

## SEXUALIDADE E MARCADORES DA DIFERENÇA: OLHAR O CORPO, ENXERGAR IDENTIDADES E POSSIBILIDADES NA ESCOLA

Olcimar Ferreira Gomes<sup>1</sup>  
Ronaldo Manzi Filho<sup>2</sup>

**Resumo:** Esse estudo parte de uma questão que muitas vezes é deixado à margem do enfoque educacional: problemas de gênero e sexualidade. Tratamos essas questões como um dos marcadores de identidade; no caso, marcadores que se guiam por uma heteronormatividade. Assim, a escola será tratada como um dispositivo de poder que reproduz e perpetua uma rede de poder dos quais estamos submetidos sem percebermos. Propomos explorar esses jogos existentes nas desigualdades de gênero e sexualidade na escola utilizando-se principalmente dos estudos de Louro, que se guia, por sua vez, nas reflexões de Foucault. Refletiremos sobre as implicações do biopoder e da biopolítica nos marcadores sociais das diferenças em relação ao gênero e à sexualidade; traremos apontamentos sobre o corpo e sua identidade e como pensar outras possibilidades de marcação social na escola; por fim, realizaremos uma reflexão que tem a pretensão de nos tirar do lugar comum de reprodução de valores heteronormativos.

**Palavras-chave:** Gênero; Sexualidade; Identidade; Escola; Rede de poder.

**Abstract:** This study views an issue that is often left out of education approach: gender and sexuality matters. We deal with these issues as one of identity markers; in this case, markers guided by heteronormativity. Thus, the school will be treated as a power dispositive that reproduces and perpetuates a network power that we are submitted without realizing it. We propose to explore this existing network in gender and sexuality inequalities at school, using mainly Louro's studies, which is guided, in turn, by Foucault's reflections. We will: reflect on the implications of biopower and biopolitics in social markers of differences in relation to gender and sexuality; bring notes about body and its identity and how to think about other possibilities of social markers at school; finally, carry out a reflection that intends to take us out of commonplace of reproducing heteronormative values.

**Keywords:** Gender; Sexuality; Identity; School; Network of power.

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação pela FacMais Inhumas. Professora da Rede Municipal de Educação de Goiânia. E-mail: olcigomes@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutor em filosofia pela Universidade de São Paulo (USP, 2013) e pela Radboud Universiteit Nijmegen (RUN, 2013) (co-tutela). Pós-doutor em filosofia (USP, 2017), em Psicologia Social (USP, 2019) e em Educação (PUC-GO, 2021). Pós-Doutorando em Filosofia (UNB). É membro executivo do grupo de pesquisa do Laboratório de Estudos em Teoria Social, Filosofia e Psicanálise (USP). É membro do grupo de pesquisa do Laboratório de Estudos em Teoria Social, Filosofia e Psicanálise do Centro-Oeste. É membro da International Society of Psychoanalysis and Philosophy (ISPP). Presidente do Conselho Editorial da Editorial Casa. Professor titular no Programa de Pós-Graduação em Educação na Faculdade de Inhumas (FacMais). E-mail: manzifilho@hotmail.com

## Introdução

Ainda que a sexualidade seja parte de nossas vidas, as instituições escolares, ao longo da história, muitas vezes, esquivaram-se dela e a deixaram à margem de um enfoque educacional. Diariamente, ao nos acostumarmos com nossa rotina, não nos damos conta do que está ao nosso redor. Consequentemente, a indiferença nos torna insensíveis às diversidades que muitas vezes ignoramos, propositalmente ou não, acabamos reproduzindo redes de poderes preexistentes sem nos darmos conta. A escola não está fora dessa rotina naturalizada. Nosso olhar para a prática cotidiana muitas vezes nos impede de enxergar que a escola produz/reproduz identidades de gênero e que a escola está comprometida com uma sociedade excludente, violenta, autoritária e dividida. Na verdade, como nos diz Marilena Chauí, vivemos “tranquilamente” em um mito de não violência no Brasil. Um mito que tem cinco mecanismos: 1) de exclusão (a sociedade brasileira não é violenta; a violência é causada por “eles” – vândalos, desordeiros, bandidos; não fazem parte do “nós”); 2) de distinção (a violência é acidental, algo passageiro); 3) jurídico (circunscrito na esfera da delinquência e da criminalidade); 4) sociológico (haveria momentos de violência devido às circunstâncias e se dariam em transições, em anomalias – algo que se espera que volte ao “normal”); 5) inversão do real (o que torna possível dissimular comportamentos, ideias e valores violentos; como se o machismo, por exemplo, fosse uma “espécie” de proteção das mulheres etc.). Ou seja, a violência perpassa nossas vidas, ainda que naturalizemos aquele mito:

Em resumo, a violência não é percebida ali mesmo onde se origina e ali mesmo onde se define como violência propriamente dita, isto é, como toda prática e toda ideia que reduza um sujeito à condição de coisa, que viole interior e exteriormente o ser de alguém, que perpetue relações sociais de profunda desigualdade econômica, social e cultural, isto é, de ausência de direitos. Mais do que isso, a sociedade não percebe que as próprias

explicações oferecidas são violentas porque está cega para o lugar efetivo de produção da violência, isto é, a *estrutura da sociedade brasileira*. Dessa maneira, as desigualdades econômicas, sociais e culturais, as exclusões econômicas, políticas e sociais, a corrupção como forma de funcionamento das instituições, o racismo, o machismo, a intolerância religiosa, sexual e política não são consideradas formas de violência, isto é, a sociedade brasileira não é percebida como estruturalmente violenta e a violência aparece como um fato esporádico de superfície (CHAUI, 2017, p. 41).

Assim, vivendo em um mito, a escola estaria “a salvo”. Ou seja, nos valem daqueles mesmos mecanismos para mascarmos problemas que são próprios da nossa sociedade – como se questões em torno do racismo, machismo, intolerância religiosa, sexual etc. fossem momentos esporádicos dentro da escola e devesse ser tratado como tal: um caso isolado. Esse artigo busca explorar como as questões do gênero e da sexualidade dentre esses problemas vem sendo tratadas nas escolas.

Uma das formas que podemos pensar como estratégia de intervenção sobre essa questão da sexualidade, conforme Louro (2014), é reconhecer como se dá a instituição das desigualdades sociais, seus marcadores, as relações de poder que permeiam a sociedade em relação ao corpo, o gênero e a sexualidade. Assim, é preciso compreender a escola como um dispositivo de poder que funciona dentro de um sistema que não só reproduz, mas que perpetua uma forma de heteronormatividade. Nos valem aqui da concepção de dispositivo em Michel Foucault. Assim, a escola estaria numa rede de relações entre elementos aparentemente heterogêneos, tais como discurso, instituição, regras, leis, medidas administrativas, proposições morais etc. Aparentemente heterogêneo, porque, no fundo, possui um nexos intrincado de correlações entre a instituição escola e seu discurso, suas regras, suas proposições morais etc. Assim, se se quer uma quebra dessa perpetuação, na qualidade de educadores, devemos ter uma atitude vigilante e contínua em nossos próprios atos e valores, tendo em vista o questionamento do que é considerado “natural”. A nosso ver, para que isso seja possível, é preciso nos

darmos conta dos jogos de poder dos quais estamos submetidos sem percebermos. Para isso, propõe-se trazer à luz os jogos de poder existentes quando produzimos ou reproduzimos as desigualdades de gênero e sexualidade na escola.

Este artigo busca dialogar com o que se denomina marcadores sociais (aquilo que identifica, que marca o sujeito nas redes das relações sociais) principalmente nas questões de gênero e sexualidade. Tentou-se compreender como as relações de poder atuam em discursos sobre tais questões – é preciso estar atento às formas que aparecem, ampliam, permanecem, se silenciam e se ocultam, por exemplo. Para isso, utilizamos os trabalhos de Louro (2003; 2014), que se guia, por sua vez, nas reflexões de Foucault (1984; 1985; 1988).

O artigo se divide em três seções, a saber: uma em que se apresentam as implicações do biopoder e da biopolítica nos marcadores sociais das diferenças em relação ao gênero e à sexualidade. Uma segunda em que trazemos apontamentos sobre o corpo e sua identidade e como pensar outras possibilidades de marcação social na escola. Na terceira seção, realizaremos uma reflexão que tem a pretensão de “deixemos o cansaço dos costumes” nos guiar, em que nos leva a uma mesmice que muitas vezes nos cegam e validam uma pedagogia em que a questão da sexualidade está moldada em termos da heteronormatividade – algo que traz reflexos na constituição dos sujeitos. Acreditamos que tais reflexões poderão contribuir para a transformação do nosso olhar na tentativa de desconstruir estereótipos e nos levaria a reconhecer as diferenças vivas e presentes dentro da escola, pois, conforme Foucault (1984, p. 152), “O interessante, não é ver que projeto está na base de tudo isto, mas em termos de estratégia, como as peças foram dispostas”. Assim, ao verificar como as “peças foram dispostas”, será possível pensar e tornar real uma escola que acolha “os sujeitos plurais que nela habitam”?

## **Marcadores de gênero e sexualidade – como o poder se imprime**

Não poderíamos falar sobre as diferenças que nos tornam únicos, sejam elas de tamanho, tipo físico, dentre outros, sem falar sobre as diversas características como gênero, raça/cor, sexualidade, classe etc. Essas diversas características são chamadas de marcadores sociais da diferença – são marcas sociais que nos diferenciam uns dos outros e levam à produção de desigualdades. Aqui, especificamente, procuramos evidenciar os marcadores de gênero e sexualidade para compreendermos como eles se constituem e fixam diferenças.

As distinções de gênero e sexualidade são instaladas, fabricadas, nomeadas, segundo Louro (2014, p. 47), “No interior das redes de poder, pelas trocas e jogos que constituem seu exercício”. O poder, por sua vez, é exercido em muitas direções, em uma trama que se estabelece por toda a sociedade. Para Foucault, ninguém tem sua posse; o poder aparece como uma estratégia nas redes de relações sociais. Podemos percebê-lo ligado “A disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, funcionamentos; que se desvende nele antes uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade” (FOUCAULT, 1987, p. 29). Vemos, portanto, uma multiplicidade de relações de forças que pertencem ao domínio em que elas se exercem; forças que são, aliás, constitutivas dessas relações. Enquanto jogo, vemos lutas e enfrentamento dessas forças, que se transformam, se reforçam etc. e que entram em vigor. É nesse jogo que entendemos como os marcadores de gênero e sexualidade estão inseridos no interior das redes de poder e são usados a seu favor. Nesse caso, regular os corpos seria uma das formas de exercer uma estratégia de poder.

Vladimir Safatle (2021, aula 1), em seu curso intitulado *Falar de sexo*, afirma:

[...] um dos eixos fundamentais do poder é a tentativa de controlar as formas de falar de sexo. Não há projeto autoritário que não tenha, como espaço fundamental de sua expressão, a regulação dos corpos, de seus regimes de visibilidade, a definição das formas de aliança, os circuitos de afetos e desejos. Sexo sempre foi, e sempre será uma das questões centrais da vida social e da esfera do político.

Foucault destaca em *História da Sexualidade – A vontade de saber* (1988) que o sexo é um elemento ideal especulativo; ele está no interior do dispositivo da sexualidade, por isso é estratégico: é através desse elemento que o poder se organiza, pois torna possível “apreender” os corpos de várias maneiras: em sua materialidade, forças, energias, sensações, prazeres. É por isso que o sexo se torna uma das questões centrais da vida social como destaca Safatle assim como a esfera do político.

Nesse “exercício de poder” em que “ninguém tem sua posse”, os marcadores de gênero e sexualidade não podem ser tratados de maneira independente dos de raça, nacionalidade, classe etc. Avtar Brah (1992), estudiosa sobre gênero, raça e etnia, por exemplo, afirma que a opressão de cada um desses marcadores está inscrito no interior do outro criando uma rede de imbricação de marcadores que perfaz as redes de poder. Assim, segundo Brah, os marcadores sociais da diferença indicam os lugares de pertencimento dos sujeitos socialmente.

Para Jeffrey Weeks (apud LOURO, 2014), por sua vez, a sexualidade é tecida na rede de todos os pertencimentos sociais que abraçamos. Devemos, portanto, compreendê-la junto às identidades de raça, gênero, classe, nacionalidade. Ou seja, esses marcadores sociais estão conectados com nossa identidade sexual e interferem na nossa forma de vivê-la.

Entretanto, essas diferentes marcas sociais, como a identidade de gênero e a sexualidade, surgem, aparecem, vem à tona, evidenciam concretamente sua instabilidade e fluidez. Exatamente por serem tão plásticas, elas podem ser “perigosas” para o poder disciplinar sobre nosso corpo – a identidade não é assim tão rígida e pode se modificar: basta que um dos elementos se modifique para que toda

a rede de relações que constitui uma identidade se transforme. Assim, o que pode ser “perigoso” por ser possível de desarticular uma rede de poder, aparece como um alento, “uma esperança” – uma possível forma de resistência. Daí porque Louro (in LOURO (org.), 2003, p. 24) afirma que “Buscamos, todos, formas de resposta, de resistência, de transformação ou de subversão para as imposições e os investimentos disciplinares feito sobre nossos corpos”.

Ao se marcar, entende-se que se determina um sujeito sob um aspecto, tal como homem ou mulher, de determinada raça, etnia, sexualidade, classe, nacionalidade etc.; que tal pessoa participa ou não de um partido político, ordem religiosa, dentre outras possíveis marcações. Diante dessas múltiplas identidades, a pessoa não pode ser vista de forma múltipla, como feita por diferentes “camadas”. É como se o sujeito fosse previsível: espera-se que aja de acordo com o que é identificado. Mas seríamos assim tão previsíveis? Não possuiríamos diferentes camadas que se influenciam respectivamente, que são contraditórias, que provocam diferentes posições? Afinal, os próprios sujeitos se percebem de distintos modos.

Por outro lado, numa pretensão de se tornar moldável aquilo que é da ordem da sexualidade, o poder do discurso sobre o sexo se sustenta a partir de processos de reprodução de valores disciplinares da vida social. Com isso, constrói-se a nossa submissão a marcadores reproduzidos estrategicamente. O problema, como afirma Safatle (2021, aula 1), é de se investir na libido do sujeito:

Pois poder é mobilização de libido, é constituição de adesão a partir de processos de identificação. Embora use continuamente a força e a violência, nenhum poder se sustenta apenas sob a força e violência. Ele se sustenta a partir do desejo. Ele precisa do desejo para impulsionar os processos de reprodução material da vida social. Nossa servidão é libidinalmente construída e investida.

Mas, por envolver processos de reprodução material da vida social, devemos levar em conta as condições históricas de cada indivíduo em uma dada sociedade para que possamos entender como as relações de poder estão envolvidas nos processos disciplinares. Assim, os marcadores de gênero e sexualidade, dentre as formas que as relações de opressão assumem na nossa sociedade capitalista, racista, colonialista etc., são exercidos em nossa rotina escolar das mais diversas formas e representam, para nós, uma luta social em cada situação que aparece. Trata-se, portanto, de uma questão política por excelência.

Considerado primeiramente como algo disciplinar, Foucault nos diz que “O poder penetrou no corpo, encontra-se exposto no próprio corpo” (FOUCAULT, 1984, p. 146). Nesse sentido, é *no* corpo que se exerce o poder. A disciplina estaria inserida nele e se encarregaria de determinar o “espaço” de cada um. Disciplinado, o corpo “sabe” se comportar por meio de gestos e posturas; “sabe” seu “lugar”, como se adaptar, andar, se sentar, ou trabalhar continuamente. O corpo se tornaria, assim, um elemento básico do poder disciplinar, em que se incute normas, regras, hábitos, atitudes e comportamentos considerados adequados/esperados. A escola entra aqui como reprodutora, lugar onde se constituem e reproduzem essas normas; uma das instituições encarregadas de normalizá-las (a mais importante se pensarmos que o ensino é obrigatório).

Para além da disciplina dos corpos, Foucault nos fala também do poder sobre a vida do homem tomado como espécie biológica. O poder sobre a vida, o que se denomina biopoder, aparece como elemento normalizador. Assim, a população seria o alvo e o instrumento do poder, controlando suas necessidades, aspirações, mas também a taxa de natalidade, de morte, a economia de um modo geral, as relações entre os sujeitos, a habitação etc. Ou seja, o biopoder age sobre a vida de forma



ampla. Se por um lado a disciplina age sobre os corpos, com o biopoder se age nos fenômenos coletivos, no “corpo-espécie”.

O biopoder, segundo Foucault, faria uma inversão no poder do soberano. Se antes ele tinha direito sobre a vida e a morte, passa agora a exercer um controle sobre a vida e a regulá-la; ele visa *fazer viver*, mesmo que isso justifique a morte de outros. Assim, uma guerra, por exemplo, não se exerce mais em nome de um soberano, mas pela existência de todos; da necessidade de a população sobreviver. Assim “pode-se matar” para viver – um problema que não é jurídico, mas biológico. Daí porque o racismo se torna um mecanismo de poder do Estado em que se interfere em quem deve viver e quem deve morrer, pois a questão é a espécie humana. Não por acaso se vê no nazismo uma hierarquia de raças: uma quebra no contínuo biológico, como se houvesse uma raça ruim, inferior, degenerada, anormal. Com isso se torna “aceitável” a eliminação de um perigo biológico. Essa nova estratégia de poder sobre a vida tem como função *gerir a vida*.

A lógica do exercício do biopoder, segundo Foucault, é assegurar, sustentar, reforçar, multiplicar a vida. Esse poder sobre a vida já é visível no meio do século XVIII em discursos centrados sobre o corpo-espécie, visando a proliferação do homem, tendo como preocupação o nascimento, a mortalidade, o nível de saúde, a duração da vida, a longevidade etc. Ou seja, formas que criam condições para se fazer viver. Mas como criar essas condições?

Vem daí uma série de intervenções e controles regulatórios por parte do governo. Foucault nomeia essas intervenções e controles de biopolítica da população. Ao lado da disciplina dos corpos (individuais), haveria uma regulação da população, sobrepondo uma administração de corpos e uma gestão calculada da vida; técnicas de assujeitamento do corpo e de controle/regulação de populações.

Para Louro (2014, p. 45), o conceito foucaultiano de biopoder, bem como as suas disposições e práticas, “criadas e acionadas para controlar homens e mulheres”, nos possibilita

Identificar estratégias e determinações que, de modo muito direto, instituíram lugares socialmente diferentes para os gêneros, ao tratarem, por exemplo, de “medidas de incentivo a procriação”. Aqui também se trata de um poder que é exercido sobre os corpos dos sujeitos, ainda que agora esses sejam observados de um modo mais coletivo – trata-se do corporificar da população.

Pensando no aspecto biológico da vida (e não a vida política, por exemplo), o poder se exerce no gênero, como na procriação, normalizando condutas entre meninas e meninos e, conseqüentemente, sua sexualidade, seus saberes, o uso dos seus corpos, sua individualidade. A sexualidade, portanto, para Foucault (1988), torna-se a chave do poder (atua como disciplinador dos corpos e no gerenciamento da vida):

O sexo é acesso, ao mesmo tempo, a vida do corpo, a vida da espécie. Servimo-nos dele como matriz das disciplinas e como princípio das regulações. E por isso que, no século XIX, a sexualidade foi esmiuçada em cada existência, nos seus mínimos detalhes; foi desencavada das condutas, perseguida nos sonhos, suspeitada por trás das mínimas loucuras, seguida até os primeiros anos da infância; tornou-se a chave da individualidade: ao mesmo tempo, o que permite analisá-la é o que torna possível constituí-la (FOUCAULT, 1988, p. 137).

É em meio a este cenário que a sexualidade se apresenta como anatomia política do corpo e uma biopolítica da população. Gênero e sexualidade, portanto, são produções culturais e históricas, cuja marcação das diferenças é socialmente produzida por meio da atribuição de diferentes posições em um sistema classificatório que gera sentido e controle. Dessa forma, as marcas dos gêneros feminino ou masculino nos corpos se dão sempre em “Determinada cultura e, portanto, com as marcas dessas culturas” (LOURO in LOURO (org.), 2003, p. 11). Com a sexualidade acontece o mesmo: ambas moldadas pelas redes de poder de uma sociedade; e,

conforme Louro, estamos diante de um “dispositivo histórico”, de uma invenção social, “Uma vez que se constitui historicamente, a partir de múltiplos discursos sobre o sexo: discursos que regulam, que normatizam, que instauram saberes, que produzem ‘verdades’” (LOURO in LOURO (org.), 2003, p. 11-12).

Pensando sobre os discursos que as sociedades produzem acerca da sexualidade, Safatle (2021, aula 1), nos diz, ao historicizar sobre esse raciocínio em Foucault, que

Este era o ponto central. A modernidade conheceria, entre outras coisas, um discurso sobre o sexo enquanto setor de uma administração pública. Assim, se era verdade que apenas o ocidente conhecerá esta ideia do sexo como objeto de uma ciência, há de se lembrar que tal ciência não visava apenas “curar” desvios, mas encontrar as formas mais produtivas de gerir as populações já que, no coração do problema político das populações encontra-se o sexo. Se um país rico e forte era um país populoso, então algumas questões centrais de administração pública serão: a análise da taxa de natalidade, a idade do casamento, os nascimentos legítimos e ilegítimos, a precocidade e a frequência das relações sexuais, o efeito do celibato e das interdições, a incidência de práticas contraceptivas, entre outros. Pela primeira vez, uma sociedade reconhece que seu futuro e fortuna está ligado à maneira com que cada um faz uso de seu sexo.

Assim, evidencia-se um projeto de poder que se instaurou na discriminação de sujeitos considerados dentro ou fora de certas normativas, se são ou não desviantes; se são ou não diferentes sexualmente; se são ou não aceitáveis etc. Nesse sentido, Safatle (2021, aula 1) continua:

Mas essa administração também se dava no sentido de definir uma normatividade explícita, reprodutiva e heteronormativa, e empurrar todo o resto para o campo das patologias, das perversões. Será assim que, a partir de meados do século XIX, encontraremos esses tratados de perversões que desejavam catalogar todos os “desvios” possíveis.

Diante disso, compreendemos que o entendimento sobre as variáveis e as hierarquias dos marcadores sociais de diferenças pode confirmar a importância de se estabelecer práticas pedagógicas que venham a ser trabalhadas no sentido de promover a igualdade.

## O corpo na escola

Constituído em suas relações sociais, geridos pelas relações de poder em nossa cultura, os seres se submetem às classificações. O domínio biológico passa a fazer parte do discurso da “verdade” intrínseco às relações de poder dentro da sociedade. Verdade, poder e discurso se validam no corpo social, pois o poder se estrutura e se exerce nas relações sociais. Tal articulação torna possível gerir a vida de forma geral, inclusive na gestão de uma certa normalidade, criando repressões através dos códigos culturais que culminam, muitas vezes, no silenciamento dos corpos e na possibilidade de criação de outras formas de identidade.

Ora, entendemos que a escola, como corpo social, cumpre um papel importante em reproduzir e legitimar os marcadores sociais da diferença e na produção/reprodução de identidades e diferenças, além de ser um espaço que reproduz essas “verdades”. Deborah Britzman (1996, p. 72), por exemplo, salienta que o processo de escolarização “Produz não apenas formas de conhecimento e relações particulares de desigualdade, ao longo de divisores, de raça e de gênero, mas [...] produz e organiza [...] as identidades raciais, culturais e generificadas dos/as estudantes”. Louro (2003), por sua vez, questiona o naturalismo com que a sexualidade é pensada e ensinada, já que as ações sociais ganham sentido dentro de um contexto social e “são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade”.

Complementa:

Nesta perspectiva, nada há de exclusivamente “natural” nesse terreno, a começar pela própria concepção de corpo, ou mesmo de natureza. Através de processos culturais, definimos o que é – ou não – natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas. Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros – feminino e masculino – nos corpos é feita, sempre no contexto de uma determinada cultura e, portanto, *com as marcas dessa cultura*. As possibilidades da sexualidade – das formas de expressar os desejos e prazeres – também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são,

portanto, compostas e definidas por relações sociais (LOURO in LOURO (org.), 2003, p. 11, grifo nosso).

O corpo apresenta visivelmente as marcas desse processo; marcas que, ao serem valorizadas pela sociedade, tornam-se referência para todos. Assim, no âmbito da cultura e da história, se definem padrões aceitáveis de identidades sociais. Aqui é bom esclarecer que não só as identidades sexuais e de gênero que são definidoras, mas também as identidades de raça, nacionalidade, classe etc.

Entretanto, a compreensão quanto à questão da diferença de identidades difere entre os teóricos. Importantes analistas culturais, como Stuart Hall, em seu livro *Identidades culturais na pós-modernidade*, recorre a Laclau para afirmar que,

As sociedades da modernidade tardia [...] são caracterizadas pela “diferença”; elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes “posições de sujeito” – isto é, de identidades – para os indivíduos (HALL, 2006, p. 17).

Por esse viés, somos sujeitos de muitas identidades, já que não nos definimos somente pelo gênero, sexo, mas também pela classe social, raça, nacionalidade. Essas múltiplas identidades não são estáveis, fixas, permanentes, pois somos sujeitos com identidades de caráter fragmentado, plural, provisório, instável e histórico. “Somos sujeitos de identidades transitórias e contingentes” (LOURO in LOURO (org.), 2003, p. 12). Dessa forma, a concepção que é fortemente polarizada dos gêneros e da sexualidade, seja masculino/feminino, homem/mulher e seus arranjos aceitos socialmente, oculta as diversidades existentes em cada um dos polos. Os sujeitos que se afastam da forma hegemônica masculino/feminino são considerados diferentes, abalando a “segurança” do estabelecido. Isso nos mostra que, segundo Jeffrey Weeks, “Tememos a incerteza, o desconhecido, a ameaça de dissolução que implica em não ter uma identidade fixa” (WEEKS *apud* LOURO in LOURO (org.), 2003, p. 13).

Vemos com isso, frequentemente, práticas de discriminação ou docilização, principalmente no meio escolar.

Em continuidade a esse pensamento, Louro explica que a dificuldade da sociedade em aceitar uma nova identidade sexual ou de gênero que difere das identidades consideradas “normais”, caracteriza-se por uma alteração essencial de suas categorias normativas, por isso atinge a “essência” do sujeito. Dentre os possíveis marcadores, esse, de gênero e sexualidade, “perturba” mais. Louro, prossegue em suas análises:

Admite-se (embora com algumas resistências) que um operário venha a se transformar num patrão ou uma camponesa se torne empresária. Representados de formas novas, ele ou ela provavelmente também passam a se perceber como outros sujeitos, com outros interesses e estilos de vida. Aceita-se a transitoriedade ou a contingência de identidades de classe. A situação torna-se mais complicada, no entanto, se um processo semelhante ocorre com relação as identidades de gênero e sexuais (LOURO in LOURO (org.), 2003, p. 12).

Não se nega com isso que a sexualidade traz em si a transitoriedade, a fluidez e a instabilidade; mas seus “desvios” são menos aceitos. Socialmente, espera-se que nem precisamos anunciar nossa identidade de gênero, uma vez que se naturaliza uma concepção biologizante da sexualidade. Assim, supõe-se, ao nos apresentarmos, que nossa identidade de gênero seja clara e que diz quem supostamente somos. Na verdade, o corpo adquire aqui uma centralidade no interior das redes de poder (pois representa quem somos) e é submetido a jogos, trocas, em que se nomeiam as diferenças e as desigualdades (até mesmo na aparência – tal como nos apresentamos, em nossos gestos etc.). E é na escola que se vê um papel de normalização social – enquanto uma instituição que segue um papel disciplinador. Segundo Louro (2003), a escola atua na legitimação ou não dos corpos, reproduzindo uma pedagogia disciplinadora, haja vista que delimitam, silenciam os corpos

desviantes, marginalizando-os. Assim, excluídos do direito ao reconhecimento, numa existência marginalizada, constroem-se modos de subjetivação marginais.

Aliás, o ambiente disciplinador nas escolas não é mascarado. Elas possuem salas dispostas por corredores, uma ao lado da outra; há bedéis vigiando o comportamento dos alunos e mesmo câmeras instaladas para garantir, com seu olhar atento e vigilante, a “segurança” dos alunos e dos demais sujeitos da instituição; os pátios são abertos, sem obstáculos, sendo possível ser observado por diferentes ângulos. Nesse sentido, vemos uma escola que se guia por constantes controles e vigilância: tudo é observado e anotado.

Vemos também uma hierarquia estabelecida entre os indivíduos da escola que compõem o contexto escolar (entre professores, alunos, funcionários, família, gestores). Ou seja, encontram-se relações de poder que permeiam todos os ambientes na escola. Esse poder é tecido nas interações e influência na produção do saber como analisa Foucault (1984, p. 30): “[...] poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não se supunha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder”.

Cria-se um ambiente, portanto, em que se torna natural o disciplinamento dos corpos por meio de gestos, condutas e constante vigília para a formação de “homens e mulheres de verdade” (LOURO in LOURO (org.), 2003, p. 18). A questão de outros possíveis modos de sexuação são colocados à margem, assim como o debate sobre possíveis formas de identidade sexual. Louro reflete sobre esse esquema disciplinar marcado no corpo:

As sociedades urbanas, no entanto, ainda apostam muito na escola, criando mecanismos legais e morais para obrigar que todos enviem seus filhos e filhas a instituição e que ali permaneçam alguns anos. Essas imposições, mesmo quando não realizadas, tem consequências. [...] os

corpos dos indivíduos devem, pois, apresentar marcas visíveis desse processo; marcas que, ao serem valorizadas por essas sociedades, tornam-se referência para todos (LOURO in LOURO (org.), 2003, p. 21).

A implementação dessas marcas exige um investimento mais amplo para ser colocado em ação. Família, escola, mídia, igreja e lei participam dessa produção e realizam uma pedagogia que, frequentemente, aparece de forma articulada. A escola repete identidades e práticas predominantes “Enquanto subordina, nega ou recusa outras identidades e práticas; outras vezes, contudo, essas instâncias disponibilizam representações divergentes, alternativas, contraditórias” (LOURO in LOURO (org.), 2003, p. 25).

É nesse viés que Louro (in LOURO (org.), 2003, p. 25-26) afirma que os sujeitos não participam apenas como receptores, pois

Os sujeitos estão implicados e são participantes ativos na construção de suas identidades. Se múltiplas instâncias sociais, entre elas a escola, exercitam uma pedagogia da sexualidade e do gênero e colocam em ação várias tecnologias de governo, esses processos prosseguem e se completam através de tecnologias de autodisciplinamento e autogoverno que os sujeitos exercem sobre si mesmos. Na constituição de homens e mulheres, há um investimento continuado e produtivo dos próprios sujeitos na determinação de suas formas de ser ou “jeitos de viver” sua sexualidade e seu gênero.

Se a sociedade, intencionalmente, tenta ou busca “fixar” uma identidade masculina ou feminina dita normal, a escola, nesse processo, tem uma tarefa importante e difícil ao mesmo tempo. Para Louro (in LOURO (org.), 2003, p. 26), ela precisa se equilibrar entre incentivar e conter a sexualidade:

De um lado incentivar a sexualidade “normal” e de outro, simultaneamente contê-la [...] é preciso manter a “inocência” e a “pureza” das crianças (e se possível, dos adolescentes), ainda que isso implique no silenciamento e na negação da curiosidade e dos saberes infantis e juvenis sobre as identidades, as fantasias e as práticas sexuais. Aqueles e aquelas que se atrevem a expressar, de forma mais evidente, sua sexualidade são alvo imediato de redobrada vigilância, ficam “marcados” como figuras que se desviam do esperado, por adotarem atitudes ou comportamentos que não são condizentes com o espaço escolar.



Com isso, redobra-se a vigilância sobre os corpos, as identidades e a sexualidade. Por outro lado, essa vigilância coloca em evidência a sexualidade ao mesmo tempo em que limita sua manifestação desembaraçada e sua expressão franca. As dúvidas, as fantasias e a experimentação do prazer são remetidas ao segredo e ao privado, portanto deixamos de perceber sua dimensão social e política. Para aqueles(as) que se percebem com interesses ou desejos distintos da normatividade heterossexual, tudo pode se complicar. A produção da heterossexualidade poderá vir acompanhada pela rejeição, declarada ou não, de qualquer outra forma de sexualidade. Que se veja o caso da homossexualidade acompanhada da homofobia, como destaca Louro:

Consentida e ensinada na escola, a homofobia expressa-se pelo desprezo, pelo afastamento, pela imposição do ridículo. Como se a homossexualidade fosse “contagiosa”, cria-se uma grande resistência em demonstrar simpatia para com os sujeitos homossexuais: a aproximação pode ser interpretada como uma adesão a tal prática ou identidade. O resultado é, muitas vezes, o que Peter McLaren chamou de apartheid sexual, isto é, uma segregação que é promovida tanto por aqueles que querem se afastar dos/das homossexuais como pelos/as próprios/as. [...] alguns se permitem aceitar outras identidades ou práticas sexuais desde que permaneçam no segredo e sejam vividas apenas na intimidade (LOURO in LOURO (org.), 2003, p. 29).

Na escola ainda é exercida uma pedagogia da sexualidade como destaca Louro, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras. Isso reforça o entendimento de que, em nossa sociedade, assumir a condição de homossexual ou qualquer forma de sexualidade que não seja padrão, ainda custa uma estigmatização. Louro (in LOURO (org.), 2003, p. 32), entretanto, complementa com um contraponto: a necessidade de um “outro” para definir o “mesmo”:

Curiosamente, no entanto, as instituições e os indivíduos precisam desse “outro”. Precisam da identidade “subjugada” para se afirmar e para se definir, pois sua afirmação se dá na medida em que a contrariam e a “rejeitam”. Permanecendo ativas, elas se constituem numa referência para

a identidade heterossexual; diante delas e em contraposição a elas a identidade hegemônica se declara e se sustenta.

Através da disciplinarização dos corpos, naturaliza-se normas e gestos que são atravessados na história pelas divisões de raça, classe, etnia, sexualidade e gênero, entre outros. Trata-se de uma lógica que rege as implicações naturalizadas de normalizações construídas historicamente, em que os gestos, movimentos e sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninas e meninos, tornando-se parte de seus corpos. Mas em toda lógica de reconhecimento, há lutas, resistências, que confirmam e produzem diferenças, mesmo que isso custe a estigmatização.

A nosso ver, por outro lado, cabe à escola, por meio dos saberes e do jogo de poder que a constitui, assumir a posição de que os sujeitos não são passivos – meros receptáculos de identidades “disponíveis”. Os alunos, por sua vez, devem se envolver na construção de sua própria identidade e ter consciência que ela não é fixa, e nem deve se limitar ao que estão “disponível” no “mercado de trocas”. Eles reagem, respondem, recusam ou assumem posições. Afinal, como diz Foucault (1985, p. 146), o corpo “Emerge inevitavelmente a reivindicação do próprio corpo contra o poder”. Ou seja, o corpo pode resistir.

### **Escola e mudança no hábito de olhar**

Da mesma forma que a escola pode reproduzir relações hierárquicas existentes na sociedade, ela pode desenvolver ações, práticas e valores que visem transformar tais relações, contribuindo, assim, para a construção de relações mais abertas entre os diversos grupos sociais. A escola pode assumir um papel de

protagonista na democratização da sociedade ao buscar construir valores e práticas com o olhar voltado aos sujeitos como um todo.

Dessa forma, é preciso desconfiar do que é tomado como “natural”. Podemos questionar o que ensinamos, bem como o modo que o fazemos e os sentidos que as alunas e os alunos dão ao que aprendem. Podemos problematizar nossas teorias naturalizadas, estar atentos à nossa linguagem arraigada em preconceitos, procurando perceber o sexismo, o racismo, o etnocentrismo que ela carrega e institui. Nessa perspectiva, é preciso dar-mos conta e nos flagrarmos em atos e falas normatizadoras de forma que nos auxilie a termos um olhar mais aberto, a criarmos uma problematização mais ampla que consiga lidar com as múltiplas combinações de gênero, sexualidade e demais marcadores sociais como classe, raça, etnia etc.

É na linguagem, aliás, que observamos a instauração de desigualdades. Ela atravessa e constitui todas nossas práticas. Afinal, o discurso nos forma: expressa e estabelece relações de poderes, de lugares que ocupamos, de onde falamos, a quem nos referimos, ao que levamos em conta, a que gramática nos submetemos etc. A linguagem, afinal, veicula, produz e fixa diferenças. Ela permeia todas as nossas práticas escolares: mostra ou silencia (em ambos os casos, estamos dentro de um discurso normalizador). Talvez com o silenciamento se pretenda eliminar as diferenças, mas o silêncio instaura um discurso.

Lins (in LINS; MACHADO; ESCOURA (org.), 2016) nos fala que, para interferir na continuidade dessas desigualdades, devemos reconhecer as formas das desigualdades sociais. A sensibilidade e a disposição para se lançar a tal tarefa são indispensáveis, mas as teorizações, as pesquisas, os ensaios provenientes de estudos fora da normatização natural, como os estudos feministas, os estudos negros, culturais, sobre gays e lésbicas etc. podem se tornar elementos muito importantes

para afinar nosso olhar, estimular nossas inquietações e provocar questões. Podemos desestabilizar as divisões e problematizar a nossa conformidade ao “natural”. Assim, podemos ter disposição e capacidade para intervir nos jogos de poder.

Não por acaso iniciamos nossa discussão nesse estudo a partir de uma citação de Marilena Chaui. Ela não nos deixa esquecer que a violência não é percebida ali onde ela se exerce, perpetuando relações sociais de exclusão, de coisificação de pessoas, de estigmatização, de naturalização de desigualdades sociais, de padronização de valores autoritários; em nosso caso, na naturalização de um discurso heteronormativo. Podemos retomar, inclusive, uma fala de Paul Preciado de 2020, dirigida a uma reunião de psicanalistas em um Congresso em Paris sobre psicanálise. Preciado se identifica como um homem trans em um corpo não binário. Seu relato destaca como a própria psicanálise teria naturalizado que a masculinidade e a feminilidade. Nesse contexto, ela se identifica assim: “Eu sou o monstro que vos fala” (PRECIADO, 2022, p. 14). Monstro no sentido de que é um ser que vive em transição, cujo corpo e práticas não podem se submeter a um regime de saber e poder determinado.

Por outro lado, Preciado apresenta que a ideia de liberdade de gênero e sexual é algo que se fabrica e não algo natural: “Digamos que não tive puta via, sempre assumindo que não se tratava de *escolher* a liberdade, mas de *fabricá-la*” (PRECIADO, 2022, p. 28). Essa liberdade seria um processo de descolonização do corpo – explorar a sua potencialidade sem ter medo de estigmatizações, normas ou regras que poderiam neutralizar sua potência. É esse um ponto que Preciado destaca ao seu público: “[...] a vida é mutação e multiplicidade. Isso é muito sério e muito importante. Vocês devem compreender que os futuros monstros são também seus

filhos e netos” (PRECIADO, 2022, p. 81). Essa fala de Preciado nos alerta também ao pensarmos a escola: teria ela o papel de restringir as potencialidades da vida?

### **Algumas considerações finais**

Essas reflexões visaram dar luz às noções sobre os marcadores de gênero e de sexualidade e suas relações de poder. Pretende-se, com isso, abrir um caminho que possa desconstruir as normas e os papéis sociais impostos às meninas e aos meninos, já que a escola é o lugar privilegiado para a emancipação – é nela que as crianças e os jovens aprendem o exercício da cidadania e constroem suas identidades.

Uma escola acolhedora das diferenças e que lute para combater as desigualdades de gênero precisa mostrar claramente no seu projeto pedagógico ações que devem ser colocadas em prática a partir do trabalho conjunto de toda a equipe escolar. O debate aberto sobre a sexualidade diz respeito a todas as pessoas que convivem na escola, pois a sexualidade faz parte dos sujeitos. Como afirma Britzman (1996, p. 93): “Isso significa construir pedagogias que envolvam todas as pessoas e que possibilitem que haja menos discursos normalizadores dos corpos, dos gêneros, das relações sociais, da afetividade e do amor”.

Estando cientes do poder normalizador da escola, esperamos que haja uma transformação em nossa concepção do que foi naturalizado, levando-nos a uma busca inquieta a respeito do nosso olhar para o outro e para nós mesmos. Infelizmente, diante de rotinas, cansaço, tédio ou quaisquer outras situações que se possam dizer desmotivadoras, não podemos deixar que algo nos impeça de enxergar de outro

modo. Pensamos que é possível um outro olhar, em que seja possível considerar os sujeitos em suas transformações.

Isso nos levaria a perceber os efeitos do poder intrincados nos discursos normatizadores em funcionamento, inclusive nas escolas. Flagrando-nos na reprodução desses discursos, podemos mudar de atitude, o que nos levaria a uma forma de resistência ou a um dos múltiplos pontos de resistência inerentes ao exercício do poder. E, assim, comprometidos com a educação como prática política e com o saber de seu poder de transformação e mesmo de subversão, podemos interferir nessa reprodução de violências – onde quer que apareça; em nosso estudo, nos marcadores de gênero e sexualidade.

## Referências

BRITZMAN, Deborah P. *O que é esta coisa chamada amor*. Identidade homossexual, educação e currículo. In: *Educação e realidade*, 21(1), 1996. p. 71-96. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71644>. Acesso em 01/11/2022.

CHAUÍ, Marilena. *Sobre a violência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade: a vontade de saber*. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. Lígia M. Pondé Vassallo. Petrópolis: Vozes, 1984.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade* Stuart Hall. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LINS, Beatriz Accioly; MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURA, Michele (org.). *Diferentes, não desiguais: A questão de gênero na escola*. São Paulo: Ed. Reviravolta, 2016.

LOURO, Guacira Lopes (org.). *O corpo educado: Pedagogias da sexualidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

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

PRECIADO, Paul. *Eu sou o monstro que vos fala*. Trad. Carla Rodrigues. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

SAFATLE, Vladimir. *Falar de sexo: clínica, política, estética*. Curso inédito ministrado na Universidade de São Paulo no Departamento de Filosofia no 1º semestre 2021. Disponível em: (39) Falar de sexo: clínica, política, estética - Curso completo (2021) | Vladimir Safatle - Academia.edu. Acesso em: 22/09/2022.