrão dentro do que seria uma transgressão. Dentro de uma categoria constituída como contraponto de outra hegemônica, criam-se subcategorias – relacionadas também à classe social, raça/etnia, geração etc. Quanto maior o afastamento ao padrão vigente<sup>6</sup>, maior a estigmatização.

Nos processos de subjetivação, os sujeitos realizam negociações com a norma para viabilizar sua existência. Esses processos de negociação se dão em termos de compensações, adequações, de acordo com a situação. Sem

---

<sup>6</sup> “Em nossa sociedade, a norma que se estabelece, historicamente, remete ao homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão [...]” (LOURO, 2003, p. 15).



possibilidade de existência fora da matriz heterossexual, os sujeitos não heterossexuais ressignificam as normas como forma de sobrevivência.

O paradoxo da subjetivação (*assujétissement*) reside precisamente no fato de que o sujeito que resistiria a essas normas é, ele próprio, possibilitado, quando não produzido, por essas normas. Embora esse constrangimento constitutivo não impeça a possibilidade da agência, ele localiza, sim, a agência como uma prática reiterativa ou rearticulatória imanente ao poder e não como uma relação de oposição externa ao poder (BUTLER, 2003, p. 170).

Por essa perspectiva, é possível compreender “a maneira como o poder opera por meio da adesão dos próprios sujeitos às normas sociais” (MISKOLCI, 2009, p. 325).

A expressão de uma identidade gay no ambiente escolar pode ser uma negociação com a norma, fazer parte de mecanismos de resistência ao discurso heteronormativo, mas também podem reafirmar esse discurso.

Nossa formação moderna nos induz a querer definir, categorizar tudo e todos, e o fazemos pela perspectiva heterorracional, que precisa delimitar as fronteiras da sexualidade. Talvez a impossibilidade de fixar uma identidade desestabilize mais o pensamento heterorracional do que a certeza de uma identidade gay. A possibilidade de deslizar pelas fronteiras das sexualidades parece ser um dos pontos principais do conflito que se instala quando o *diferente* se aproxima da norma.

### **Expressão de identidades – de silêncios e ruídos**

A heteronormatividade/heterorracionalidade exige das sexualidades não normativas uma explicação, uma resposta à interpelação *é isso ou aquilo?*

A norma exige comprovação. Se o sujeito é heterossexual, que prove. Se não é, que *assuma* – discretamente, claro, que o segredo seja revelado somente a alguns, de forma que não abale as estruturas normativas. A ambiguidade, a incerteza provocam um certo fascínio e incitam a curiosidade.



Em muitas relações, senão na maioria delas, assumir-se é uma questão de intuições ou convicções que se cristalizam, que já estavam no ar por algum tempo e que já tinham estabelecido seus circuitos de força de silencioso desprezo, de silenciosa chantagem, de silencioso deslumbramento, de silenciosa cumplicidade. Afinal, a posição daqueles que pensam que sabem algo sobre alguém que pode não sabê-lo é uma posição excitada e de poder – seja que o que pensem que esse alguém não saiba que é homossexual, ou meramente que conheçam o suposto segredo desse alguém. O armário de vidro pode autorizar o insulto (“jamais teria dito essas coisas se soubesse que você era gay” – sim, com certeza); pode também levar a relações mais afetuosas, mas relações cuja utilidade faz parte da ótica do assimétrico, do especular e do não explícito (Sedgwick, 2007, p.38).

Utilizando-se de expedientes como ironia, mudança de foco do assunto etc., em muitas situações, os sujeito não heterossexuais se negam a participar do jogo. Essa resposta negativa à interpelação, ou não-resposta, talvez seja uma forma de resistência: “A insubordinação, o não-acomodamento, a recusa ao ajustamento são algumas de múltiplas formas que a resistência pode assumir” (LOURO, 2009, p. 137). Não quero aqui afirmar que o armário seja uma opção desejável, “uma escolha inofensiva e interessante”, como diria Déborah Britzman (1996, p. 81), mas que, dada a contingência deste momento histórico, ele é um recurso utilizado e produz seus efeitos nas relações de poder/resistência.

O silêncio de alguns professores em relação a sua sexualidade parece confirmar a heteronormatividade, mas, ao apurarmos o ouvido, percebemos que não há um silêncio absoluto, sempre existem ruídos. Que ruídos são esses? Como se apresentam? Talvez na não confirmação de uma expectativa a respeito de seus hábitos, talvez na roupa que o professor veste e na forma como veste. O professor pode, talvez, invisibilizar sua sexualidade, pode silenciá-la, mas não pode evitar o ruído que uma sexualidade não normativa emite em um meio tão regulador. Talvez esses ruídos emitidos sem intencionalidade produzam reverberações, talvez não tenham força suficiente para interferir na produção do discurso heteronormativo, talvez sejam muito pouco audíveis em meio a um discurso que fala mais alto e que, de tanto ser repetido, tem o *status* de verdade incontestável. Há um potencial



desestabilizador nesses ruídos, mas sem uma amplificação, eles não perturbam. Talvez sejam tolerados, até assimilados, mas não transformam, não produzem questionamento sobre os regimes de verdades que assentam a heteronormatividade.

Da mesma forma, talvez o assumir uma identidade sexual não normativa não perturbe tanto a heteronormatividade como se poderia esperar, talvez só inscreva o sujeito numa posição de *tolerado*. Se a verbalização de uma sexualidade não normativa estiver na mesma frequência do discurso heteronormativo, talvez não destoe, não marque diferença, talvez seja só assimilada e também não produza questionamentos a respeito da heteronormatividade.

Não pretendo buscar, saber, indicar se há uma forma *certa ou errada* de os professores expressarem sua sexualidade, mas pôr em dúvida os binarismos e suas verdades.

Para Foucault, as “produções de verdades não podem ser dissociadas do poder e dos mecanismos de poder, ao mesmo tempo porque esses mecanismos de poder tornam possíveis, induzem essas produções de verdade, e porque essas produções de verdade têm, elas próprias, efeitos de poder que nos unem, nos atam” (FOUCAULT, 2012, p. 224). Nessas relações de verdade-poder, saber-poder é que se inscrevem os processos de resistência que procuro delinear através das falas dos professores entrevistados nesta pesquisa.

Ainda, segundo Foucault, “as relações de poder são relações de força, enfrentamentos, portanto, sempre reversíveis. Não há relações de poder que sejam completamente triunfantes e cuja dominação seja incontornável” (FOUCAULT, 2012, p. 227). É certo que essas forças são desiguais e resultam, algumas vezes, em dominação, mas, por isso mesmo, por serem desiguais e irregulares, o tensionamento dessas forças produz relações de poder/resistência.

Quero dizer que as relações de poder suscitam necessariamente, apelam a cada instante, abrem a possibilidade a uma resistência, e é porque há possibilidade de



resistência e resistência real que o poder daquele que domina tenta se manter com tanto mais força, tanto mais astúcia, quanto maior for a resistência. De modo que é mais a luta perpétua e multiforme que procuro fazer aparecer do que a dominação morna e estável de um aparelho uniformizante” (FOUCAULT, 2012, p. 227).

Quero saber dessa “luta perpétua e multiforme” que se desenvolve e de suas possibilidades da desestabilização do discurso heteronormativo.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam (coord.). **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana - RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, 2009.

ALMEIDA, Neil Franco de. **A diversidade entra na escola: histórias de professores e professoras que transitam pelas fronteiras das sexualidades e do gênero**. Dissertação (mestrado), Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. Orientadora: Maria Veranilda Soares Mota. 2009. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 16/06/2011.

BRITZMAN, Deborah. O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. **Educação e Realidade**, V. 21, N. 1, jan./jun. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1996, p. 71-96.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. In LOURO, Guacira (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BUTLER, Judith. **Cuerpos que importan: sobre los limites materiales y discursivo del “sexo”**. Tradução: Alcira Bixio. 2 ed. Buenos Aires: Paidós, 2010.

CAETANO, Marcio Rodrigo Vale. **Gênero e sexualidade: um encontro político com as epistemologias de vida e os movimentos curriculares**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação do Centro de Estudos Sociais Aplicados. Universidade Federal Fluminense. Orientadora: Dra. Regina Leite Garcia. Niterói/RJ, 2011. Disponível em: <[http://www.sexualidadeescola.furg.br/index.php?option=com\\_phocadownload&view=category&id=3&Itemid=73](http://www.sexualidadeescola.furg.br/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=3&Itemid=73)> . Acesso em: 10fev2013.



CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 13 ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1992.

FOUCAULT, Michel. **Da amizade como modo de vida**. De l'amitié comme mode de vie. Entrevista de Michel Foucault a R. de Ceccaty, J. Danet e J. Le Bitoux, publicada no jornal *Gai Pied*, nº 25, abril de 1981, pp. 38-39. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em: <[www.filoesco.unb.br/foucault](http://www.filoesco.unb.br/foucault)>. Acesso em: 14nov2012.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 19 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2009.

FOUCAULT, Michel. O verdadeiro sexo. In: MOTTA, Manoel da. **Michel Foucault: ética, sexualidade, política**. Ditos e Escritos V. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2006. p. 82-91.

FOUCAULT, Michel. Poder e Saber. In: MOTTA, Manoel Barros da. **Michel Foucault: Estratégia, Poder-Saber**. Ditos e Escritos IV. Trad. Vera Lucia Avellar Ribeiro. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Uma entrevista**: sexo, poder e a política de identidade. *Verve*, 5: 260-277, 2004. Traduzido do francês por Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em: <<http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/sexpodident.html>> Acesso em: 14nov2012

FOUCAULT, Michel. Verdade e poder. In: MACHADO, Roberto (org. e trad). **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979. p. 1-14.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

JOCA, Alexandre Martins. **Diversidade Sexual na Escola**: um problema posto à mesa. Dissertação (mestrado), Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Orientadora: Celecina de Maria Vera Sales, 2008. Disponível em: [http://bibweb.npd.ufc.br/pergamum/biblioteca/pesquisa\\_avancada.php#posicao\\_dados\\_acervo](http://bibweb.npd.ufc.br/pergamum/biblioteca/pesquisa_avancada.php#posicao_dados_acervo). Acesso em: 23/08/2011.

LOURO, Guacira L. (org.) **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LOURO, Guacira L. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.



LOURO, Guacira. Foucault e os estudos queer. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). **Para uma vida não-facista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 135-142.

MARCONDES, D. **Textos básicos de ética**. 2. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2007.

MELLO NETO, Gustavo; SCHMITT, Lara. Perversão e contemporaneidade: um discurso equivocado? **Psicologia: Teoria e Prática** – 2011, 13(2):182-194. Editora Mackenzie.

MISKOLCI, Richard. A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 11, nº 21, jan./jun. 2009, p. 150-182.

PERSEU ABRAMO, Fundação. **Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil: Intolerância e respeito às diferenças sexuais**. Pesquisas de Opinião Pública. Publicado em 12/02/2009. Atualizado em 05/03/2009. Disponível em: <<http://www.fpa.org.br/o-que-fazemos/pesquisas-de-opiniao-publica/pesquisas-realizadas/apresentacao-4>>. Acesso em: 03mar2012.

PRADO FILHO, Kleber. Uma genealogia das práticas de confissão no Ocidente. In: RAGO, M. & VEIGA-NETO, A. (orgs.) **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 139-146.

QUARTIERO, Eliana Teresinha. **A Diversidade Sexual na Escola: Produção de subjetividade e políticas públicas**. Dissertação (mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social. Orientador: Henrique Caetano Nardi. 2009. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 16/06/2011.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 30-45.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. A epistemologia do armário. **Cadernos Pagu** (28), janeiro-junho de 2007:19-54.

SILVA, Aline Ferraz da. **Pelo sentido da vista: um olhar gay na escola**. Dissertação(mestrado), Universidade Federal de Pelotas, Programa de Pós-Graduação em Educação. Orientador: Jarbas Santos Vieira, 2008. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 16/06/2011.

SILVA, Aline; VIEIRA, Jarbas. Pelo sentido da vista: um olhar gay na escola. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, pp.185-200, Jul/Dez 2009.

WEEKS, Jeffrey. **Lenguajes de la sexualidad**. Traducido por Pablo I. Betesh. Buenos Aires: Nueva Visión, 2012.