



21(1):71-96
jan./jun. 1996

O QUE É ESTA COISA CHAMADA AMOR

Identidade homossexual, educação e currículo

Deborah P. Britzman

Ao lidar com uma estrutura de segredo aberto, só podemos nos aproximar do transformativo se não tivermos vergonha de arriscar o óbvio.

Eve Sedgwick, Epistemology of the Closet, p. 22.

RESUMO - *O que é esta coisa chamada amor - Identidade homossexual, educação e currículo.* Os campos dos Estudos Gays e dos Estudos Lésbicos podem propiciar aos/as teóricos/as pós-estruturalistas, feministas e pós-colonialistas alguns raros vislumbres sobre o que significa reconhecer a simultaneidade da identidade e sobre como agir no interior dos perigos e dos prazeres da política identitária. Os/as educadores/as teriam muito a ganhar com uma familiaridade com esses campos, não porque isso possibilitaria o acesso a algum distante outro, mas, mais imediatamente, porque a leitura das pesquisas, das representações e das expressões gays e lésbicas poderia obrigá-los/as a um renovado olhar para a sua própria e construída sexualidade e a um olhar diferente para aquilo que estrutura a forma como a sexualidade do outro é imaginada. Se a educação e as pedagogias que ela oferece puderem “navegar as fronteiras culturais” do sexo e se puderem fazê-lo de forma a problematizar e a pluralizar, parte de nosso trabalho, então, deve consistir em repensar a representação e os discursos da identidade, do conhecimento e do poder cultural que circulam nas escolas e no interior do aparato de saber/poder. 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.

Palavras-chave: *Currículo e identidade; educação e identidade homossexual; pedagogia, educação e cultura.*

ABSTRACT - *What is this thing called love - Homosexual identity, education and curriculum.* The fields of gay and lesbian studies offers post-structuralists, feminists and postcolonial theorists some rare glimpses into what it might mean to account for the simultaneity of identity and to act within the perils and pleasures of identity politics. Educators would significantly benefit from acquainting themselves with the fields of gay and lesbian studies, not because it would access some distant other, but more immediately, because this might compel a second look at one's own constructed sexuality and a different look at what it is that structures how the sexuality of another is imagined. If education and the pedagogies it offers can “navigate the cultural borders” of sex, and do so in ways that problematize and pluralize, then part of our work must be to rethink the representation and discourses of identity, knowledge, and cultural power that circulate in schools and within the knowledge apparatus. This means constructing pedagogies that implicate everyone and that can allow for the less normalizing discourses of bodies, of genders, of social relations, of affectivity, and of love.

Key-words: *Curriculum and identity; education and homosexual identity; pedagogy, education and culture.*

Os/as pesquisadores/as educacionais têm se preocupado, nos últimos vinte e cinco anos, em teorizar a dinâmica estrutural e as experiências vividas da desigualdade na educação. Esta literatura crítica – compreendendo orientações estruturalistas, marxistas, feministas e anti-racistas – explora as não-tão-ocultas relações entre educação, reprodução cultural e regulação social. Muitos de seus primeiros *insights* estavam baseados na noção de “capital cultural” de Bourdieu (1973): o antagonismo entre, de um lado, o conhecimento cultural e os códigos que os estudantes trazem para a escola e, de outro, a versão de “cultura” celebrada e valorizada pelo currículo formal e pelo currículo oculto. Bourdieu sublinha o fato de que as escolas recompensam de forma desigual as disposições culturais da classe dominante: aquelas crianças e jovens que vão para a escola sem as disposições próprias da classe média não podem intercambiar nem trocar seu capital cultural por coisas tais como aceitação social, êxito escolar e, supostamente, mobilidade social.

As pesquisadoras feministas não têm, em geral, se mostrado satisfeitas com teorias descorporificadas de reprodução cultural e insistem na centralidade do gênero quando se trata de explicar aquilo que conta como desigualdade. Elas argumentam, corretamente, que o capital cultural não pode ser abstraído das relações patriarcais e do funcionamento de formas generificadas de subordinação (Lewis, 1991; 1993; O’Brien, 1987; Weiler, 1988). Da mesma forma, estudiosos/as anti-racistas e pós-colonialistas têm repensado o conceito de capital cultural para mostrar sua dinâmica múltipla, conflitiva e racializada: a cultura é analisada como um local importante de produção de códigos de branquidade e de discursos de eurocentricidade (McCarthy, 1990; West, 1991). Ogbu (1988), por exemplo, vê o conhecimento escolar como a corporificação de relações racializadas de poder, uma vez que esse conhecimento depende dos interesses, valores, disposições e discursos da estrutura de poder dos brancos. Seu trabalho etnográfico expressa a visão de que muitos/as jovens afro-americanos/as equacionam o êxito na escola com o “peso de terem que agir como brancos”. Esses/as estudantes expressam a dolorosa contradição de que o processo de acomodação ao conhecimento escolar exige uma traição à própria cultura e de que, muito freqüentemente, esse conhecimento os/as posiciona como sujeitos coloniais.

Os/as pesquisadores/as educacionais estão apenas começando a compreender que a escolarização produz não apenas formas de conhecimento e relações particulares de desigualdade, ao longo de divisores de raça e de gênero, mas, mais imediatamente, produz e organiza, de forma coincidente, as identidades raciais, culturais e generificadas dos/as estudantes. As complexidades do processo de formação de identidades, vistas como relações sociais (e em combinação com relações sociais), não estão, entretanto, ainda suficientemente teorizadas. Parte do problema consiste em que não se tem atribuído à categoria de “identidade” suas caleidoscópicas qualidades: a identidade é constituída de mais coisas

do que aparenta. Além disso, os indivíduos não vivem suas identidades como hierarquias, como estereótipos ou a prestações.

A dificuldade de qualquer tentativa de se isolar um único momento de uma determinada identidade do frenesi e da confusão de momentos que faz com que a identidade seja um espaço social tão interessante, tão interessado e talvez tão saturado torna-se um pouco mais aparente quando se tenta teorizar também o “sexo”, mas não como um acréscimo àquilo que Kobena Mercer (1991) chamou de “mantra da raça, da classe e do gênero”. Os últimos vinte e cinco anos de pesquisa educacional permaneceram estranhamente mudos sobre as polimórficas práticas sexuais da juventude. Isso se deve ao fato de que as teorias do capital cultural, do patriarcado e da dominação racial fragmentam os diferentes aspectos da identidade, vendo-os como separados uns dos outros, bem como ao fato de que questões como o desenvolvimento da heterossexualidade e da homossexualidade são ainda vistas como tabus pela pesquisa oficial. Na verdade, quando a identidade é vista como hierarquia e quando as teorias vêem o desenvolvimento como sendo racional e cronologicamente linear, o resultado é que a idéia da identidade como polimórfica e polifônica acaba sendo reprimida. Em termos de pesquisa educacional, a idéia de identidade ainda permanece, com muita freqüência, presa à visão equivocada de que as identidades são dadas ou recebidas e não negociadas – social, política e historicamente. Essas ausências fazem com que a identidade seja colocada num *continuum* linear. O resultado disso é que, no cenário da pesquisa educacional, as identidades não conseguem fugir de dois extremos: ou são vistas como dolorosas (quando se acomodam) ou são vistas como prazerosas (quando resistem).

Gostaria de argumentar em favor de uma noção mais complexa e mais historicamente fundamentada de identidade, uma noção que veja a identidade como fluida, parcial, contraditória, não-unitária, uma noção que veja a identidade como envolvendo elementos sociais. Pensar a identidade significa não apenas ver esses elementos como efeitos constitutivos das relações sociais e da história, mas *também* como capazes de rearticular o desejo e o prazer. Quando se trata de questões de desejo, de amor e de afetividade, a identidade é capaz de surpreender a si mesma: de criar formas de sociabilidade, de política e de identificação que desvinculem o eu dos discursos dominantes da biologia, da natureza e da normalidade. O desenvolvimento dessa capacidade, de um esforço contínuo para desvincular o eu da normalidade, para que ele possa ser algo mais do que aquilo que a ordem das coisas prediz, constitui uma das idéias centrais dos Estudos Gays e dos Estudos Lésbicos, bem como da Teoria *Queer*¹ (veja, por exemplo, Butler, 1993; Fuss, 1991; Gevert, 1993; Warner, 1993).

Em suas teorizações, Simon Watney (1991, p. 394) vê a escola como “um duplo limiar: entre a privacidade da casa e o espaço público; e entre as categorias de criança e de adulto”. A circulação no espaço do público e do privado e no espaço do adulto e da criança constitui os significados dados e possíveis da

sexualidade: as regras, os investimentos e as invenções da discrição e da exibição, as estruturas do “armário”² e da sala da aula e os prazeres e os perigos, como diz Joseph Beam (1986), de se “construir a si próprio a partir do zero”. Compreender os significados contraditórios dessas categorias em termos de sexualidades exige que lidemos com as representações generificadas e sexuais – as aceitas e as rejeitadas – que circulam, formal e informalmente, nas escolas. Ao mesmo tempo, também devemos reconhecer que, nas escolas, embora talvez de uma forma escassa, representações de identidade são oferecidas e policiadas, mas as escolas não são os únicos locais de identidade. Ao pensar como os jovens gays e as jovens lésbicas se constroem a si mesmos/as, os/as educadores/as fariam bem em considerar a disponibilidade explosiva de representações da homossexualidade na cultura popular e o que essas representações podem significar em termos da luta pela juventude e pelos direitos civis. Em particular, precisamos fazer as seguintes questões: O que se sabe sobre as relações entre escolarização, currículo, cultura popular e representações particulares de heterossexualidade e homossexualidade? Como se procura compreender essas representações fora e dentro da escola? O que pode significar para os/as educadores/as explorar a dinâmica da subordinação sexual e do prazer sexual de forma a exigir o envolvimento de todo mundo? O que as teorias da sexualidade têm a ver com as teorias da representação? Finalmente, o que os campos dos Estudos Gays e dos Estudos Lésbicos têm a oferecer à educação dos/as educadores/as?

Se quisermos ampliar os *insights* das teorias de produção cultural, precisamos compreender não apenas as dolorosas histórias de sujeição e de *pathos* que emergem quando deixamos que os jovens gays e as jovens lésbicas falem, mas, mais centralmente, precisamos também compreender as estórias de desejo e de amizade que teimam em existir, apesar de condições hostis. Essa abordagem não está centrada, pois, numa discussão sobre causas ou origens, nem tampouco num debate sobre se as crianças são seres sexuais ou não. Precisamente da mesma forma que, por muitas e contraditórias razões, não faz sentido discutir o que “causa” a heterossexualidade, também não faz nenhum sentido – nem mesmo como um projeto político – discutir as “causas” da homossexualidade. *Nenhuma* identidade sexual – mesmo a mais normativa – é automática, autêntica, facilmente assumida; *nenhuma* identidade sexual existe sem negociação ou construção. Não existe, de um lado, uma identidade heterossexual lá fora, pronta, acabada, esperando para ser assumida e, de outro, uma identidade homossexual instável, que deve se virar sozinha. Em vez disso, toda identidade sexual é um constructo instável, mutável e volátil, uma *relação social* contraditória e não-finalizada. Como uma relação social no interior do eu e como uma relação social entre “outros” seres, a identidade sexual está sendo constantemente rearranjada, desestabilizada e desfeita pelas complexidades da experiência vivida, pela cultura popular, pelo conhecimento escolar e pelas múltiplas e mutáveis histórias de marcadores sociais como gênero, raça, geração, nacionalidade, aparência física

e estilo popular. Meu interesse, pois, está em saber "...como os adultos respondem à sexualidade das crianças, adotando condutas que vão da negação total a uma aceitação sem problemas" (Watney, 1991, p. 398).

Quero argumentar que existem três dinâmicas ou momentos de identidade sexual. A primeira diz respeito aos contextos e condições sociais da formação de identidade para a juventude gay e lésbica, na educação. Essas condições são, geralmente, sombrias, hostis e repressivas. Que realidades e discursos contraditórios estão em ação quando essas identidades são "saudadas" pelo conhecimento escolar, pela pedagogia e pelos/as professores/as? A segunda diz respeito à dinâmica da cultura popular como um local importante de sexualidade e de economia do desejo. Programas de TV (como, por exemplo, o programa canadense "The Kids in the Hall"), as reportagens das grandes revistas norte-americanas sobre estrelas do rock e do cinema gays e lésbicas e o proliferante interesse da mídia por transsexuais e travestis têm trazido – seja de forma problemática, seja de forma prazerosa – novas formas de visibilidade e de acesso aos códigos culturais homossexuais para o consumo de massa. O que as representações da sexualidade homossexual oferecem aos/às jovens? Finalmente, quero vincular retrospectivamente esses dois momentos à educação de educadores/as e argumentar que os/as professores/as devem procurar saber mais sobre as sexualidades gay e lésbicas, não se limitando a denunciar velhos e maus estereótipos ou a contar as patéticas histórias de vitimização que, atualmente, determinam como as diferenças sexuais são vividas nas escolas. Os/as educadores/as devem fazer mais do que apenas vincular os corpos gays e lésbicos ao problema da homofobia. O que é preciso para que os/as professores/as trabalhem com os constructos e as ordens conceituais das sexualidades de uma forma que seja eticamente comprometida com a justiça social e que recrie a pedagogia como um problema de identificações e de prazeres proliferantes, uma pedagogia que não esteja presa à dinâmica da dominação e da subordinação?

Para que se possa apreender a complexidade das identidades sexuais, é necessária uma compreensão mais radical da natureza discursiva do conhecimento, das histórias e das práticas que possibilitam que o conceito de identidade sexual emergja como um problema e se torne aquilo que Foucault (1980) chamou de "incitamento ao discurso". Isso pode significar, no caso da educação, que tenhamos de inventar teorias do capital sexual. Por capital sexual entendo uma economia política das sexualidades, uma série de relações *necessárias* entre, de um lado, a heterossexualidade e a homossexualidade e, de outro, as desequilibradas e subordinadas diferenças entre os signos do valor de uso e os signos do valor de troca. Os saberes que organizam e desorganizam o capital sexual e as conflitantes representações da sexualidade que estão disponíveis podem, pois, perfeitamente nos dizer algo sobre como as identidades sexuais se tornam normalizadas e fora-da-lei. Da mesma forma, esses diferentes e conflitantes discursos também indicarão as práticas e as condutas sociais contraditórias que

tornam inteligíveis e ininteligíveis coisas como a afeição, o desejo e o erotismo. Ao explorar a problemática do capital sexual (as contradições do intercâmbio e do valor de troca), minha preocupação não é apenas a de analisar as formas pelas quais a heterossexualidade é normalizada e disponibilizada através da pedagogia. Em vez disso, o conceito de capital sexual deve significar algo mais transgressivo: as experiências vividas entre, de um lado, aquelas formas de sexualidade que são valorizadas e intercambiadas por aceitação social e competência social, prazer e poder e, de outro, aquelas formas que não têm valor de troca e, *contudo, prometem prazer, mesmo quando o preço disso é o desestímulo social e o ostracismo.*

Uma breve genealogia dos cruzamentos de fronteiras

Quando se trata do tema do sexo, existe uma estranha contradição entre a ambigüidade da linguagem e a insistência dominante na estabilidade das práticas. Cindy Patton (1991, p. 374) observa: "...a linguagem do sexo é tão imprecisa, tão polivante, que é difícil saber quando estamos falando sobre sexo e quando estamos falando sobre negócios, política ou outros assuntos mais pesados". Duplos sentidos à parte, a força referencial do sexo oferece a falantes e a ouvintes prazeres e perigos infinitos. Entretanto, as lúdicas e perigosas ambigüidades lingüísticas tornam-se esquecidas quando as práticas sexuais são inseridas no discurso. A pessoa com a qual fazemos sexo, como diz Jeffrey Weeks (1986), "importa". Importa tanto que nossas práticas – as imaginadas e as reais – tornam-se sinônimas de nossa identidade e de nosso gênero. Weeks continua:

O gênero (a condição social pela qual somos identificados como homem ou como mulher) e a sexualidade (a forma cultural pela qual vivemos nossos desejos e prazeres corporais) tornaram-se duas coisas inextricavelmente vinculadas. O resultado disso é que o ato de cruzar a fronteira do comportamento masculino ou feminino apropriado (isto é, aquilo que é culturalmente definido como apropriado) parece, algumas vezes, a suprema transgressão (p. 45).

Essa confusão entre gênero e sexualidade parece ser mais notada quando, por qualquer razão, certos corpos não podem ser facilmente "lidos" e fixados como mais uma confirmação dos discursos da universalidade e da natureza. Estou chamando atenção, aqui, para aqueles corpos que são vistos como cometendo uma traição à "naturalidade" e, portanto, à normalidade do gênero e do sexo. A perturbadora questão "O que você é? Um garoto ou uma garota?" pode também significar "O que você é? Um gay ou uma lésbica?". O pressuposto universal – ao menos até que seja perturbado – é que "todo mundo" é, ou deveria ser, heterossexual e que a heterossexualidade é marcada através de rígidos binários de gênero. A transgressão de fronteiras generificadas resultará provavelmente

no questionamento social da identidade do/a transgressor/a, bem como na penalizante insistência de que formas de masculinidade e feminilidade devem ser estabelecidas como rigidamente opostas, como desvinculadas do processo de construção social. Mas como funciona a insistência na estabilidade do gênero e do sexo?

O periódico *Gay Community News* (1991) noticiou uma briga entre pais durante um jogo de futebol feminino. Uma goleira de dez anos estava jogando tão bem que um pai do time feminino adversário parou o jogo para exigir “provas” do gênero da goleira. Mesmo depois de ver a certidão de nascimento, o pai, agora com o apoio de outros pais, exigia uma inspeção pessoal. A notícia continua:

Depois do jogo, Linda Dennis (a mãe da garota) disse que levou sua filha à presença de um dos homens que tinha questionado o gênero de Natasha. “Eu disse: ‘desculpa, mas eu gostaria de aproveitar a oportunidade para apresentá-lo para minha filha Natasha’. Ele olhou para Natasha de forma estranha e disse: ‘Bom jogo, garoto’. Eu disse: ‘Não; o certo é: bom jogo, garota’. Ele disse: ‘bom jogo, filho’, e começou a sair”. Naquele momento, uma outra mãe... também começou a discutir com o homem (p. 2).

Mais tarde, a associação de futebol proibiu que esses pais e mães, assim como o treinador que não interferiu, assistissem a futuros jogos de futebol promovidos pela associação.

A estória acima sugere não apenas em quais características os pais se baseiam para tornar o gênero inteligível e normalizado, mas a questão mais perturbadora dos profundos investimentos – o capital sexual – que esses pais (homens) fazem para garantir que sua filha ou seu filho obtenha o gênero “correto”. Mas o que ocorre com o capital sexual de Natasha, nos seus dez anos de idade? Como pode ela entender uma sociabilidade que diminui o que ela pode fazer? Podemos especular se Natasha irá se encontrar com textos como o estudo etnográfico de Kennedy e Davis (1993) ou a coletânea de Joan Nestle, *The Persistent Desire: A Femme-Butch Reader* e se irá ler as histórias orais de mulheres que transgrediram o gênero para construir novos desejos e novos estilos. Poderá Natasha achar igualmente interessante o *bildungsroman* de Feinberg (1993), *Stone Butch Blues*, e em caso afirmativo, onde e como esses textos poderão ser encontrados? Podemos também considerar que nesse particular jogo de futebol, o desejo de Natasha por uma conduta desligada do policiamento de gênero está sendo construído como desviante e que os discursos que estão sendo disponibilizados não oferecem realmente confiança, risco e prazer.

Diminuindo por um momento o *zoom* de nossa lente, Valerie Walkerdine (1990) nos oferece o *insight* de que a pedagogia produz não apenas versões particulares do conhecimento de sujeitos mas o próprio sujeito que-supostamente-conhece. Ela comenta como a pedagogia deve construir representações

de crianças e, conjuntamente e ao mesmo tempo, o conhecimento considerado apropriado para aquela construção:

A escola, como um dos modernos aparatos de regulação social, define não apenas aquilo que deve ser ensinado, aquilo que constitui conhecimento, mas define e regula também o que constitui uma “criança”, bem como o que constitui aprendizagem e ensino (p. 32).

Isso nos lembra a observação de Simon Watney de que a escolarização realiza uma mediação entre os espaços privados e públicos, a fim de que possa fazer algo mais: oferecer representações de versões socialmente normalizadas do adulto e da criança, da mulher e do homem. A “criança” de qualquer pedagogia já está, ao mesmo tempo, codificada como uma criança generificada, sexuada e racializada. Neste sentido, a “criança” se torna um dos constructos mais normalizados e regulados da educação.

Para voltar, pois, à nossa goleira de dez anos de idade: Natasha provavelmente se tornará o “projeto pedagógico” de algum/a professor/a. Algumas de suas professoras, alguns de seus professores provavelmente tentarão “refeminizá-la”, recompensando-a se ela usar vestido, batom, e assim por diante, e avaliando-a negativamente se ela não o fizer. Os gestos, o tom e as ofertas afetivas dos/as professores/as e dos/as estudantes do mundo de Natasha serão modulados de acordo com sua avaliação da capacidade de Natasha de “obter” o gênero correto. No interior desse trabalho de manutenção de categorias reside, pois, uma hierarquia de correção identitária: essa lógica ostensivamente afirma que, primeiro, a pessoa “obtem” o gênero correto e, depois, “obtem” a heterossexualidade. É uma lógica que insiste na confusão da categoria de gênero com a de sexo. E para Natasha, e para aquelas/es como ela, a aceitação social dependerá de um intercâmbio particular de capital sexual, um capital que será reconhecido através de uma exibição excessiva de heterossexualidade feminina. Entretanto, esse intercâmbio normalizador, que poderia ser talvez melhor chamado de “o peso de ter que agir como heterossexual”, é também dependente de como o conhecimento sobre a heterossexualidade é transmitido informalmente – através de relações sociais e de escassas economias do afeto, bem como através dos meios formais do currículo escolar de educação sexual, precisamente um dos locais onde a heterossexualidade é normalizada.

Quando chega a ser tratado, o conhecimento de sala de aula sobre sexualidade é tipicamente sinônimo de reprodução heterossexual, embora até mesmo esse conhecimento seja banalizado. Além disso, a assim chamada informação técnica sobre reprodução sexual é altamente contestada porque a informação sobre o sexo é vista como a causa de aumento da atividade sexual. Esta teoria dominante da sexualidade pressupõe uma teoria da representação: para dizer de forma simples, os/as estudantes são construídos como réplicas. Quanto mais souberem, mais praticarão. Este medo do contágio sustenta os insistentes deba-

tes sobre se a escola deve fornecer camisinhas aos estudantes ou não e, obviamente, sobre se as representações e práticas das sexualidades gay, lésbica e bi devem ser discutidas na sala de aula ou não. Questões de desejo não fazem parte dessa teoria mimética, uma vez que as crianças são construídas como se precisassem ser protegidas da educação sexual. A análise que Michelle Fine (1986, p. 30) faz dos discursos anti-sexo da educação sexual nas escolas indica três problemas interligados, resultantes desse processo:

Nos currículos padronizados de educação sexual e em muitas salas de aula das escolas públicas de hoje, encontramos: (1) a supressão autorizada e legitimada de um discurso do desejo sexual feminino; (2) a promoção de um discurso de vitimização sexual feminina; e (3) o privilegiamento explícito da heterossexualidade matrimonial em prejuízo de outras práticas de sexualidade.

Conseqüentemente, as garotas não têm oportunidades de compreender e explorar os significados de seus corpos, os adolescentes gays e as adolescentes lésbicas não são reconhecidos/as e não têm, portanto, quaisquer oportunidades de explorar suas identidades e desejos ou até mesmo de buscar apoio institucional para intervir no processo de violência contra eles/elas. O que ocorre aqui é que estão sendo construídas identidades vulneráveis à vitimização sexual e está sendo produzido um discurso de proteção, no qual a ignorância circula como conhecimento. Os efeitos desse discurso, entretanto, não são vividos de forma uniforme.

O que é heteronormatividade?

Como Eve Sedgwick (1991) nos faz lembrar, não existe nenhum manual que ensine “Como criar seu filho gay”. O que está disponível é precisamente o oposto, ou seja, uma proliferação de conselhos aos pais e aos educadores sobre como “curar” a situação de gay, como evitar aquilo que o *establishment* médico está agora chamando de “desordem de identidade de gênero na infância”, e como organizar-se contra reformas curriculares que levem em consideração as vidas de gays e lésbicas. Na seção seguinte, descreverei três mitos comuns e bastante contraditórios sobre a divisão homo/hetero e situarei esses mitos não no terreno das identidades mas no interior daquilo que Michael Warner (1993) chama de “heteronormatividade”, isto é, a obsessão com a sexualidade normalizante, através de discursos que descrevem a situação homossexual como desviante.

Em primeiro lugar, para um número significativo de heterossexuais que imaginam sua identidade sexual como “normal” e “natural”, existe o medo de que a mera menção da homossexualidade vá encorajar práticas homossexuais e vá fazer com que os/as jovens se juntem às comunidades gays e lésbicas. A

idéia é que as informações e as pessoas que as transmitem agem com a finalidade de “recrutar” jovens inocentes. Parte desse mito é realmente correta: a identidade sexual é social e depende de comunidades e locais onde haja práticas, representações e discursos comuns, partilhados. Como afirma Jeffrey Weeks (1986, p. 24): “...a sexualidade existe apenas através de suas formas e organizações sociais”. Mas esse mito sustenta o pressuposto associado de que, sem o conhecimento dessas comunidades, fica garantido que o/a estudante decidirá que é melhor ser heterossexual do que viver o estereótipo solitário do homossexual isolado. Esse medo produz dois tipos de homossexuais: o predador e o patético. Também faz parte desse complexo mito a ansiedade de que qualquer pessoa que ofereça representações gays e lésbicas em termos simpáticos será provavelmente acusada ou de ser gay ou de promover uma sexualidade forada-lei. Em ambos os casos, o conhecimento e as pessoas são considerados perigosos, predatórios e contagiosos.

Um segundo tipo de mito diz respeito à fantasia de que os/as adolescentes são demasiado jovens para serem identificados/as como gays ou lésbicas ou à ilusão de que os/as adolescentes identificados/as com qualquer um dos tipos de conduta sexual não estejam já envolvidos em relações plasmadas por formas gays e lésbicas de sociabilidade. No primeiro caso, o mito pressupõe que Freud estava completamente errado sobre as crianças e a sexualidade. No segundo caso, pressupõe-se que os adolescentes não tenham membros da família ou amigos/as que sejam gays ou lésbicas. O conceito de mães lésbicas ou pais gays é visto como um oxímoro. O que não é visto como oxímoro, nessa visão, é a família heterossexual normativa. Na verdade, esse mito propicia que se tenha uma definição muito restrita da família, sem precisar jamais ter que admiti-lo.

Um terceiro tipo de mito pressupõe que as identidades sexuais são separadas e privadas: os saberes sobre a homossexualidade e os saberes sobre a heterossexualidade são posicionados como se eles não tivessem nada a ver um com o outro. O pressuposto é o de que a ignorância sobre a homossexualidade não tem nada a ver com a ignorância sobre a heterossexualidade. Este mito afirma, ao mesmo tempo, uma noção duvidosa de privacidade: que aquilo que a pessoa “faz” privadamente deve ter pouca consequência pública. O fato é que as formas pelas quais a escola faz a mediação entre os discursos do privado e os discursos do público atuam para deixar intacta a visão de que as (homo)ssexualidades devem ficar ocultas. Além disso, a insistência de que a sexualidade deva estar confinada à esfera privada reduz a sexualidade às nossas específicas práticas sexuais individuais, impedindo que concebamos a sexualidade como sendo definida no espaço social mais amplo, através de categorias e fronteiras sociais. A sexualidade não é constituída apenas de um conjunto de ações individuais específicas. Ademais, mesmo que esse fosse o caso, o que não é, esse mito torna impossível imaginar a sexualidade como tendo qualquer coisa a ver com estética, discursos, política, capital cultural, direitos civis ou poder cultural. A

privatização da sexualidade é talvez um dos mitos mais insidiosos, na medida em que é usada para justificar o “armário” (*closet*), como se um espaço assim imaginado pudesse ser uma escolha inofensiva e interessante.

Considerados conjuntamente, esses mitos atuam para, eficazmente, produzir noções normativas que posicionam a heterossexualidade como sendo a sexualidade estável e natural. Esses mitos exigem uma significativa ginástica mental. Mas, o que é mais importante, eles impedem que um número significativo de educadores/as heterossexuais sejam eles/elas próprios educados/as, de forma inteligente e sensível sobre a sexualidade, como uma construção social contraditória e socialmente complexa. Eles também impedem que esses/as educadores/as sequer considerem como seu policiamento social contribui para a negação dos direitos civis dos gays e das lésbicas. Esse último ponto é significativo, uma vez que os heterossexuais efetivamente votam sobre legislação afirmativa gay e educam os/as jovens sobre deveres cívicos.

Devemos também reconhecer que as identidades gays e lésbicas atuam no interior de regimes discursivos de normatividade, de violência simbólica e material e de invisibilidade policiada (Butler, 1993; Friend, 1993; Khayatt, 1992; Lorde, 1982; Nestle, 1987; Watney, 1989). Em todo o país, leis proíbem práticas afirmativas de sexo seguro em programas de educação para a AIDS ou a contratação de professores que sejam abertamente gays ou de professoras que sejam abertamente lésbicas (Rofes, 1986). De acordo com Paul Siegal (1991, p. 236), “...as professoras lésbicas e os professores gays parecem perfazer um número desproporcionalmente alto nos casos de processos de discriminação no emprego...”. Além disso, as proposições legislativas da velha e da nova direita têm resultado: (1) na proibição de práticas de sexo seguro para jovens gays ou lésbicas nos programas de educação para AIDS; (2) na ausência de representações gays ou lésbicas no trabalho dos artistas, como condição para qualquer tipo de financiamento para as artes; e (3) mais recentemente, no cancelamento de financiamento para dois estudos sobre a sexualidade adolescente, os quais tinham como objetivo contribuir para o desenvolvimento de programas de educação para a AIDS (Yang, 1991).

Fora da escola, a família é igualmente um local no qual o aparato estatal exerce seu papel de disciplinamento, ao legalizar a heterossexualidade através do casamento e ao propiciar isenções fiscais para aqueles heterossexuais que se conformam a esse dispositivo. Nan Hunter (1991) realizou uma análise dos recentes casos judiciais que afetam os momentos mais íntimos da vida gay e lésbica: quem pode e quem não pode constituir uma família. Vale a pena citar Hunter mais extensivamente:

Há um lugar na família para homossexuais? Para lésbicas e gays, esses debates têm conseqüências dramáticas para a vida real, provavelmente mais do que ocorre com qualquer outra questão legal... O tratamento desigual é fla-

grante, de jure e universal, quando comparado com a arena do emprego, onde a discriminação pode ser mais sutil e variável. Nenhum estado permite que um casal lésbico ou gay se case. Nenhum estado reconhece (embora dezesseis condados e cidades o façam) sistemas de parceria doméstica, sob o qual casais não legalmente casados (gays ou não) possam se candidatar a certos benefícios usualmente disponíveis apenas para pares ligados pelo matrimônio. A desigualdade fundamental consiste em que, excetuando a incompetência mental, virtualmente qualquer casal heterossexual tem a opção de se casar e, portanto, estabelecer uma relação de parentesco que o estado obrigará a cumprir. Lésbicas e gays não podem fazer isso. Sob a lei, duas mulheres ou dois homens são para sempre estranhos, independentemente de sua relação (p. 408).

Sem o tipo de proteção econômica, legal e médica possibilitada aos heterossexuais que se organizam sob formas legais (como o direito, por exemplo, ao acesso aos benefícios materiais que constroem a heterossexualidade como sendo sinônima do aparato estatal), as parcerias gays e lésbicas, desde o nascimento de seus filhos até o testamento, são consideradas socialmente obsoletas. Essas negações institucionais e sociais são parte integral do capital sexual dos jovens gays e das jovens lésbicas: essas condições moldam não apenas o significado do sexo gay e lésbico, mas também o significado do sexo heterossexual. Meu argumento é que as construções da sexualidade funcionam discursivamente para normalizar aquilo que é marcado (a homossexualidade) e aquilo que é não-marcado (a heterossexualidade).

Tendo em vista esses constrangimentos institucionais – isto é, as invisibilidades legais e a criminalização das práticas sexuais, juntamente com a negligência cotidiana em validar as preocupações gays e lésbicas – não deveria surpreender que os jovens gays e as jovens lésbicas sejam constituídos/as como um dos grupos mais isolados nas escolas. Num artigo na revista *Adolescent Psychiatry*, A.D. Martin (1982) sugere que grande parte do processo de socialização dos/as adolescentes gays está centrado na preocupação em se esconder. O capital sexual que permite que a pessoa se esconda assume a forma contraditória do discurso. Os jovens gays e as jovens lésbicas devem aprender a esconder significados, codificando significantes de forma que as práticas gays e lésbicas sejam ocultadas daqueles que as consideram inaceitáveis. Ao mesmo tempo, esses códigos devem também se tornar inteligíveis para aquelas pessoas que fazem parte das comunidades gay e lésbica. Expressando de forma simples, os códigos se tornam disponíveis para aquelas pessoas com o conhecimento e o desejo para lê-los.

Uma diferente forma de aprendizagem para o ocultamento é muito mais insidiosa. Ela diz respeito a uma dupla negação: dos significados das práticas sexuais da pessoa e da dor de se ter o corpo disciplinado. Enquanto os jovens gays e as jovens lésbicas estão atarefadamente construindo suas identidades,

eles/elas sempre encontram representações contraditórias e hostis de seu trabalho de identidade. Além disso, tal como ocorre com seus pares heterossexuais, é-lhes apresentada a visão de que as crianças ou não têm sexualidade ou são já pequenos heterossexuais (veja, por exemplo, Rofes, 1989). Ocultar a sua homossexualidade quando já se pressupõe que ela não existe pode ser a resposta mais razoável à hostilidade estatal e à hostilidade generalizada contra as homossexualidades. Aprender a se esconder torna-se, pois, parte do capital sexual da pessoa e ela tem sempre uma relação com “O Armário”, quer ela queira ou não! Como observa Eve Sedgwick (1990), a pessoa não sai “finalmente” para fora. Tal como um ato de fala, isso é repetido através de toda a vida da pessoa. Sair para fora, permanecer dentro ou fazer com que outros saiam para fora é sempre uma decisão momentânea e não-finalizada. O pressuposto universal da heterossexualidade não exige que os heterossexuais pensem sobre o seu eu e sobre sua relação com os outros nesses termos.

Os/as pesquisadores educacionais precisam ainda explorar aquilo que Dank (1971) chamou de “dissonância cognitiva” dos jovens gays e das jovens lésbicas. “As pessoas que acabam se identificando como homossexuais necessitam, em sua maior parte, de uma mudança no significado da categoria cognitiva *homossexual* antes que elas possam se colocar nessa categoria” (citado em Herdt, 1989, p. 7). Os próprios significantes “gay” e “lésbica” devem ser rearticulados de forma que sejam prazerosos, interessantes e eróticos. Isso é assim pelas seguintes razões: a insistência histórica em se vincular a homossexualidade com formas de patologia e doença; o pressuposto de que a homossexualidade é não-natural; o estigma e as ilegalidades das práticas gays e lésbicas; o pressuposto da homogeneidade, de que as relações entre sexos iguais são todas iguais (veja, por exemplo, Altman et alii, 1989; de Lauretis, 1991; Patton, 1991; Weeks, 1986, 1991). Além disso, a rearticulação do significante “homossexualidade” exige que a heterossexualidade seja desvinculada dos discursos da naturalidade e dos discursos da moralidade. A heterossexualidade deve ser vista como uma possibilidade entre muitas. Aqueles/as que podem fazer esse trabalho, entretanto, fazem-no em contextos que vêem as possibilidades eróticas como um risco.

Esse processo de identificação, desidentificação e rearticulação, de construção de um novo discurso do eu, dos outros e do desejo ocorre, pois, em contextos problemáticos e hostis. Como observou Herdt (1989, p. 21) em sua introdução a um número especial do periódico *Journal of Homosexuality*, sobre juventude gay e lésbica, os jovens gays e as jovens lésbicas estão entre dois mundos: “para os jovens gays e as jovens lésbicas, essa posição de estar “entre” é representada, de um lado, pelos estilos de vida heterossexuais ordinários de seus pais e, de outro, pela comunidade gay e lésbica adulta”. Essas comunidades adultas podem ser diametralmente opostas e quando isso ocorre a pessoa pode ser forçada a classificar sua identidade e a escolher entre comunidades. Essa “escolha” forçada molda significativamente a forma como a pessoa vive a

raça, a etnicidade, o gênero, a religião, a geração e também a forma como a pessoa luta contra o racismo, o sexismo e a homofobia, numa série de diferentes comunidades.

Ao mesmo tempo, deve-se compreender que não existe uma única comunidade gay ou uma única comunidade lésbica. Em áreas urbanas, as comunidades gays e lésbicas podem ser segregadas por raça, gênero, etnia e classe, bem como por interesses estéticos, políticos e culturais. Além disso, em termos de acesso dos jovens gays e das jovens lésbicas a essas (muito) diferentes comunidades, a dissonância geracional existente no interior das comunidades gays e lésbicas – um efeito significativo dos termos legais do consentimento e da fase adulta – está apenas começando a ser reconhecida e questionada.

Martin e Hetrick (1988) sugerem três tipos inter-relacionados de isolamento entre jovens gays e lésbicas: (1) isolamento cognitivo, no qual o conhecimento, as práticas e as histórias dos gays e das lésbicas não estão disponíveis; (2) isolamento social, no qual os jovens gays e as jovens lésbicas sofrem rejeição social por parte de jovens e adultos heterossexuais e são isolados entre si; e (3) isolamento emocional, no qual o fato de ser aberto sobre a própria sexualidade é visto como um ato hostil, enquanto permanecer fechado significa ser rotulado como anti-social. Eu acrescentaria um quarto tipo de isolamento, o isolamento estético, no qual, como anteriormente descrito, os jovens gays e as jovens lésbicas devem rearticular representações recebidas de sexualidade com seus próprios significados, ao mesmo tempo que devem, imaginativamente, construir uma estética e um estilo gays e lésbicos. Joseph Beam (1991) descreve isso como um processo de “nos construir a partir do zero”. Michelle Cliff (1980) descreve o trabalho de identidade como um trabalho de “reinvidicação de uma identidade que me ensinaram a desprezar”.

Entretanto, o isolamento discursivo dos jovens gays e das jovens lésbicas, em locais como escolas, comunidades, grupos de colegas e famílias e em espaços como o currículo escolar oficial e o Estado, adquire um sentido diferente quando se considera a presença agora visível de ativistas gays e lésbicas na mídia. Afinal, as lutas de gays e lésbicas são lutas em torno de representação e de poder cultural. Ao longo da última década, presenciamos a militância combinada de trabalhadores gays e lésbicas em torno de questões gerais e, mais particularmente, em torno da questão da forma como a epidemia da AIDS e os direitos civis de gays e lésbicas devem ser popularmente representados. Essas lutas resultaram num aumento significativo da disponibilidade pública de representações e códigos culturais gays e lésbicos, a divulgação de argumentos da comunidade interna em torno de que tipos de representações deveriam ser afirmadas e em torno da questão do racismo e do sexismo no interior das comunidades gays e lésbicas. Há apenas alguns anos atrás, a mídia nacional na América do Norte censurava reportagens sobre eventos atuais gays e lésbicos. Agora, entretanto, cidadãos ordinários, incluindo nossa juventude gay e lésbica, pode ler ou

ver passeatas, demonstrações de protesto, filmes, casamentos e casos judiciais gays e lésbicos, bem como, se forem fluentes nos códigos apropriados, ler os obituários de pessoas que eram gays ou lésbicas.

De Rock Hudson a Pee Wee Herman, de Martina a Madonna, de James Baldwin a Audre Lorde, de RuPaul a K.D. Lang, do Queer Nation ao ACT-UP, a crescente visibilidade das conflitivas sensibilidades gays e lésbicas afeta, ao menos nas áreas urbanas, a forma como o isolamento anteriormente descrito pode ser vivido e contestado. Além disso, em grandes e pequenas comunidades, os cidadãos e as cidadãs estão agora discutindo a legislação sobre direitos gays e votando em candidatos gays e decidindo sobre a questão de apoiar ou não uma igual proteção legal. A questão mais complexa consiste em como reconceptualizar a distância entre, de um lado, a sexualidade tal como ela é normalizada através da convenção social (e, portanto, recusar os imperativos de uma heteronormatividade que é equacionada com “a” sexualidade, isto é, como se fosse a única e exclusiva sexualidade) e, de outro, os próprios significados contraditórios das identidades gay, lésbicas e bi. Que trabalho devem os/as educadores/as realizar, que categorias devem eles/elas rearticular para compreender o capital sexual de qualquer jovem? Como se pode explicar o fato de que, apesar da disponibilidade de novas questões e novos discursos, as discussões públicas e as representações que anunciam a presença de identidades gays e lésbicas não têm sido acompanhadas por um aumento na compreensão ou na tolerância ou não têm possibilitado que se avance na promoção de direitos civis básicos? Esse estranho paradoxo – identidades emergentes se tornando mais visíveis, mas também menos compreendidas – precisa ser explorado.

O problema com as festas gays

Em 16 de julho de 1991, dois eventos diametralmente opostos ocuparam, coincidentemente, o mesmo espaço público em Binghamton, Nova York. Esses eventos parecem emblemáticos do “segredo aberto” sugerido por Sedgwick. Naquela noite de julho, apesar de ameaças de cancelamento, a emissora de televisão educativa (pública), PBS, levou ao ar, em sua série de novos vídeos de arte, o premiado vídeo de Marlon Riggs, “Línguas Unidas”. Os espectadores foram repetidamente advertidos sobre as controvérsias existentes, sendo que a polêmica central dizia respeito ao fato de que o vídeo representava a linguagem, as experiências vividas e os corpos de homens gays negros. Antes de ser transmitido pela televisão, “Línguas Unidas” tinha sido distribuído de forma irregular, tendo sido apresentado, principalmente, em festivais de cinema gay e resenhado em publicações gays. O fato de ser transmitido pela PBS tinha sido uma grande vitória para aquelas pessoas que reivindicam acesso público às representações gays.

No início daquela manhã, tinha aparecido, na página editorial do jornal local, mais um lamento sobre o declínio da Civilização Ocidental. Essa cronologia de desespero assumiu um foco ligeiramente diferente e uma virada linguística estranha: grande parte do editorial estava centrada no argumento de que a educação multicultural estava arruinando o próprio conforto do redator do editorial com a linguagem. Ele se queixa: “Nós não podemos mais dizer que estivemos numa festa gay”³. Obviamente confiante no que essa sentença significa e no poder convocativo do “nós”, embora estranhamente conseguindo reconhecer sua própria perda de confiança em ser capaz de controlar a linguagem, ele vai adiante, listando outras palavras que “nós não podemos mais dizer” por causa das feministas e dos afro-americanos. “Eles”, ele argumenta, “estão arruinando palavras perfeitamente boas”. O que ele não diz é que algumas dessas palavras estão arruinando aquilo que Eve Sedgwick (1990, p. 81) chamou de “identidade erótica”. Penso que o que o redator editorial quis dizer é que ele não pode mais afirmar que esteve numa festa gay sem ser tomado, ele próprio, por um gay.

A sentença “não podemos mais dizer que estivemos numa festa gay” sugere algo sobre o papel escorregadio das palavras e sobre o importante papel da prática política: como, no primeiro caso, as intenções colidem com aquilo que outros constroem e como, no segundo caso, as palavras, mesmo antes do momento em que elas entram em nossas mentes e deixam nossas bocas, estão saturadas com as identidades e as intenções de outras pessoas. A referida sentença recusa-se a permanecer em silêncio, à medida que diferentes falantes tomam de empréstimo aquilo que não pode ser dito e à medida que aquilo que não pode ser dito, nas palavras de Michel Foucault (1980, p. 8), “...fala eloqüentemente de seus próprios silêncios e se esforça enormemente para contar em detalhes as coisas que não diz”.

Retornemos por um momento ao nosso redator editorial. Ele pressupõe que o significante “gay” era utilizado para nomear um estado de felicidade abandonado e que são os eventos e não as pessoas que conferem esse estado de coisas. Ele infere que está se tornando cada vez mais difícil desvincular o significante “gay” das identidades homossexuais e lésbicas, apesar de seus desejos de que essas identidades desapareçam. E, finalmente, ele acredita que pode falar por nós todos/as.

A sentença “nós não podemos mais dizer que estivemos numa festa gay” está saturada com versões contestadas tanto de festas secretas quanto de festas não-tão-secretas e, no caso do significante “nós”, tanto de identidades ocultas quanto de identidades não-tão-ocultas. Conjuntos de relações sociais habitam essas sentenças: coletividades de identidades gays e lésbicas que estão provavelmente sendo feitas e coletividades de heterossexuais que desprezam essa forma de sociabilidade. Coincidentemente, pois, o “nós” dessa sentença não é facilmente contido. Já o “nós” editorial, que implica uma comunidade de heteros-

sexuais que de forma alguma querem ser confundidos com um gay ou como afirmando a sociabilidade gay. Há também o “nós” gay e lésbico, que fala essa sentença com uma intenção muito diferente, significando a prática de estar no armário, identidades eróticas não reveladas e as formas contraditórias pelas quais esse conhecimento se torna inacessível (ou acessível), porque é considerado perigoso.

Essas discussões públicas entre aquelas pessoas que negam e aquelas que afirmam as identidades gays e lésbicas fazem parte, em grande medida, do discurso público da educação. Precisamos apenas visitar as escolas para compreender que as crianças e os jovens constantemente produzem, corporificam e praticam sexualidades e para perceber suas diferentes urgências na tarefa de entender os desvios dos corpos e dos desejos. As conversas não-oficiais sobre sexo, sobre sexualidade e sobre o que significa assumir o gênero – sob qualquer forma – enchem os corredores, os banheiros, a lancheria e enchem, algumas vezes, até mesmo o discurso da sala de aula. Embora a necessidade de se ter um novo discurso do sexo nas escolas e os efeitos de não se tê-lo continuem a ser altamente documentados (Fine, 1988; Patton, 1991; Weis, 1990), a questão mais suprimida diz respeito à educação do/a educador/a. Supondo que o/a educador/a esteja disposto/a a se envolver com representações gays e lésbicas, como será possível para ele/ela compreender as condições da autoformação e dos prazeres, produzidas pelos/as jovens? As implicações dessa questão vão bem além dos “fatos” da sexualidade, se é que essas coisas existem fora das verdades da representação. Isso é particularmente verdadeiro a respeito do que significa educar sobre AIDS e sexo seguro numa época em que o financiamento público de uma educação que tenha uma visão positiva da sexualidade gay é proibida, ao mesmo tempo que estão sendo distribuídas camisinhas nas escolas públicas. Cindy Patton (1990, p. 109) coloca o problema da seguinte forma:

O impulso para fornecer mais e mais fatos se apóia numa esperança fútil de que alguma verdade objetiva constituirá a educação sobre AIDS. Talvez reflita um desejo de evitar que se fale realmente sobre os “desvios” em torno dos quais circulam tanto o terror quanto a paixão.

No contexto da educação pública, aqueles/as de nós que são gays e lésbicas e aqueles/as que podem estar interessados/as em desvincular os discursos da sexualidade dos discursos da normalização dificilmente têm espaço para tratar de questões sobre *qualquer* sexualidade, quanto mais para discutir festas gays. E contudo, como a epígrafe de Eve Sedgwick sugere, é precisamente nesses tempos perigosos, em que “arriscar o óbvio” pressagia efeitos tão contraditórios, que o conhecimento cultural de coisas tais como festas gays deve ser nomeado e que as identidades devem ser reinvidicadas e afirmadas, mesmo que sejam precariamente construídas.

Sabe o que eu quero dizer?

Na introdução a *Brother to Brother: New Writings by Black Gay Men*, Essex Hamphill (1991, p. xv) escreve: “Se eu tivesse lido um livro como *In the Life*⁴ quando eu tinha quinze ou dezesseis anos, teria havido uma máscara a menos a ser descartada mais tarde na vida”. Não se trata de que, como jovem, Essex Hamphill não tivesse tentado descobrir coisas sobre a sexualidade gay. Como muitos jovens gays e lésbicas, ele foi às bibliotecas públicas para aprender sobre coisas privadas. Os poucos livros que ele localizou não diziam nada sobre o amor gay e nada sobre homens gays negros. Hemphill não está sozinho em afimar uma relação significativa entre sexualidades e alfabetismo. Sue-Ellen Case (1991, p. 1) assinala a imprevisibilidade da construção de um eu lésbico interessado: “Eu me tornei homossexual através de minha identificação textual com um autor homossexual do sexo masculino. A convivência entre o patriarcado e o cânone fez com que Rimbaud estivesse mais disponível para mim do que as poucas autoras lésbicas que, na época de minha adolescência, tinham conseguido ser publicadas”.

Naquela época, como agora, buscar, nas estantes das bibliotecas públicas, livros sobre identidades gays e lésbicas era uma coisa estranha. Embora muitas bibliotecas públicas não mais cataloguem a homossexualidade sob a categoria do “desvio sexual”, livros de autoria de gays e lésbicas são tipicamente armazenados entre textos sobre disfunção sexual, abuso contra crianças, prostituição e outras práticas socialmente estigmatizadas. Os dicionários também produzem essas cadeias conotativas de significação, culturalmente projetando, dessa forma, o desvio sobre as homossexualidades. Um efeito desse trabalho de manutenção de categorias é que as necessárias inter-relações entre heterossexualidade e homossexualidade continuam obscurecidas. Isso também atua para representar a heterossexualidade sob formas muito particulares. Precisamos reconhecer que a informação sobre a heterossexualidade é também uma representação. Aparentemente presente em toda parte, a heterossexualidade é construída como se fosse sinônimo da moralidade dominante do policiamento de gênero, da impossível mitologia cultural do romance e dos finais felizes e dos imperativos do patriarcado, do aparato estatal e da economia política dos códigos civis. E essas representações não são nem úteis nem prazerosas para um número significativo de heterossexuais. Na verdade, elas podem posicionar a heterossexualidade como um local de sofrimento.

Para voltar para nossa leitora em busca de literatura gay e lésbica, se ela puder superar as formas pelas quais as sexualidades gays e lésbicas são institucionalmente vinculadas com desvio e desordem social, outros problemas emergirão. As pessoas menores de dezoito anos, por exemplo, devem ter permissão de seus pais para que possam levar essa leitura “adulta” para casa. Essa regra funciona para censurar o acesso a quaisquer representações que a biblioteca

tiver. Mesmo que ela possa “passar” por alguém de dezoito anos, ainda assim permanece o estigma de carregar esse tipo de livros para a mesa da bibliotecária e o medo de ser confrontada com o “segredo aberto”. Esse cenário pressupõe, obviamente, que nossa leitora fictícia encontrou o livro desejado e que nossa bibliotecária fictícia é heterossexual.

As dificuldades e as relações desiguais de poder cultural e sexual que parecem fundamentar as condições enfrentadas pelas identidades gays e lésbicas não constituem toda a estória. Entretanto, ao relatar as difíceis condições no interior das quais as identidades são moldadas, há o risco de se reinscrever as próprias condições de normalização que estamos tentando nomear. O problema surge quando as identidades gays e lésbicas são reduzidas aos efeitos de tristes e deprimentes condições, e quando elas são descritas como a reinscrição, nas palavras de Judith Butler (1993, p. 53), “daquele gesto teórico de *pathos* no qual as exclusões são simplesmente afirmadas como tristes necessidades de significação”. Conseqüentemente, no contexto de qualquer esforço de justiça social, estão aqui, em jogo, duas questões conceituais. Uma delas diz respeito ao conhecimento da complexa dinâmica da opressão e da forma como essa dinâmica funciona sob formas que são intoleráveis. Mas devemos também simultaneamente compreender que as identidades – embora subordinadas – não são vividas como estereótipos. Para se pensar sobre esse segundo ponto é absolutamente necessário que os prazeres do desejo, esta coisa chamada amor, sejam considerados em seus próprios termos, em termos que façam algo mais do que sofrer a punição dos discursos dominantes.

O amor em seus próprios termos é imaginado num conto por Charles Pouncey (1991) chamado “A First Affair”. Nosso narrador é Stanley. Ele tem quatorze anos, vive em Brooklyn, é afro-americano, vem de uma família religiosa e sabe que é gay, mas está apenas começando a entender o que isso significa. Stanley encontra Stacy, um garoto acostumado com a rua, na sala de detenção de uma escola. Os garotos não começam a falar até que o monitor de corredor deixa a sala. Então, Stacy pergunta a Stanley: “por quanto tempo você é gay?... Você quer ir a uma festa?” (p. 11). Stanley diz a Stacy que não deixam que ele vá a festas porque sua família é religiosa. Ao mesmo tempo, duas vozes discutem na mente de Stanley: a voz legitimada de sua mãe, advertindo-o para ficar longe de pessoas como Stacy, e sua própria voz internamente persuasiva, inventando formas para ir à festa.

Naquela noite, a mãe de Stanley o espera para ir à igreja. Stanley diz à sua mãe que ele tem que fazer um trabalho escolar final, esperando que sua mãe não se dê conta de que essa não é época de entregar trabalhos escolares finais. Ocorre que sua mãe concorda em que ele fique sozinho em casa e naquela noite, enquanto se veste para a festa, ele pensa:

Uma festa -- só garotos! O que pode acontecer? Quem pode descobrir? E se alguém levar um tiro?... A pior coisa que pode acontecer será que alguém na vizinhança descubra, meu pai me baterá forte e me mandará para Cheraw, Carolina do Sul... (p. 16).

Ele quer ficar com uma boa aparência, mas só consegue juntar algumas coisas que ele considera como sua primeira roupa de festa. Stacy vem buscá-lo e eles vão à festa, que é promovida por Willie, a Mulher. Willie, a Mulher, é conhecido na vizinhança por vestir roupas de mulher e por carregar uma bolsa de mulher. Um dia, enquanto Stanley e seu pai estavam sentados na varanda de sua casa, Willie, a Mulher, passou em frente. Depois de ele ter ido embora, o pai de Stanley disse: "...sabe, nada disso faz sentido..." (p. 13). Mas, no ato mesmo de nomeação realizado por seu pai, Willie, a Mulher, na verdade, adquire sentido.

Quando eles chegam à festa, Stanley fica chocado ao descobrir que a mãe de Willie vem atender à porta e gentilmente os convida a entrar. Ele rapidamente se senta, surpreso por reconhecer muitos dos garotos aí presentes. A mãe de Willie leva Stanley ao banheiro, penteia seu cabelo e lhe dá um broche para ele usar. Sentindo-se mais elegante, Stanley volta para a festa e acaba encontrando Paul, que também pertence à igreja de Stanley. Eles têm muito que conversar e, quando a festa termina, Paul leva Stanley, a pé, para casa. Enquanto caminham, Paul diz para Stanley: "você sabe, não conheço muitas pessoas gays, mas uma porção das que conheço são um tanto estranhas... É meio difícil não conhecer as pessoas com as quais você tem coisas em comum, e tentar ser... gay" (pp. 21-22). Antes de se separarem, os garotos se beijam na entrada do apartamento de Stanley. O conto termina com Stanley ouvindo a voz de sua mãe perguntando a seu irmão onde ele está. "Não sei, mãe", meu irmão respondeu, gritando. "Parece que Stanley estava beijando um homem" (p. 22).

O conto de Charles Pouncy descreve os prazeres e os perigos do desejo gay jovem: da necessidade de encontrar outros e do medo de ser descoberto, das formas pelos quais os corpos gays são disciplinados e dos desejos incontidos que ousam dizer seu nome. Como precursores das festas da "onda" dos homens gays negros de New York, essas festas imaginam as possibilidades produzidas por uns poucos jovens gays. Apesar dos medos aprendidos de Stanley, o pior não acontece. Ele encontra uma mãe que afirma os desejos de seu filho, encontra outro garoto bem igual a ele e, embora a última sentença pressagie algo mais, o conto oferece vislumbres de prazer e de identidades jovens no processo de construção do amor e da amizade.

Navegando fronteiras culturais/sexuais

Eve Sedgwick (1990) sugere uma forma para se considerar a relação entre conhecimento e ignorância, uma relação sugerida pelo signifiante gay "o armá-

rio” (*the closet*). Ela desenvolve um vigoroso argumento contra a visão de que a ignorância é neutra ou que é um estado original, argumentando, em vez disso, que a ignorância é um efeito – não uma ausência – de conhecimento. Diz Sedgwick:

Na medida em que a ignorância é ignorância de um conhecimento um conhecimento que pode, ele próprio, ser visto ou como verdadeiro ou como falso sob algum outro regime de verdade – essas ignorâncias, longe de serem segmentos da escuridão original, são produzidas por conhecimentos particulares, correspondem a conhecimentos particulares e circulam como parte de regimes particulares de verdade (p. 8).

O velho dualismo binário da ignorância e do conhecimento não pode lidar com o fato de que qualquer conhecimento já contém suas próprias ignorâncias. Se, por exemplo, os/as jovens ou os/as educadores/es são ignorantes sobre a homossexualidade, é quase certo que eles/elas também sabem pouco sobre a heterossexualidade. O que, pois, é exigido do conhecedor para que compreenda a ignorância não como um acidente do destino, mas como um resíduo do conhecido? Em outras palavras, que ocorrerá se lermos a ignorância sobre a homossexualidade não apenas como um efeito de não se conhecer os homossexuais ou como um outro caso de homofobia, mas como ignorância sobre a forma como a heterossexualidade é moldada? A questão aqui é que a categoria normativa da heterossexualidade só se torna inteligível quando ela é definida através de hierarquias de diferença, quando ela é definida por aquilo que não é. Jeffrey Weeks (1986), por exemplo, descreve a trajetória cultural da categoria da heterossexualidade, datando sua emergência, como uma categoria de identidade, aos anos 1870. Essa nova categoria histórica seguiu-se à proliferação de novas definições de sexualidade, as quais se tornaram, todas, parte do aparato médico/psicológico. “O sexo”, como escreveu Michel Foucault (1980, p. 24), “não era algo que simplesmente se julgava; era uma coisa que se administrava”. O problema é que, embora a identidade heterossexual normativa exija que se construa, ao mesmo tempo, a homossexualidade como falta, o que se deixa de pensar é que *todas* as sexualidades devem ser construídas, que nossas práticas e interesses são socialmente negociados durante toda nossa vida e que a moldagem sexual não precisa estar presa a estruturas de dominação e sujeição.

A política de compreensão da sexualidade como uma construção está atualmente sendo discutida no campo dos Estudos Gays e dos Estudos Lésbicos. Muitos/as estudiosos/as (veja, por exemplo, Stanton, 1992; Weeks, 1986, 1991; Vance, 1989) definem duas orientações que estão presentes nesses debates: uma vê a sexualidade como existindo de forma essencial; a outra a vê como socialmente construída. Entretanto, as heurísticas do essencialismo e do construtivismo, nesses campos, são mais fluidas do que estáticas porque, tais como os Estudos Feministas, esses argumentos acadêmicos devem ser lidos mais como interven-

ções políticas do que como representações literais de algum estado original. Sedgwick (1990), entretanto, oferece uma formulação diferente, que se apresenta como uma solução para sair dessa infundável discussão. Ela argumenta que o reconhecimento de qualquer um desses lados – essencialismo ou construtivismo – não significa necessariamente mudança social, a qual é, obviamente, o objetivo desses debates.

Sedgwick prefere colocar a questão do significado da sexualidade em termos de orientações “minoritarizantes” versus orientações “universalizantes”. Creio que essas categorias são relevantes para a educação dos/as educadores/as. As orientações “minoritarizantes” tratam a questão das definições homossexuais/heterossexuais como sendo relevante apenas para uma “pequena, distinta e relativamente fixa minoria homossexual” (p. 1). Essa orientação suprime o fato de que a identidade é, primeiramente e antes de tudo, uma relação social. A lógica e os critérios de uma orientação minoritarizante obrigam os/as educadores/as a considerar a homossexualidade como uma categoria isolada e separada, relevante apenas para os/as homossexuais. De um diferente ponto de vista, aquelas pessoas que adotam uma orientação universalizante tratam a divisão heterossexual/homossexual como uma construção particular e como “uma questão de importância contínua, determinativa, nas vidas das pessoas, ao longo do espectro das sexualidades” (p. 19). Se os/as educadores/as quiserem ser eficazes em seu trabalho com todos/as os/as jovens, eles/elas devem começar a adotar uma visão mais universalizante da sexualidade em geral e da homossexualidade em particular. Assim, em vez de ver a questão da homossexualidade como sendo de interesse apenas para aquelas pessoas que são homossexuais, devemos considerar a forma como os discursos dominantes da heterossexualidade produzem seu próprio conjunto de ignorâncias tanto sobre a homossexualidade *quanto* sobre a heterossexualidade.

A adoção da visão de Sedgwick nos obriga a ir, no caso das visões essencialistas da sexualidade, para além das origens e, no caso das visões construtivistas, para além da busca das condições culturais e históricas que podem ter feito emergir as identidades gays. A questão pedagógica possibilitada por uma abordagem centrada na distinção entre uma perspectiva minoritarizante e uma perspectiva universalizante, afirma Sedgwick, é a seguinte: “Na vida de quem a definição homo/heterossexual constitui uma questão de centralidade e de dificuldade contínuas?” (p. 40). A força dessa questão está em que todo mundo está envolvido. Ela insiste teoricamente no reconhecimento de que a qualidade das vidas vividas por gays e lésbicas tem tudo a ver com a qualidade das vidas que os/as heterossexuais vivem.

Os campos dos Estudos Gays e dos Estudos Lésbicos podem propiciar aos/às teóricos/as pós-estruturalistas, feministas e pós-colonialistas alguns raros vislumbres sobre o que significa reconhecer a simultaneidade da identidade e sobre como agir no interior dos perigos e dos prazeres da política identitária. Uma

vez que a luta pelos direitos civis de gays e lésbicas é uma luta por representação, e uma vez que que todos/as nós confrontamos as escorregadias formas pelas quais o discurso se volta contra si próprio (como ocorreu na recente luta em torno do confuso apelo contra a “correção política”), penso que os/as educadores/as teriam muito a ganhar com uma familiaridade com esses campos, não porque isso possibilitaria o acesso a algum distante outro, mas, mais imediatamente, porque a leitura das pesquisas, das representações e das expressões gays e lésbicas poderia obrigá-los/as a um renovado olhar para a sua própria e construída sexualidade e a um olhar diferente para aquilo que estrutura a forma como a sexualidade do outro é imaginada.

O conselho de Marlon Riggs (1991, p. 19) oferece aos/às educadores/as uma forma de pensar sobre esse trabalho cultural:

O nosso desafio, como teóricos culturais, historiadores, ativistas e estudiosos da mudança, não está apenas em combater a direita ideológica cujo consenso está desmoronando, e cujos dias estão decididamente contados, não importa quanto reclamem, orem, ofendam e processem. Nosso maior desafio está em encontrar uma linguagem, uma forma de comunicação através de nossas subjetividades, da diferença, uma forma pela qual possamos navegar as fronteiras culturais existentes entre nós e dentro de nós, de modo a não reproduzir o chauvinismo e as mitologias reducionistas do passado.

Se a educação e as pedagogias que ela oferece puderem “navegar as fronteiras culturais” do sexo e se puderem fazê-lo de forma a problematizar e a pluralizar, parte de nosso trabalho, então, deve consistir em repensar a representação e os discursos da identidade, do conhecimento e do poder cultural que circulam nas escolas e no interior do aparato de saber/poder. Isso significa, por um lado, compreender as sexualidades em tantos termos quanto possíveis e ainda assim conseguir assinalar as sexualidades como algo que é moldado na linguagem e na conduta. 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. Por outro lado, navegar fronteiras culturais significa algo mais: que os/as educadores/as devem arriscar o óbvio a fim de ter acesso ao transformativo. Isso exige uma educação mais explícita e mais arriscada, uma compreensão de que a educação consiste, já, em arriscar o eu e significa, já, a abertura à idéia de que alguns riscos tornam as pessoas mais interessantes.

Notas

1. “*Queer*” significa “homossexual”, com conotações negativas. De forma relacionada, significa também “estranho”, “anormal”. A palavra, entretanto, foi “recuperada” pelos movimentos gays e lésbicos, abrangendo os homossexualismos de ambos os sexos (N. do T.).
2. Tradução de “*closet*”, parte da expressão “*come out of the closet*”, literalmente, “sair do armário”, significando o ato no qual uma determinada pessoa torna pública sua preferência homossexual (N. do T.).
3. O redator editorial está afirmando aqui, obviamente, não poder mais utilizar a palavra “gay” no sentido de “alegre”, por conotar também “homossexualidade” (N.do T.).
4. Organizado pelo falecido Joseph Beam (1986), *In the Life* foi a primeira antologia de escritores gays negros. A antologia organizada por Essex Hamphill, *Brother to Brother*, continua o trabalho de Joseph Beam.

Referências Bibliográficas

- ALTMAN, D. et al. *Which Homosexuality: essays from the International Scientific Conference on Lesbian and Gay Studies*. London: Gay Mens Press. 1989.
- BEAM, J. Making Ourselves from Scratch. In: *Brother to Brother*, Edit by Essex Hemphill, 261-262. Boston: Alyson Publications. 1991.
- BEAM, J. *In the life: A black Gay Anthology*. Boston: Alyson Publications. Ed. 1986
- BOURDIEU, P. Cultural Reproduction and Social Reproduction. Reeditado In: KARABEL, J.; HALSEY, A.H. (Eds.) *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford Press, 1973.
- BUTLER, J. *Bodies that Matter: On discursive limits of “Sex.”* New York: Routledge. 1993
- CASE, S. Tracking the Vampire. *Differences: Queer Theory/Lesbian and gay sexualities*.3:2 (1-20). 1991.
- CLIFF, M. *Claiming and Identity They Taught Me to Despise*. Watertown, Massachusetts: Persephone Press. 1980.
- DELAURETIS, T. Queer Theory: Lesbian and Gay Sexualities: *Differences: A journal of Feminist Cultural Studies*. 3 (Summer). Ed. 1991.
- FEIBERG, L. *Stone Butch Blues: A Novel*. Ithaca: Firebrand Books. 1993.
- FINE, M. Sexuality, Schooling, and Adolescent Females: The Missing Discourse of Desire. *Harvad Review* 58 (1): 29-53. 1988.
- FOUCAULT, M. *The History of Sexuality: Volume I*. New York: Vintage Books. 1980.
- FRIEND, R. Choices, Not Closets: Heterosexism and Homophobia. In: *Beyond Silenced Voices: Class, Race, and Gender in United States Schools*, Weis, L.; Fine, M. (Eds.). Albany: SUNY Press. 1993.

- FUSS, D. *Inside/out: Lesbian Theories, Gay Theories*. New York: Routledge, ed. 1991.
- GAINES, K. Girl soccer player's gender questioned. *Gay Community News*, October, 1991.
- GEVER, M; GREYSON, H. and PRATBHA, P. *Queer Looks: Perspectives on Lesbian and Gay Film and Video*. Toronto. Between the Lines.
- HAMPHILL, E. *Brother to Brother: New Writing by Black Gay men*. Boston: Alyson Publications. ed. 1991.
- HERDT, G. Introduction: Gay and Lesbian Youth, Emergent Identities and Cultural Scenes at home and Abroad. *Journal of Homosexuality*. 17 (1-2): 1-42. 1989.
- HUNTER, Nan. Sexual Dissent and the Family. *The Nation* 253:11 (406-411). 1991
- KENNEDY, E. and DAVIS, M. *Boots of Leather, Slippers of Gold: The History of a Lesbian Community*. NY: Routledge. 1993
- KHAYATT, M.D. *Lesbian Teacher: An Invisible Presence*. Albany: SUNY Press. 1992.
- LEWIS, M. *Without a Word*. New York: Routledge. 1993.
- LEWIS, M. Interrupting Patriarchy: Politics, Resistance, and Transformation in the Feminist Classroom. *Harvard Educational Review* 60:4 (467-488). 1991.
- LOURDE, A. *Zami: A New Spelling of My Name*. Waterown, Massachusetts: Persephone Press. 1982.
- MARTIN, A. D. Learning to Hide: The Socialization of the Gay Adolescent. *Adolescent Psychiatry* (10): 52-65. 1982.
- MARTIN, A. D. and HETRICK, E. The Stigmatization of the Gay and Lesbian Adolescent. *Journal of Homosexuality* 15 (1-2): 163-183. 1988.
- McARTHUR, C. *Race and Curriculum*. Philadelphia: Falmer Press. 1990.
- MERCER, K. Skin head sex thing: Racial difference and the homoerotic imaginary. In: *How do I do? Queer Film and Video*, Ed. by Bad object Collective, 169-210. Seattle: Bay Press. 1991.
- NESTLE, J. *The Persistent Desire: A Femme-Butch Reader*. Boston: Alyson Publications. 1992.
- NESTLE, J. *A Restricted Country*. Ithaca, New York: Firebrand Books. 1987.
- O'BRIEN, M. Education and Patriarchy. In: LIVINGSTON, David (Ed.) *Critical Pedagogy and Cultural Power*. Massachusetts: Bergin and Garvey Press. 1987.
- OGBU, J. Class Stratification, Racial Stratification, and Schooling. In: WEIS, Lois. *Class, Race, and Gender in American Education*. Albany: SUNY Press. 1988.
- PATTON, C. Visualizing Safe Sex: When Pedagogy and Pornography Collide. In: *inside/out: Lesbian Theories, Gay Theories*. New York: Routledge. 1991.
- PATTON, C. *Inventing AIDS*. New York: Routledge. 1990.
- POUNCY, C. A first Affair In: HAMPHILL, Essex. *Brother to Brother: New Writings by Gay Men*. Boston: Alyson Publications. 1991.
- RIGGS, M. Ruminations of Snap Queen: What Time is it? *Outlook* 12, p.12-19. 1991.
- ROFES, E. Opening Up the Classroom Closet: Responding to the Educational Needs of Gay and Lesbian Youth. *Harvard Educational Review* 59 (4): 444-453. 1989.

- SEDGWICH, E. How to Bring Your Kids Up Gay. *Social Text* 29:4 (18-27). 1987.
- SEDGWICH, E. K. *Epistemology of the Closet*. Berkeley: University of California Press. 1990.
- SIEGEL, P. Lesbian and Gay Rights as a Free Speech Issue: A review of Relevant Case law. *Journal of Homosexuality* 21 (1-2): 203-259. 1991.
- STANTON, D. C. *Discourses of Sexuality: From Aristotle to AIDS*. Ann Arbor: University of Michigan Press. 1992.
- VANCE, C. Social Construction Theory: Problems in the History of Sexuality. In: ALTMAN, Dennis et. al. *Which Homosexuality?: Essays from international scientific conference on lesbian and gay studies*. London: GMP Publishers. 1989.
- WALKERDINE, V. *School Girl Fictions*. New York: Verso Books. 1990.
- WARNER, M. *Fear of A queer Planet: Queer Politics and Social Theory*. Minneapolis: University of Minnesota Press. Ed. 1993.
- WATNEY, S. School's Out. In: FUSS, Diana. *inside/out: Lesbian Theories, Gay theories*. New York: Routledge. 1991.
- WATNEY, S. *Policing Desire: Pornography AIDS and the Media*. Second Edition. Minneapolis: University of Minnesota Press. 1987.
- WEEKS, J. *Against Nature; Essays on History, Sexuality, and Identity*. Concord, Ma: Paul and Company. 1991.
- WEEKS, J. *Sexuality*. New York: Routledge. 1986.
- WEILER, K. *Women Teaching for Change: Gender, Class, and Power*. Massachusetts: Bergin and Garvey. 1988.
- WEISS, L. *Working Class without Work: High School Students in a De-industrializing Economy*. New York: Routledge. 1990.
- WEST, C. Decentering Europe: A memorial Lecture for James Snead. *Critical Quarterly* 33: 1 (1-19). 1991.
- YANG, J. S. Is Jesse Helms Controlling the Senate? *Gay Community News* 19: 11, October 5 (1,6,10). 1991.

Artigo publicado originalmente na revista *Taboo*, v. 1, n. 1, primavera 1995, Editora Peter Lang. Publicado em *Educação & Realidade* com autorização da autora e da editora.

Tradução de Tomaz Tadeu da Silva.

Deborah P. Britzman é professora da Faculdade de Educação da York University, Estados Unidos da América.

Endereço para correspondência:

E-mail: Britzman@EDU.YorkU.CA