

A EDUCAÇÃO SEGUNDO G. H. - SEXUALIDADE, PRAZER E NOJO NA FORMAÇÃO DOCENTE

1. INTRODUÇÃO

Inspiramo-nos na obra *Contestação Homossexual* de Guy Hocquenghem (1980) para problematizar o que este autor francês denomina a educação com foco nas perspectivas das sexualidades ao se referir à sensação de abjeção e nojo que este discurso oferece. Procuramos elucidar essa sensação e contribuir para a explicitação do processo de descoberta de si oferecido nesta obra, utilizando, de modo representativo, o enfrentamento da protagonista G.H. (que traz as mesmas iniciais de Guy Hocquenghem) com uma barata: o abjeto e nojento da vida social e cultural. A obra *A paixão segundo G.H.* de Clarice Lispector (2009) narra a história de uma mulher que ficara só em seu apartamento. Depois que todas as pessoas próximas haviam se afastado, ela decide repensar a vida fazendo uma faxina na casa. Seu intuito era começar esta limpeza pelo quarto da empregada, mas, ao entrar naquele espaço, que é descrito como árido e sem vida, a protagonista G.H. encontra-se com uma barata que a faz repensar em seus modos de viver e ser no mundo. Como característica da obra lispectoriana, este livro também traz o efeito da epifania, ou seja, um lapso repentino que oferece um modo diferente de pensar.

Deslizando pelo processo educacional por meio dos discursos, propomos este ensaio teórico para problematizar a constituição do nojo e do desejo presentes nas duas obras citadas. O contato com o que a sociedade julga ser errado, fora dos padrões, imoral ou, mesmo, amoral, é uma potencialidade para pensarmos a educação como uma prática de se constituir e estabelecer as relações com os sujeitos que convivem conosco.

2. SEXUALIDADES, ESCOLA E EDUCAÇÃO

As identidades, as relações, os discursos e os processos humanos são constituídos e constituem as culturas (Macedo, 2010). O sujeito convive com as possibilidades de ser igual e/ou diferente, de produzir sentidos e significados em suas práticas, sugerindo outros olhares para as relações sociais. A educação, o aprendizado e o ensinamento como movimento contribuem para vislumbrarmos conteúdos escolares, produções científicas, elucubrações filosóficas e propostas artísticas. Portanto, “(...) contingentes e mutáveis são os adjetivos que precisam ser acrescentados às fixações” (Macedo, 2010, p. 32). Para esse olhar teórico, a sexualidade é uma perspectiva do humano que “(...) envolve desejo, afeto, autocompreensão e até a imagem que os outros têm de nós” (Miskolci, 2012, p. 43). As sexualidades são envolvidas pela representação de abjeção, “(...) horror ou repulsa como se fosse poluidor ou impuro, a ponto de ser o contato com isso temido como contaminador e nauseante” (Miskolci, 2012, p. 43). As ofensas às/aos homossexuais, bissexuais, travestis e transexuais denotam essa abjeção por meio da homofobia. O preconceito e a discriminação contra esses sujeitos desvalorizam suas vivências, tornando a experiência sexual, que poderia ser vivida como perspectiva e processo de si na relação com os outros, uma prática a ser negligenciada, escondida e temida.

A narrativa lispectoriana explica sensivelmente essa sensação de “ver-se imundo”. “Eu me sentia imunda como a Bíblia fala dos imundos (...). E por que o imundo era proibido? Eu fizera o ato proibido de tocar no que é imundo” (Lispector, 2009, p. 70). A sensação da personagem nos sugere um processo de descobrimento de si, de desvelamento das categorizações hegemônicas e de questionamento de dados como o limpo e o imundo na vida e nas práticas sociais. Guy Hocquenghem (1980) expressa a sensação de imundice ao explicitar a contestação homossexual.

O homossexualismo¹ costuma estar estreitamente ligado aos sentimentos de vergonha. No fim do século XIX só se aceita vergonhosamente. Tal é o sentido profundo da frase de Proust, para quem a própria ideia de um “movimento” homossexual está em contradição com a vivência homossexual. Para o grande público, o homossexualismo existe somente ao nível das revelações da imprensa sobre um

¹ O termo homossexualismo foi retirado de uso pelos movimentos sociais LGBTs e pelo Conselho Federal de Psicologia pela normativa 001/99 em que a identidade homossexual foi reconhecida como possível modo de ser e não mais como desvio ou doença. O termo corrente e coerente às discussões de sexualidade hoje, é homossexualidade

mundo escandaloso, depravado e secreto. Até hoje, não houve outro estado de espírito relativo ao homossexualismo senão aquele que aparecia disfarçado no contexto dos grandes processos relativos aos costumes ocorridos há cinquenta anos. (Hocquenghem, 1980, p. 37)

Para analisar as identidades das sexualidades, nas perspectivas culturais, propõem-se a desconstrução de conceitos previamente estabelecidos e validados por comunidades intelectuais, sociais, religiosas e questionam-se as adjetivações (Butler, 1998). Este processo contamina as discussões de sexualidade e gênero porque “(...) o sujeito não existe sempre como um dado, mas é produzido no discurso” (Brah, 2006, p. 366).

Produção discursiva e processo identitário são da ordem do acontecimento. Realizam-se e, ao mesmo tempo, modificam as dinâmicas de significação dos espaços sociais e das práticas culturais (Deleuze, 1974). É sobre esse nojo que Lispector (2009) trata na narrativa sobre a batalha de G.H. com a barata. O nojo também é alvo da contestação que Hocquenghem (1980) faz em suas discussões acerca da homossexualidade. As sensações de abjeção e a batalha pela contestação que as identidades homossexuais sugerem sentidos para pensar a escola e a educação no que se refere às sexualidades e ao conhecimento de si. Eizirik e Comerlato (1996, p. 188) explicam que professores/as e escola desejam a “(...) uniformidade do[a] aluno[a]. Esta se alcança através de dois aspectos principais: o conhecimento e o comportamento”. Essa uniformização não é o processo final, como discute Foucault (2009), é parte do movimento discursivo das práticas de exclusão que segregam sujeitos. Um exemplo é o que aconteceu aos loucos do século XIX e, afirmam Eizirik e Comerlato (1996), repete-se na escola. Poder, saber e verdade organizam, “(...) capturam e produzem subjetividades: sujeitados a si mesmos ou a outros, mas também com a possibilidade de emancipação, através de uma linguagem própria, um código criativo de existir, ganhando relevância a diferença” (Eizirik & Comerlato, 1996, p. 194). Essa é a contestação homossexual de Hocquenghem (1980). Os/as homossexuais denotam também a falha do processo de homogeneização, assim como os enfrentamentos de feministas, de negros/as, de classes e outros questionamentos sugeridos pelos movimentos sociais. Não sem dor, sem mortes ou sem perdas que são dilacerantes, porque o processo de resistência às relações de poder mantém a guerra e a disputa. Todo processo de enfrentamento é uma batalha pelos sentidos e significados, é uma luta que constitui os combatentes como sujeitos das relações de poder.

O processo educacional, em todos seus efeitos, também é uma disputa para aprender e para resistir aos conteúdos que foram produzidos em um contexto de significação europeu, branco, cristão e que fazem parte das classes abastadas. Os sujeitos da exclusão precisam conhecer a linguagem, a geografia, a história, a política e a ética de povos que não são os seus e lutar para destituir o opressor em cada aprendizado. É uma luta que gera baixa autoestima, fragilização, violência contra si e contra os outros. A escola não é um lugar pacífico: a batalha para viver as identidades sexuais ocorre todo dia com mortos e feridos. No ano de 2013, foram 312 assassinatos de homossexuais, travestis e transexuais no Brasil, segundo os dados do Grupo Gay da Bahia².

Discutir acerca da violência homofóbica é um modo de pensar a contestação homossexual e problematizar as funções das instituições escolares, midiáticas e sociais que são denominadas como espaços públicos. A busca por visibilidade é para que as relações de poder possam ser tensionadas em favor dos/as resistentes. Instigados pela narrativa de Lispector (2009) e nos escritos do filósofo francês Guy Hocquenghem (1980), discutimos os olhares para as sexualidades como potenciais de formação docente e educação que deve ocorrer nas diferentes instituições sociais.

3. HOCQUENGHEM E A EDUCAÇÃO

Guy Hocquenghem (1980) por meio da obra *Contestação Homossexual* relaciona o ativismo político aos estudos acadêmicos. Formado em Letras e Filosofia, o pensador militou em diferentes movimentos da esquerda francesa e problematizou acerca da atuação dos homossexuais nos movimentos políticos. Foi um dos incentivadores do movimento da Frente Homossexual de Ação Revolucionária (FHAR) e como explicitam Zamboni e Barros (2012, p. 12), sua intenção era a de “(...) desmontar as contradições em que vivem as bichas para evocar paradoxos como tensionamentos de uma situação problemática”.

O envolvimento político com as questões teóricas presentes na obra sugere perspectivas de constituição das identidades homossexuais e na interferência dos sujeitos, no que se refere à sexualidade, nas práticas, nos processos e nas relações estabelecidas entre o movimento político de contestação e as teorias que se relacionam com as dinâmicas sociais e culturais.

² O relatório é produzido pelo Grupo Gay da Bahia. Acedido em <https://homofobiamata.files.wordpress.com/2014/03/relatc3b3rio-homocidios-2013.pdf>.

Sob a perspectiva política dos movimentos contraculturais, os questionamentos reverberados por Hocquenghem (1980) centram-se não em um inimigo declarado ou mesmo em uma ideia de vilania como ressaltam os movimentos esquerdistas de classe. Ao invés desta percepção persecutória, o autor sugere “(...) centrar-se na análise dos próprios movimentos políticos, das próprias estratégias e práticas” (Zamboni & Barros, 2012, p. 6).

O intelectual sugere olhares para a “(...) experiência que produz ruptura com os saberes e práticas estabelecidos” (Zamboni & Barros, 2012, p. 12). Vislumbrando a homossexualidade como um “dispositivo de perturbação”, explicam Zamboni e Barros (2012, p. 13), Hocquenghem é um dos pensadores da resistência no espaço das experiências sociais, culturais e políticas. As críticas desse autor sugerem que a política acontece para além dos poderes instituídos. Inspirados por esse movimento de incômodo e perturbação da ordem, característico de 1968, da obra e dos escritos de Hocquenghem (1980) e nos jogos de sentidos sugeridos por Zamboni e Barros (2012) olhamos, em seguida, para a educação na obra *Contestação Homossexual*.

Existe uma ilusão pedagógica acerca do sexo em que o intuito de uma educação sexual “(...) consiste em canalizar todos os impulsos sexuais em uma única direção, aquela que é autorizada pelo estado social existente” (Hocquenghem, 1980, p. 63). Já o intuito desse autor é discutir com a ideia de produção de conhecimento acerca do sexo como algo prescritivo, científico e enviesado que engessa as relações que podem ser estabelecidas entre o desejo e o prazer.

De qualquer modo, o ponto de vista em que nos colocamos, no exemplo do aborto ou do homossexualismo, é muito simples. O que pedimos não é que todo mundo se torne homossexual ou que todas as mulheres abortem, mas simplesmente que ambos se exerçam, se assim se desejar, isto é, que nenhum obstáculo social se oponha a eles. O papel dos médicos, nesse domínio, consiste simplesmente em dizer que os argumentos sociais invocados para a repressão de certo número de perversões não passam de puras invenções, puras fabulações de um ponto de vista científico ou orgânico. É importante que os médicos façam semelhante declaração, pois isto subtrai um argumento muito poderoso à repressão organizadora da sexualidade. (Hocquenghem, 1980, p. 70)

O pensador reconhece que existe uma relação de saber-poder em que a sexualidade foi engendrada historicamente e constituiu-se como um

conhecimento a ser direcionado, ensinado e produzido. Ao fazer referência ao saber médico, Hocquenghem (1980) nos oferece um diálogo com as perspectivas de Foucault (1988) ao tratar da vontade de saber que a medicina, a psiquiatria, a criminologia, a religião e a educação trouxeram para o discurso acerca da sexualidade. As áreas da ciência produziram discursos sobre a prática sexual e direcionados aos sujeitos. A prática religiosa estimulou discursos a tal ponto que, o “(...) homem, no Ocidente, tornou-se um animal confidente” (Foucault, 1988, p. 68).

Essa confissão do desejo, do prazer e da prática construiu olhares acerca da homossexualidade. Para Foucault (1988, p. 51), “o homossexual é uma espécie” visto como um sujeito a ser colonizado e, diferente do que pensamos sobre a sodomia como prática comum a homossexualidade, sempre foi tratado como evento diferente, porque o sodomita era o pecador. Green (2000) e Trevisan (2000) relatam que a investigação também fez parte de todo um arcabouço de estudos da criminologia e, no Brasil, teve representantes que estudavam o comportamento, a composição anatómica e as práticas dos homossexuais.

A homossexualidade era um problema de saúde, mas se tornou uma questão educacional. O espaço escolar deveria alertar aos/às adultos/as os desvios que as crianças faziam as práticas determinadas para cada identidade de gênero. A criminologia atuava na análise de fatores que “(...) poderiam fortalecer ou atenuar suas tendências homossexuais, mas o organismo desarranjado era a causa última de sua degeneração” (Green, 2000, p. 207). E, desse modo, “(...) juntam-se contra a prática homossexual vários sistemas de controle e repressão, tornando tênue a fronteira entre a intervenção jurídico-psiquiátrica e a ação da polícia (...)” (Trevisan, 2000, p. 192).

Hocquenghem (1980, pp. 66-67) confronta esta perspectiva ao afirmar que “[t]oda concepção do mundo sexual de nossa sociedade deve ser revista e transformada”. Para o autor, a preocupação da educação acerca das sexualidades está atrelada ainda a uma visão heterossexual das relações que se foca na reprodução. Entretanto, o prazer e outras possibilidades da prática sexual também precisam ser explicitadas na discussão acerca do desejo nas práticas sexuais. Sob seu ponto de vista, “(...) a atividade sexual é polimorfa, isto é, ela se dirige em todas as direções, em todos os sentidos, ao passo que ela, na realidade, está reduzida à única forma de atividade constante e organizada, que é a heterossexualidade, de preferência reprodutora” (Hocquenghem, 1980, p. 71).

A proposta é que descentralizemos da prática sexual os órgãos genitais. Hocquenghem (1980, p. 72) explica que o corpo humano, “(...) como

unidade, é uma série de órgãos que podem entrar em jogo com toda espécie de outros órgãos, que são infinitas as possibilidades de união e acolhimento”. Descentralizar o prazer das genitais é um modo de repensar a prática sexual, o desejo e o prazer. Podemos, desse modo, vislumbrar as sexualidades como movimentos dos sujeitos nas relações de prazer e satisfação de desejos. Deleuze (1974, p. 202) faz referência ao traje do Arlequim - personagem francês que utiliza uma roupa com losangos pretos e brancos intercalados - para explicar que o corpo sexuado é semelhante e, desse modo, o desejo e o prazer estão em “(...) vários pontos singulares”.

A sexualidade como prática, e como composição das relações entre os sujeitos, é uma potencialidade de descobertas de si e do outro, de deslocamentos que provocam olhares para outras perspectivas, diferentes modos de sentir e oferecer prazer. Seguir por esta perspectiva, também é uma forma de percebermos a educação do corpo, das práticas e das relações que se estabelecem mediadas pela sexualização. A educação, na perspectiva de Guy Hocquenghem (1980), precisa encarar essa problemática e trazer o sexo como uma possibilidade de aprender a ser e a agir no mundo.

Conhecer a sexualidade para Hocquenghem (1980) é reconhecemos o sexo como prática consciente em busca do prazer. O autor afronta a segregação do desejo como experiência pessoal e explicita sua perspectiva de que a sexualidade seja uma oportunidade de reconhecimento de si. Para ele, movimentar o discurso acerca do sexo pode ser uma potencialidade para heterossexuais, homossexuais, mulheres e crianças. Enxergar a sexualidade como desejo a ser vivenciado é uma forma de interpretar as restrições morais que foram impostas com base em aspectos religiosos e médicos.

A educação sexual consiste antes de mais nada em responder à pergunta: de quem sou filho? Isto é, como me situo socialmente? Nesses manuais, veem-se famílias nuas no campo. É algo estritamente familiar. A única coisa que produz a família, que reproduz a família... Semelhante educação terá um caráter completamente fechado, asfixiante... (Hocquenghem, 1980, p. 78).

É contra esse processo de aprisionamento que o pensador afirma que a educação pode problematizar a sexualidade ao analisá-la em relação ao desejo. Hocquenghem explica que a sexualidade pode desvincular-se das relações de poder do/a educador/a e do/a pai/mãe, e precisa que seja apresentada como uma forma de descobrir-se e descobrir as possíveis relações que o desejo e o prazer sugerem. Exemplificando suas explicações, o autor cita a publicação de uma Enciclopédia sobre sexualidade na França

de 1973. Essa publicação sugere que a ideia é oferecer um tipo de educação e informações sobre o assunto.

Problematizando essas informações, Hocquenghem (1980) examina as relações ao explicitar que os profissionais da medicina, bem como as táticas de mercado, a família e outras instituições mantiveram um discurso unísono sobre o sexo, “(...) pois a ciência que eles propõem não se opõe ao discurso comercial que denunciam. Muito pelo contrário: trata-se do mesmo discurso, com os mesmos autores, apenas adornado com outro nome” (Hocquenghem, 1980, p. 85). O domínio científico da sexualidade também é destacado por Foucault (1988) ao discutir os regimes de verdade e as relações de poder em torno dessa prática humana. Medicalizados, docilizados e adestráveis, os corpos foram educados e colocados sob vigília. A sexualidade tornou-se um discurso recorrente com a ideia do que não pode ser feito, o que não deve ser sentido e o que define a anormalidade nas sexualidades registradas no discurso científico. Segundo Hocquenghem,

O aparecimento da sexologia, com que nos entopem os ouvidos como se se tratasse um milagre científico, deve-se antes de mais nada ao questionamento do sexo, fato recente, levado a efeito por não-especialistas, mulheres, homossexuais, movimentos de jovens, etc. Se existe uma “sexologia” e enunciados sobre o sexo que permitam compreender o funcionamento do desejo, é por aí que devemos iniciar nossa procura, e a oficialização médica não passa de uma institucionalização restritiva em relação àquilo que tais movimentos fizeram eclodir (Hocquenghem, 1980, p. 86).

Essa referência à movimentação política de grupos sociais minoritários sugere que a prática sexual se tornou um discurso pertinente em diversos campos e áreas e precisou ser repensada. Os sujeitos da educação, da comunicação, da medicina, da política, da economia, das relações sociais foram sinalizados nessa discussão acerca do sexo e das representações que culturalmente foram constituídas acerca desta prática.

A construção da anormalidade foi inscrita no discurso científico. O desejo, o prazer e as práticas sexuais de jovens, mulheres e outros sujeitos da diferença, que se tornaram foco de avaliação da ciência e da medicina, passaram a ser vigiado, analisado, diferenciado dos corpos saudáveis. Hocquenghem (1980, p. 91) salienta que o objetivo deste empreendimento era homogeneizar os sujeitos “(...) em torno do modelo do corpo branco civilizado (...)”.

Esse corpo que é o ideal médico também é o sujeito de uma prática educacional de adestramento. O corpo que se torna objeto de vigília na

escola e, que hoje, ao ser espontâneo pode ser considerado hiperativo, ao ser desajeitado - dentro deste ideal de corpo constituído, pode apresentar irregularidades. Esse corpo em movimento, em prática de aprendizagem é conteúdo também de uma prática de educação de enfoque nas sexualidades. O corpo é regulado no espaço da escola como um conteúdo a ser aprendido, como explica Louro (1997, p. 61), “(...) gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir”.

São os corpos que explorados e exploradores, em movimentos estruturados pela cultura, pela sociedade e pela relação subjetiva com as imagens, os afetos e a racionalidade encontram-se como sujeitos e objetos do desejo e do prazer. São as relações de prazer que interessam a Hocquenghem (1980, pp. 98-99). Ele explica que a noção de amor, utilizada moralmente para a construção das ideias de monogamia, de família e de estrutura social de relações afetivas, é uma fixação, um aprisionamento que ele denomina metaforicamente de “grilhões dourados” e que o que faz é impedir o sujeito de “(...) dar livre curso aos milhares de impulsos parciais, aos átomos bloqueados, aos acoplamentos ínfimos (...)”. É a ideia de estabilidade que precisa ser revista, repensada e analisada e não os corpos que cedem espaço para o exercício de si:

Não somos instáveis, somos móveis. Não temos vontade de lançar âncora. Vamos derivar por aí afora. Abaixo as fixações. Não, não procuro através de cada amante a alma irmã, não procuro nada através de cada amante. Eles são muito reais e não unicamente imagens de imagens. Não são “reais” no sentido que seriam pessoas de verdade. São reais porque estando com eles há imperiosas localizações de um desejo que se impõe: isto quer aquilo, isto se encaixa naquilo. É difícil destruir um funcionamento. (Hocquenghem, 1980, p. 101)

Para este pensador, pedagogos e sacerdotes reconhecem que os corpos postos à pressão da fixação e da estabilidade das práticas e dos serviços escolares e religiosos também sentem desejos, e que os corpos buscam formas de satisfazer suas necessidades para a obtenção do prazer. O comparativo entre espaço religioso e espaço pedagógico também é feito por Larrosa (2010, p. 171) em que o autor explicita que o riso, a espontânea resposta de prazer, ficam silenciados no espaço pedagógico. “O pedagogo é um moralista otimista; um crente, em suma. E sempre custa a um

crente estabelecer uma distância irônica sobre si mesmo”. Desejo, prazer e conhecimento de si estão a todo momento sendo empurrados para o exterior da escola como se esta não fosse responsável por oportunizar as discussões acerca de um conhecimento de si para a formação pessoal e social de seus/suas alunos/as.

Menos que isso, a institucionalização das discussões de sexualidade e de identidade não impedem que estas escapem as receitas e aos manuais didáticos do que se deve ou não aprender. O espaço escolar não negligencia o desejo, segundo Hocquenghem. O sexo vaza por entre as carteiras, o desejo da descoberta e as vivências e experiências de alunos/as e professores/as. Ignorar as sexualidades é encobrir parte da vivência dos sujeitos e segregar parte de si. Hooks (2003) ao problematizar a erotização no espaço pedagógico explicita a necessidade de professores/as expressarem seus desejos pelas ideias no intuito de diluir as fronteiras entre mundo externo e mundo interno das academias. Infelizmente, a formação docente não reconhece o desejo e o prazer como elementos da formação docente. Hooks (2003, p. 119) relata: “(...) nada no modo como fui treinada como professora realmente me preparou para presenciar minhas estudantes e meus estudantes transformando-se a si próprio”.

Reconhecer a existência do desejo e do prazer possibilita que avaliemos as dinâmicas da sexualidade, os olhares machistas e homofóbicos que fabricam os corpos, os gestos e as práticas. Nas multiplicidades de ser masculino e feminino, as travessias, as transexualidades e travestilidades permitem pensar sexualidade e gênero como expressões do conhecimento de si. Hocquenghem (1980, p. 105) explica que “(...) o filhote do homem não pode se educar sozinho”. Desse modo, é preciso que a escola reconheça o desejo e o prazer como potenciais das práticas corporais, dos processos de descoberta de si e do outro e das potencialidades do corpo. Recriminar o desejo não oportuniza criar espaços de diálogo, não contribui para a formação de sujeitos que se encaram na prática social e cultural. Entretanto, esse movimento sustenta fugas e moralismos que alimentam a homofobia, o machismo e o medo de conhecer os corpos e os desejos que temos. Anti-pedagógico, tal movimento não sugere o conhecimento, mas instiga a ignorância travestida de moral.

4. DESEJO E REPULSA: OLHARES PARA A EDUCAÇÃO

A criança não poderia ser vista como um “(...) suplemento ilusório do adulto (...)”, (Hocquenghem, 1980, p. 109), mas sim como corpo que se

constitui nas relações transversais, nas pluralidades de ser. Ensina-se que a criança deve ser vigiada para se constituir em um adulto nos padrões aceitos pelas práticas educacionais idealizadas pelo pensamento hegemônico de suas épocas. A criança fica aquém de um modo de ser no futuro; não é ela o foco do processo de aprendizagem, mas o adulto que a instituição educacional se propõe a formar.

Ainda que acontecesse tal formação, esse sujeito da educação é sempre avaliado para se constituir no processo do conhecimento de si. Retomando as revoltas feministas e homossexuais, Hocquenghem explicita as dissidências desses movimentos na noção de desejo, e relata o embate entre a ideia de desejo a ser combatido, o prazer a ser valorizado e as críticas que os movimentos sociais fizeram às noções de corpo e sexualidade. A homofobia e o machismo encontram-se nessas relações de estranhamento e descobertas do corpo como espaço do prazer e do desejo.

E se as bichas não apresentam denúncias com maior frequência, isto não se deve unicamente ao temor dos gracejos dos meganhas [*os policiais*]. É também por uma questão de bom senso. Seus agressores são em geral insolventes e o castigo jamais dissuadiu quem quer que seja de praticar o crime. A justiça, portanto, de nada lhes serviria. Se eu for agredido na rua, grito, chamando a polícia. É prático e pode me salvar. Mas e depois? Revestir-se de seu vão direito de cidadão e apelar ao Procurador da República... Em todos os casos, o ridículo me mata. Por outro lado a Justiça e somente ela possui aparentemente o poder de conferir uma certa virgindade, a da dignidade. É bem possível. E não é nada divertido.... (Hocquenghem, 1980, p. 130)

Educados/as para se tornarem sujeitos de uma sociedade moralmente constituída nos ideais de higiene e moralidades do homem burguês, branco e cristão, os sujeitos da educação desumanizam os/as anormais. Com *status* de doentes, uma medicalização e uma aversão são instauradas no desejo que não combina com a centralização da sexualidade direcionada para a reprodução. Esse pensamento que se tornou hegemônico na educação ocidental exige respostas e não questionamentos ao envolvimento das pessoas nas noções de desejo e prazer. Pensar as sexualidades e suas formas de se educar e educar o outro estão nas relações de “(...) resposta que não saturam perguntas”, como afirma Larrosa (2010, p. 205).

As sexualidades também constituem os modos de leitura do mundo. Ver-se inapto, indisposto a um sistema de valores e saberes, colocá-nos nas malhas do poder como os sujeitos a serem extirpados, ignorados,

silenciados. O movimento de encontrar-se está na ideia de que desejo e repulsa não são da ordem da contradição, mas estão constituídos na ambivalência da experiência educativa. Querer e negar são processos constituídos no desenvolvimento do sujeito ao simbólico, ao discursivo e as experiências e vivências possíveis em seu processo de apreensão e questionamento do mundo.

Tal como a geometria, a cartografia, a filosofia e a história, quanto qualquer outro conteúdo denominado de escolar, as sexualidades dependem da inquietude para serem vislumbradas. Larrosa (2010, p. 206) trata do estudo como algo que se produz da inquietação que “(...) rodeia o estudante”. Hocquenghem (1980, p. 140) afirma que não existe nada que precisa ser segredo em relação aos seus desejos. O olhar de desejo para os corpos, a oportunidade de perceber-se em busca do prazer é uma forma de colorir o mundo, para o autor, e não uma realidade acerca das sexualidades.

Desejo e repulsa que vislumbramos, metaforicamente, na leitura sugerida do mundo por Lispector (2009, p. 76) que, no duelo de G.H. com a barata, explicita a beleza e a repulsa de estar diante de um ser que é asqueroso e delicioso para os sentidos:

A barata é um ser feio e brilhante. A barata é pelo avesso. Não, não, ela mesma não tem lado direito nem avesso: ela é aquilo. O que nela é exposto é o que em mim eu escondo: de meu lado a ser exposto fiz o meu avesso ignorado. Ela me olhava. E não era um rosto. Era uma máscara. Uma máscara de escafandrista. Aquela gema preciosa ferruginosa. Os dois olhos eram vivos como dois ovários. Ela me olhava com a fertilidade cega de seu olhar. Ela fertilizava a minha fertilidade morta. Seriam salgados os seus olhos? Se eu os tocasse - já que cada vez mais imunda eu gradualmente ficava - se eu os tocasse com a boca, eu os sentiria salgados?. (Lispector, 2009, p. 76)

Se a barata fosse - e não afirmamos que é - uma metáfora para o desejo e o prazer de si, seria essa a sensação que Hocquenghem (1980) sugere do olhar para o sexo como parte de si? Diante da barata, a personagem lispectoriana dialoga internamente - e nos convida para tal enfrentamento - com as sensações desconhecidas e o receio de querer. Tal sensação é descrita para o/a leitor/a como uma sedução que acontece diante da lama “(...) onde se remexiam com lentidão insuportável as raízes de minha identidade” (Lispector, 2009, p. 56).

A repulsa e o desejo constituídos ao redor da barata, da narrativa de encontrar-se diante de algo imundo e desejar esse aspecto negligenciado

do espaço moral e social, coloca-nos em movimento com a ideia de desejo como vivência a ser sentida e analisada. Este contato sugere-se difícil. A protagonista da narrativa, em outro momento da obra, explica sua luta para não chegar a “(...) uma alegria desconhecida”. Desesperada diante do “bicho proibido que foi chamado de imundo”, ela tentava pedir socorro, um pedido de ajuda para lidar com ela mesma (Lispector, 2009, p. 73).

No intuito de olhar o processo da sexualização, significados e sentidos são produzidos denotando o nojo, o desejo e as potencialidades de aprender sobre seu sexo. Menos do que buscar regras e condutas para as sexualidades, poderíamos sentir o processo de epifanias que Clarice (2009) sugere no embate de sua protagonista com a barata. Não admirar - ver de fora -, mas envolver-se com a dificuldade de entender a sexualidade, buscar situar a posição-de-sujeito, as identidades que se dispõem a existir. Olhar para a barata sexualidade é um risco. G.H. diante da barata tinha tanto medo e vergonha como os/as professores/as tem diante de suas sexualidades e das potencialidades de desejo e prazer dos/as alunos/as com eles/as.

A personagem de Lispector (2009, p. 86) pensa sobre a moralidade. Ela explicita a relação consigo mesmo e com o outro. Ela questiona como se sente diante da moral. “Sou moral à medida que faço o que devo, e sinto como deveria?” Mas, ao mesmo tempo, ela coloca empecilhos a noção de moralidade porque relaciona essa noção de compromisso com um ideal que “(...) é ao mesmo tempo pequeno e inatingível. Pequeno, se se atinge; inatingível, porque nem ao menos se atinge”. E então percebe que o escândalo de saborear a barata pode ser perigoso. Prefere o segredo e afirma que a “liberdade é um segredo”.

Em nossas condições sociais, políticas, econômicas e culturais, ver-se livre sexualmente - encarar a barata e desejá-la, tal como G.H. - é o que Hocquenghem (1980) problematiza em sua contestação. O segredo não moraliza a sexualidade, mas ignora, aceita o rótulo de anormal. Coloca-nos no armário, tal como discute Sedgwick (2007), ao afirmar que o armário - gíria usada em grupos homossexuais para definir um sujeito que não assumiu publicamente sua homossexualidade - é a “(...) estrutura definidora da opressão gay no século XX” (Sedgwick, 2007, p. 26).

Seria esse segredo uma forma de encarar a abjeção das sexualidades. Sedgwick (2007) explica o incômodo que sair do armário significa. Encarar a barata é o início dessa diáspora em busca de reconhecer-se como sujeito de desejo e prazer. “Viver no armário, e então sair dele, nunca são questões puramente herméticas. As geografias pessoais e políticas são, as mais imponderáveis e convulsivas do segredo aberto” (Sedgwick, 2007, p. 39).

Diante do nojo, age a G.H. depois de refletir que “(...) enquanto eu tivesse nojo, o mundo me escaparia e eu me escaparia” (Lispector, 2009, p. 163). A personagem decide provar-se e vai ao encontro da barata “(...) com determinação não de uma suicida, mas de uma assassina de mim mesma” (Lispector, 2009, p. 164).

Vislumbrar as sexualidades é esse assassinato de si mesmo. É desfazer-se de preceitos e prerrogativas que corroboram para a ideia de educação de Hocquenghem (1980) em que a criança está apenas a serviço do adulto moral que o processo educacional objetiva formar. Esse movimento de arriscar uma certeza de si e colocar-se diante da questão é uma forma de pedagogicamente aprender-se e ensinar-se. Diante da repulsa e do desejo, os sujeitos aprendem sobre si e sobre o mundo. A barata metáfora das sexualidades está diante de alunos/as e professores/as. Fingir não vê-la, delegar a responsabilidade à família, ignorar o desejo e o prazer que escapam dos corpos no espaço da escola e nas diferentes formas de aprender não faz dela inexistente. O risco nos dá o benefício de saber-se e não ignorar aspectos da vida humana. A G.H. de Clarice assim como Guy Hocquenghem, o G.H. da sexualidade vêem isso, relatam essa sensação e nos pedem que aceitemos: a barata precisa ser saboreada.

5. CULTURAS E PRÁTICAS DOCENTES: OUTROS MODOS DE APRENDER AS SEXUALIDADES

Constituída no ideal moderno de sociedade, de homem e de cultura, a educação e, por conseguinte, a formação docente ainda identifica o sujeito como aquele/a que deve aprender conteúdos elaborados cientificamente e tutelados por uma noção de neutralidade. Tal nada mais é do que assumir como centro de pensamento a organização europeia de saber e de verdade. Faz-se imprescindível, como prerrogativa para a prática docente, que professores/as entendam que nossa prática em sala de aula realiza-se com base em nossas vivências e experiências. Não há neutralidade na escola, mas cada linha de pensamento, escola pedagógica, referencial teórico, método e parâmetro curricular sugerem modos de ser, pensar e agir.

É diante de todas essas lentes para pensar a aprendizagem que é pertinente nos lembrarmos da barata. Como ressalta Miskolci (2012, p. 15), “(...) quer sejam heterossexuais ou homossexuais, todos podem ser normalizados e preconceituosos com o Outro, aquele que vive, se comporta ou pensa diferentemente”. Desse modo, lidar com a diferença, enxergar o desejo e a repulsa são formas de não colaborar com uma perspectiva de

ignorar as diferenças, mas colocar o diálogo como pressuposto da prática educacional. Entretanto, o diálogo acontece no externo e no interno, nas relações com o eu e com o outro, e não podemos minimizar essas relações, ou mesmo, ignorar as percepções de diferenças para não cairmos no risco da ideia de opinião.

Opinar é constituir um ponto de vista para o diálogo. Pensar a opinião como rígida, fixa e pronta não é dispor-se à discussão, mas apenas uma disputa pelo convencimento do outro para que acredite no que nós afirmamos. Não é ter nojo, mas perguntar-se como esse nojo foi produzido em nós. Quais discursos ensinaram-me que devia me portar dessa maneira? Desse modo, “(...) o ensino escolar participa e é um dos principais instrumentos de normalização, uma verdadeira tecnologia de criar pessoas ‘normais’, leia-se, disciplinadas, controladas e compulsoriamente levadas a serem como a sociedade as quer” (Miskolci, 2012, p. 19). Os sujeitos que não se adequam às normas impostas serão punidos, objetificados e estarão à disposição dos mecanismos pedagógicos, médicos e científicos para serem denominados de anormais.

Esse processo de distinção entre normal e anormal acontece quando o foco é o nojo da sexualidade e, não, como advertimos anteriormente, a questão de como este nojo foi produzido em nós. Este olhar abjeto é o intuito da perspectiva *queer*. Miskolci (2012, p. 24) explica que o termo é usado como xingamento no inglês, uma crítica para denotar parte de uma população que “(...) foi rejeitada, foi humilhada, considerada abjeta, motivo de desprezo e nojo, medo de contaminação. É assim que surge o *queer*, como reação e resistência a um novo momento biopolítico instaurado pela AIDS”.

Entretanto, a perspectiva *queer* não é uma defesa da homossexualidade. Seu intuito é evidenciar, discutir e problematizar a ideia de normalidade e as violências que constituíram a segregação entre normais e anormais. É uma crítica ao nojo, uma interpretação da construção social do desejo e da repulsa. Lispector (2009, p. 179) mais uma vez sugere uma metáfora para pensarmos o eu na relação entre desejo, prazer e repulsa. Depois de provar a barata, G.H. - uma vilã de si mesma - coloca-se como “(...) menos que humana” porque o eu “(...) é apenas um dos espasmos instantâneos do mundo”. A alteração do foco de mulheres para os estudos de gênero é uma forma de encarar o nojo da sexualidade para problematizar “(...) a cultura e a imposição social de normas e convenções culturais que, de forma astuciosa e frequentemente invisível, nos formam, como sujeitos, ou melhor, nos assujeitam”.

Descendente dos feminismos, os estudos *queer* suspendem o conceito de gênero nas discussões culturais e nas convenções estabelecidas

socialmente. Estes estudos fazem referências às inúmeras possibilidades de reconhecer a constituição dos discursos de verdade que foram produzidos nas relações de poder da ciência, da medicina e da educação. É este jogo com o nojo e o prazer que alimenta outro olhar para a pedagogia e a formação docente. Se para Hocquenghem (1980) o corpo da criança e do adulto sempre foram presentes e os desejos eram visíveis na escola e em outras instituições, Hooks (2003) discorda dessa afirmação. Em sua problematização sobre a erotização do espaço da sala de aula, ela afirma que se lembra pouco dos corpos de seus/suas professores/as. Eles/as se resumem a vozes.

O nojo da barata sexualidade é o motor para pensarmos a prática pedagógica em âmbitos de encontros consigo e com o outro. O que nos impede de fazer referências às sexualidades é o que defendemos como dever da escola ou da educação como, por exemplo, o ensino de conteúdos estruturados cientificamente. Macedo (2010, p. 36) evoca essa analítica ao explicitar que “[...] toda escola parece ser um lugar em que a diferença emerge o tempo todo. Isso é verdade, mas apenas parte da verdade”. Seu apontamento pedagógico é que a escola preocupe-se em ensinar a duvidar da verdade. “E duvidar não significa desvalorizar, mas apenas deixar claro que se trata apenas de um dos múltiplos sentidos que poderiam ter sido criados. Um sentido que foi criado e que ganhou força por algum tipo de articulação que cabe conhecer” (Macedo, 2010, p. 36).

Se constituirmos nossas relações com o mundo por meio da linguagem, e se a realidade é a apreensão possível de situações, materiais, processos e procedimentos que constituíram nossas histórias, dada a nossa materialidade e a nossa discursividade acerca das relações estabelecidas, o nojo como foco cega a aprendizagem sobre si e sobre o outro. Preocupados/as demais em separar o limpo do sujo, professores/as e alunos/as não questionam a invenção dessas categorias e a denominação feita por meio delas. As culturas que produzem os sentidos e significados estão a todo o momento em embates, e a ciência, assim como a religião, a arte, a política e as práticas humanas foram produzidas nessas relações. Ao deparar-se com o nojo, a pergunta precisa voltar-se para o/a questionador/a: o que nisso me causa essa sensação? Essa resposta não é a saída, mas a entrada no processo de construção de si e do outro (Macedo, 2010). Veja-se o que diz Miskolci a esse respeito:

As pessoas aprendem sobre sexualidade ouvindo injúrias com relação a si próprias ou com relação aos outros. Na escola, quer você seja a pessoa que sofre a injúria, é

xingada, é humilhada; quer seja a que ouve ou vê alguém ser maltratado dessa forma, é nessa situação da vergonha que descobre o que é a sexualidade. É claro que, dessa forma, isso se transforma em um trauma, e tudo é pior para quem é humilhado e maltratado, mas também não é nada agradável alguém que - mesmo não sendo xingado - descobre que seu colega está sendo humilhado e maltratado por causa disso. É assim que as normas se fazem valer. (Miskolci, 2012, p. 34)

É com base nessa noção de educação das sexualidades, que não são momentos de discussão sobre as temáticas referentes a gênero e sexualidades, que se modificam as maneiras de abordar o nojo e o prazer do sexo. É o olhar para a diferença em si e no outro, para os desejos, assim como denota Hocquenghem (1980) que pode contribuir para pensarmos outras formas de aprender e ensinar as sexualidades. O ensino de um passado ou a discussão do presente de homossexuais, heterossexuais, bissexuais, travestis, transexuais não são aulas especiais ou momentos de conscientização, mas movimentam os modos de pensar e agir na escola e fora dela. Esse outro modo de ver denota que a cultura é um espaço de negociação que precisa ser disputado também na escola, assim como nas políticas públicas, na mídia, nos espaços profissionais e em todos os âmbitos sociais para que a resistência modifique as práticas dos sujeitos e que o nojo seja então nossa pergunta (Macedo, 2010).

A proposta de inserção do olhar *queer* na educação feita por Miskolci (2012, p. 40) é de empreender um diálogo crítico e “não assimilacionista” acerca das temáticas referentes a gênero e sexualidade. Tratando da noção de abjeto e de movimentos segregacionistas como as injúrias, o autor sugere que esse diálogo precisa tomar proporções a ponto de visibilizar e socializar as sexualidades como práticas do sujeito. Em outras palavras, “(...) um olhar *queer* é um olhar insubordinado. É uma perspectiva menos afeita ao poder, ao dominante, ao hegemônico, e mais comprometida com os sem poder, dominados, ou melhor, subalternizados” (Miskolci, 2012, p. 47). Ter visibilidade às questões que interferem nas vidas dos sujeitos, não ignorar o que foi considerado abjeto, mas fazer desse olhar um possível olhar para os conteúdos, as práticas e os processos pedagógicos.

A demanda *queer* é a do reconhecimento sem assimilação, é o desejo que resiste às imposições culturais dominantes. A resistência a norma pode ser encarada como um sinal de desvio, de anormalidade, de estranheza, mas também como a própria base com a qual a escola pode trabalhar.

Ao invés de punir, vigiar ou controlar aqueles e aquelas que rompem com as normas que buscam enquadrá-los, o educador e a educadora podem se inspirar nessas expressões de dissidência para o próprio educar. Em síntese, ao invés de ensinar e reproduzir a experiência da abjeção, o processo de aprendizado pode ser de resignificação do estranho, do anormal como veículo de mudança social e abertura para o futuro (Miskolci, 2012, p. 67).

Reiteramos essa demanda voltando ao relato da G.H. de Clarice (2009). Ao perceber que a vida depende dela para acontecer, entender-se é uma dificuldade, uma odisséia, um processo longo e sem promessas de segurança e tranquilidade. Ela percebe que “a vida se me é. A vida se me é, e eu não entendo o que digo. E então adoro” (Lispector, 2009, p. 179). É no movimento de não entender-se que constitui o nojo da barata como um olhar para a sexualidade. Os discursos que nos produziram em suas reverberações e rarefações nos constituíram com explicações possíveis a sentidos e significados que foram instituídos no interior da cultura. O nojo, o desejo e o prazer são da ordem das afecções, como destaca Deleuze (1974), as palavras afetam o corpo.

O discurso constrói o sentido sobre nossas ações e nossas percepções. Para G.H. a barata foi uma maneira de diante dela ver-se impura e vivenciar a experiência de pensar sobre si, ao refletir acerca do nojo da barata. Para Hocqueghem (1980), a contestação homossexual dá-se no momento em que vistos como abjetos, os/as homossexuais questionam a pureza e a inocência de relações estabelecidas moralmente por instituições religiosas, médicas e escolares. A barata e as sexualidades são disparadoras para que os sujeitos percebam suas constituições sobre a noção de afeto. Afetar-se pelo nojo, pelo desejo e pelo prazer é não se entender, mas adorar-se, como nos ensina a corajosa G.H. e como nos incita o desafiador Guy Hocqueghem (1980).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivenciar as sexualidades nos espaços sociais não é uma tarefa fácil. O conforto de não se denotar, de esconder suas vivências, seus desejos e prazeres, por vezes é o pouco que resta a sujeitos sociais tratados como nojentos e abjetos. A prática de conhecimento de si - o enfrentamento à barata que Clarice (2009) narra - é uma guerra do cotidiano. Professores/as e alunos/as a todo o momento vivem as tensões das relações de poder

e as práticas de resistência. O discurso acerca das sexualidades e das identidades é por vezes rarefeito a tal ponto que os sujeitos tendem a manter visões hegemônicas mesmo diante de sua necessidade em contrapor-se.

A noção de educação em Hocquenghem (1980) é uma pedagogia que abusa do sujeito escolar. Para o pensador, educar para pensar e viver as sexualidades tem a ver com não traçar um caminho, mas com reconhecer-se como sujeito móvel, de derivação, que se transforma diante dos processos identitários e educacionais. Por isso, recorreremos à metáfora lispectoriana da barata. Animal presente em diversos espaços sociais, culturais, econômicos e políticos, ao aparecer as nossas vistas causa nojo, sugere-se de forma asquerosa, como a sexualidade quando é vista escapando dos armários da escola.

A prática educacional e a formação docente são discutidas em pesquisas nacionais e internacionais que sugerem modelos, procedimentos, modos de tratar, de discutir, de problematizar. Este ensaio sugere, menos que esses procedimentos, que se afiem os olhares para o nojo e a abjeção. Caçar as baratas que escapam das nossas noções de moral, de verdade e de valores para educar os/as meninos/as a pensarem-se diante de si e dos outros. Uma tarefa sensível, racional, emocional e intuitiva. Vislumbramos a educação como esse enfrentamento à barata. Não é intuito deste processo matar essa metáfora, ou, cheios/as de nojo, correr do aposento que a encontrarmos. Menos que isso, a prática de contestação nos oferece oportunidades de viver, aprender e ensinar como olhamos o mundo, as relações e os processos. E, se de repente, faz-se presente uma barata, que olhemos para ela, não com admiração - que é o processo de ver de fora - mas que reconheçamos o nojo como parte do processo de descoberta do mundo, das experiências e das vivências e que possamos nos constituir como eu, diante dos outros e do mundo. Metáfora do nojo, a barata não é exterminável, contemos em nós o prazer e o desejo de comê-la, de prová-la. Só cientes desse desejo e desse nojo, o prazer faz sentido e, então, somos capazes de olhar para a educação das nossas sexualidades como maneiras de nos conhecermos.

REFERÊNCIAS

- Brah, A. (2006). Diferença, diversidade, diferenciação. *Cadernos Pagu*, 26, 329-376.
- Butler, J. (1998) Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do “pós-modernismo”. *Cadernos Pagu*, 11, 11-42.

- Deleuze, G. (1974). *Lógica do sentido*. São Paulo: Perspectiva.
- Eizirik, M.F. & Comerlato, D. (1996). A escola (in) visível: notas para professores. In L. E. Silva; j. Azevedo (Eds.), *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais* (pp. 15-33). Porto Alegre: Sulinas.
- Foucault, M. (1984). *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Foucault, M. (1988). *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal.
- Hocquenghem, G. (1980). *A contestação homossexual*. Brasiliense: São Paulo.
- Hooks, B. (2003). Eros, erotismo e o processo pedagógico. In G. L. Louro (Ed.), *O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade* (pp. 113-123). Belo Horizonte: Autêntica. 2. ed.
- Larrosa, J. (2010). *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica. 5. ed.
- Lispector, C. (2009). *A paixão segundo G.H.: romance*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Louro, G. L. (1997). *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis/RJ: Vozes.
- Macedo, E. (2010). A cultura e a escola. In R. Miskolci (Ed.), *Marcas da Diferença no Ensino Escolar* (pp. 11-43). São Carlos: EdUFSCar.
- Miskolci, R. (2012). *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica Editora; UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto. 2. ed.
- Zamboni, J.; Barros, M. E. B. (2012, setembro). Uma bicha: Guy Hocquenghem. *Anais do VI Congresso Internacional de Estudos sobre a Diversidade Sexual e de Gênero da ABEH*. Acedido em http://www.abeh.org.br/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=200:jj012pdf&id=1:anais-abeh-2012&Itemid=87.
- Zamboni, J. (2013, setembro). Cartografias bicha. *Anais do Fazendo Gênero 10 – Desafios atuais dos feminismos* (pp. 1-11). Florianópolis: UFSC.