

## **CORPO, CULTURA E HETERONORMATIVIDADE: ENSAIOS SOBRE A EDUCAÇÃO DOS CORPOS**

*Cleverson de Oliveira Domingos*

**Resumo:** O presente trabalho faz uma reflexão teórica sobre a construção histórica e social do corpo, sexo, gênero e sexualidade, com o objetivo de discutir como se dá a educação dos corpos tomando como base a ordem heteronormativa. O debate teórico proposto busca, em primeiro lugar, pensar na dimensão histórico-social do corpo com base em David Le Breton. Em segundo lugar, ampara-se nos estudos de Judith Butler, Berenice Bento, Guacira Lopes Louro para argumentar que o gênero é o resultado de tecnologias de produção de corpos. Nesse sentido, demonstra que o dimorfismo desvinculou-se do isomorfismo, estabelecendo a diferenciação radical entre corpos-masculinos e corpos-femininos, criando o modelo de dois sexos com dois gêneros distintos, opostos, mas complementares, e abandonando o modelo antigo de um sexo com dois gêneros. Destaca a necessidade de romper com a concepção predominante de que o sujeito é produto do corpo ou do pertencimento biológico, visto que ela serve para naturalizar as diferenças socialmente construídas e justificar as desigualdades. Por fim, aponta para o desafio de superar o modelo de educação dos corpos baseado na heteronormatividade, elaborando pedagogias de gênero e da sexualidade como pedagogias de resistências.

**Palavras-chave:** Corpo. Cultura. Educação. Heteronormatividade.

*Abstract:* The present work is a theoretical reflection on the historical and social construction of the body, sex, gender and sexuality, with the aim of discussing how is the education of bodies based on both heteronormative order. The theoretical debate proposed search, first, think about the historical and social dimension of the body based on David Le Breton. Secondly, it supports the studies of Judith Butler, Berenice Bento Guacira Lopes Louro to argue that gender is the result of production technologies bodies. In this sense, demonstrates that the dimorphism spun off isomorphism, establishing the radical differentiation between bodies-male and female-bodies, creating the model of both sexes with two distinct, opposite genders, but complementary, and abandoning the old model of one sex with both genders. Highlights the need to break with the prevailing view that the subject is the product of the body's biological or belonging, as it serves to naturalize the socially constructed differences and justify inequalities. Finally, points to the challenge of overcoming the educational model of the bodies based on heteronormativity, developing pedagogies of gender and sexuality as pedagogies of resistance.

**Keywords:** Body. Culture. Education. Heteronormativity.

### **Introdução**

Meu tema? O corpo: o meu corpo, o seu corpo, o corpo de seu filho ou de sua filha, o corpo do seu aluno (ALVES, 1994, p. 43).

O corpo ao invés de parecer ter ficado fora da escola tornou-se central no engendramento dos processos, das estratégias e das práticas pedagógicas (LOURO, 2000). Mas não é somente o corpo de uma criança, jovem ou adulto que está em jogo. Trata-se de um corpo significado pelo gênero, isto é, um corpo que pode ter múltiplos significados, mas que geralmente é interpretado a partir do pensamento binário, ou como masculino ou como feminino. O corpo, mais que anatomia ou biologia, é uma construção social e simbólica que

se (re)faz na e pela cultura e, principalmente, pela educação. As instituições educacionais – família, igreja, escola, entre outras – não funcionam apenas como espaços de circulação de corpos. Todas essas instituições, tal como tradicionalmente as conhecemos, se estruturam como espaços/tempos de (re)produção e educação de corpos. Nesse sentido, elas atuam pedagógica e politicamente para a transmissão de um conjunto de técnicas corporais, gestos, hábitos, modos culturais de se comportar e de utilizar o corpo, conforme o sexo e a idade dos sujeitos (MAUSS, 1974).

Na comunicação sobre *As técnicas corporais* apresentada em 1934 à Sociedade de Psicologia, Mauss (1974) afirmava que há uma educação corporal diferenciada em razão do pertencimento sexual. De acordo com o autor, os corpos masculinos eram educados para escolherem a profissão militar e dominarem o mundo público. Já os corpos femininos eram educados para “passarem, salvo exceções, diretamente ao estado de esposas” (p. 225). Se a educação dos corpos varia em razão da sociedade e do tempo histórico, talvez hoje, no Brasil, as práticas e técnicas de educação dos corpos sejam um pouco ou muito diferentes do que Mauss identificou em 1934, embora também possam compartilhar algumas semelhanças. Para a discussão que se propõe, ao considerar as instituições sociais como espaço/tempo de educação dos corpos, importa reconhecer dois aspectos: que elas foram historicamente estruturadas para disciplinar e construir corpos educados conforme as normas de gênero e de sexualidade, mas também que a educação dos corpos acontece por um processo sutil e quase imperceptível, mas com efeitos duradouros.

Segundo Louro (2000), é impossível pensar sobre a educação e as instituições sociais sem levar em conta as construções e normas de gênero e da sexualidade. A escola é uma instituição generificada, isto é, um espaço/tempo em que se ensina e se aprende sobre os modos de ser e estar masculino e feminino na sociedade. Ou seja, a escola não pratica apenas uma pedagogia e uma socialização do gênero, ela também operacionaliza uma pedagogia da sexualidade uma vez que a própria pedagogia do gênero tem por objetivo a vigilância em relação à sexualidade, ou seja, sua preocupação é com o alcance da forma considerada correta e normal de sexualidade representada pela heterossexualidade. Portanto, por mais que pareça que a escola não se preocupa com o corpo, depois dos estudos de gênero desenvolvidos pela perspectiva pós-estruturalista tornou-se frequente enfatizar que o controle e o disciplinamento do corpo, das expressões do gênero e da sexualidade, foi e ainda é uma das grandes metas e preocupações da educação.

Com base nessas considerações iniciais, este trabalho faz uma breve reflexão teórica sobre a construção histórica e social do corpo, sexo, gênero e sexualidade, com o objetivo de discutir como se dá a educação dos corpos tomando como base a ordem heteronormativa definida por Butler (2010). O esforço reflexivo será pensar que “o corpo não existe em estado natural, sempre está compreendido na trama social dos sentidos” (BRETON, 2010, p. 32). Portanto, que o corpo é “uma construção sobre a qual são conferidas diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas...” (GOELLNER, 2010, p. 28). Assim, os corpos, construídos através dos processos culturais e educacionais, principalmente no contexto da sociedade moderna, de consumo e individualista, ganham sentidos e significados, ou melhor, marcas culturais. Classe, gênero, raça, sexualidade, geração são algumas delas. Dessa forma, os corpos, significados, marcados e produzidos na cultura, não podem ser considerados simples materialidades biológicas. Antes de tudo, eles são construções simbólicas, artefatos discursivos, sociais e culturais.

Parte-se da ideia de que refletir sobre os imaginários do corpo, mas também sobre como é vivido e experienciado e, por outro lado, pensar sobre sexo, gênero e sexualidade

como produções da cultura são atividades que nem sempre fazemos no campo da educação. Assim, espera-se contribuir para romper com a compreensão de que as escolas são apenas locais de formação de mentalidades, onde só existem espíritos descorporificados (HOOKS, 2000), demonstrando que toda educação é uma educação do corpo. Um dos desafios, então, é questionar a visão, ainda predominante, de que o sujeito é produto do seu corpo e reconhecer que gênero e sexualidade, ao invés de ‘fatos da natureza’ que se expressam no corpo, são mecanismos de produção de corpos, de diferenças e hierarquias sociais. Nesse sentido, ao reconhecer que a educação produz corpos em negociação com as normas de gênero e de sexualidade, destaca a importância de reelaborar as pedagogias do gênero e da sexualidade, historicamente voltadas para o disciplinamento, a normalização e o controle, como pedagogias de resistências (SEFFNER, 2009).

### **O corpo para além do biológico**

Diferentes dos corpos dos animais, que nascem prontos ao fim de um processo biológico, os nossos corpos, ao nascer, são um caos grávido de possibilidades (ALVES, 1994, p. 53).

Pensar no corpo humano para além da perspectiva evolucionista que o inscreve no plano biológico, neurológico ou genético é uma necessidade, pois o ser humano não pode ser interpretado como um simples animal que age por instintos. As teorias que subordinam o corpo à natureza e à biologia tendem a atribuir bases ou causas inatas para os modos de ser, pensar e agir, desconsiderando as influências sociais, históricas, culturais e políticas que moldam as existências corporais. Além disso, elas escamoteiam a orientação comum das ciências sociais de que o ser humano vive em dada sociedade num determinado tempo que não pode ser desprezado. Conforme Le Breton (2010, p. 64), os trabalhos de orientação sociológica evitam naturalizar o corpo, demonstrando “que as ações do corpo ao longo da existência do homem (sic), ao contrário de serem artefatos da organização biológica e instintiva, obedecem muito mais à simbólica social e cultural”.

O corpo humano durante quase todo o século XIX foi interpretado a partir da visão organicista e evolucionista. Esse modelo de interpretação presente nas vertentes do pensamento biológico, como a Etologia, a Antropologia física (biológica), a Zoossemiótica, entre outras, vai sendo deslocado na transição para o século XX, dando lugar a interpretação de que o corpo é socialmente produzido, “não sendo de modo algum a emanção existencial de propriedades orgânicas” (LE BRETON, 2010, p. 18). Segundo Le Breton (2010), essa transformação na forma de interpretar o corpo, de uma antropologia física que deduz do aspecto morfológico as qualidades do ser humano, focando sua análise em traços hereditários e nas dimensões biológicas e desprezando os aspectos aprendidos, sociais e culturais da corporalidade humana, para uma abordagem sociológica, estabelece o primeiro marco milenar da sociologia do corpo.

Dessa forma, no início do século XX, ao invés de entender o corpo como um simples fato existente ou um produto biológico e da natureza, a Psicanálise de Freud, por exemplo, “torna a corporeidade compreensível como matéria modelada, até certo ponto, pelas relações sociais e as inflexões da história pessoal do sujeito” (LE BRETON, 2010, p. 18). De acordo com Le Breton (2010), a Psicanálise e o Marxismo podem ser considerados as primeiras reflexões que não desconsideraram a profundidade carnal do ser humano, apesar de o corpo ter ficado em segundo plano nas análises. Esse primeiro momento de reconhecimento da dimensão cultural da corporalidade humana, chamado por Le Breton (2010) de *sociologia*

*implícita do corpo*, pode ser percebido nas obras de Villermé, Durkheim, Freud, Marx, Buret, Engels e outros.

O segundo momento caracteriza a *sociologia em pontilhado do corpo*, com a aparição das obras de Marcel Mauss, Robert Hertz, Norbert Elias, Franz Boas, David Efron, Simmel e outros, e refere-se ao período em que é feito um inventário dos usos sociais do corpo. Nesse momento, importava demonstrar que o corpo não era apenas uma materialidade biológica, nem simplesmente uma entidade individual. Tendo em vista que o corpo esteve durante muito tempo aprisionado “no domínio da organicidade” (LE BRETON, 2010, p. 17), reivindicava-se o estudo da corporalidade humana como um objeto de estudo que as ciências médicas e biológicas não podiam explicar sozinhas. Reconhecia o corpo como uma materialidade biológica, mas enfatizava principalmente sua construção social, histórica e simbólica. Nesse momento histórico, os cientistas sociais começaram a pensar no corpo como algo que se *faz*, isto é, que se produz social e culturalmente e que na “arte de utilizar o corpo humano, os fatos da educação dominam”, como afirmou Mauss (1974).

O terceiro momento refere-se à emergência de uma *sociologia do corpo* que “inclina-se mais diretamente sobre o corpo, estabelece[ndo] as lógicas sociais e culturais que nele se propagam” (LE BRETON, 2010, p. 15). Le Breton enfatiza que falar de sociologia do corpo é uma maneira cômoda de falar de uma sociologia aplicada ao corpo. Segundo ele, a sociologia do corpo não é uma dissidência epistemológica que oferece a especificidade do campo de estudos e do método, mas “um capítulo entre muitos outros que a sociologia comporta” (p. 38). A sociologia aplicada ao corpo caracteriza-se pelo distanciamento em relação às abordagens do pensamento biológico e médico. Ao invés de encarar o corpo como uma realidade em si, os campos de pesquisa da sociologia do corpo destacam as lógicas sociais e culturais, os imaginários, as significações, os valores e a diversidade do corpo de uma cultura para outra ou dentro de uma mesma cultura.

Le Breton (2010) enfatiza que é fundamental evitar reproduzir a concepção, oriunda das teorias racistas da biologia eugênica do século XIX e do Nazismo, de que o sujeito é produto do seu corpo. A eugenia e o regime nazista difundiram a ideia da existência de uma raça superior às outras por conta de aspectos naturais e hereditários. Logo, as pessoas que não pertenciam à raça superior eram consideradas inferiores e estigmatizadas de degeneradas, por isso, podiam ser esterilizadas. A eugenia e o nazismo pregaram que a origem racial determina as condutas e as qualidades da pessoa, naturalizando as diferenças socialmente construídas entre os seres humanos e, às vezes, se apropriando do discurso da diferença para justificar as desigualdades sociais. Como afirma Le Breton (2010, p. 17), “ao invés de fazer da corporeidade um efeito da condição social do homem (sic), essa corrente de pensamento faz da condição social o produto direto do corpo”.

Outro cuidado é perceber que as concepções do corpo humano e seus significados variam de acordo com o contexto social e cultural. O corpo, como afirma Rodrigues (2005, p. 171), “é relativo: varia entre as sociedades e, dentro de cada uma delas, segundo os indivíduos, segundo os contextos e de acordo com os vários momentos das biografias”. Isso exige levar em consideração “as maneiras pelas quais o corpo tem sido enquadrado pelas diferentes culturas em seus sistemas de classificação” (RODRIGUES, 1983, p. 6). O projeto da modernidade, por exemplo, produziu novos significados e representações sobre o corpo. Filgueira *et al* (2005) argumenta que a modernidade cindiu o ser humano em corpo-espírito, desvinculando-o da natureza, do transcendental e do seu próprio corpo, tendo em vista os interesses das sociedades racionais capitalistas.

Essa concepção implica que o homem (sic) esteja separado do cosmo (não é mais o macrocosmo que explica a carne, mas uma anatomia e uma fisiologia que só existe no corpo), separando dos outros (passagem de uma sociedade de tipo comunitária para a sociedade de tipo individualista onde o corpo encontra-se na fronteira da pessoa) e, finalmente, separado de si mesmo (o corpo é entendido como diferente do homem (sic) (LE BRETON, 2010, p. 27)

Nesse sentido, Le Breton (2010, p. 26) afirma que as representações do corpo são as representações da pessoa e que “a visão moderna do corpo nas sociedades ocidentais, que de alguma forma oficial é representada pelo conhecimento biomédico, pela anatomofisiologia, repousa sobre uma concepção particular de pessoa”. O autor argumenta que é apenas no contexto da modernidade e das sociedades individualistas que o corpo existe como elemento de individualização, como categoria mental que permite pensar culturalmente a diferença de um ator para o outro. Nas sociedades comunitárias, “o ‘corpo’ é o elemento de ligação da energia coletiva e, através dele, cada homem (sic) é incluído no seio do grupo” (p. 30). Dessa forma, embora no contexto da modernidade o corpo seja visto como dissociado do ser humano, na perspectiva da Sociologia do Corpo, “o significante ‘corpo’ é uma ficção; mas, ficção culturalmente eficiente e viva (se ela não estiver dissociada do ator e assim se este for visto como corporeidade [...])” (LE BRETON, 2010, p. 32).

Assim como não se pode compreender as pessoas como produtos de seus corpos, como as teorias biológicas e racistas quiseram fazer-nos acreditar, também não é possível interpretar o sexo como uma realidade objetiva ou fatal do corpo. Falando sobre as diferenças entre os sexos, Le Breton (2010, p. 65-66) reafirma que o corpo não é “a marca fatal do pertencimento biológico” e “a condição do homem e da mulher não se inscreve em seu estado corporal, ela é construída socialmente”. Segundo ele, as sociedades humanas definem em detalhes o que significa socialmente ser homem e ser mulher, quais são as qualidades e *status* de cada sexo/gênero. O autor cita a pesquisa da antropóloga Margareth Mead para destacar os imaginários sociais da diferença entre os sexos e para argumentar que as qualidades morais e físicas atribuídas ao homem e a mulher não são inerentes a atributos corporais, mas são inerentes à significação social que lhes damos.

É com base nessas considerações sobre a construção histórica e social do corpo que incluímos a discussão sobre o sexo, o gênero e a sexualidade. A naturalização do corpo, reflexo das teorias biológicas e nazistas, também se estende para o sexo, o gênero e a sexualidade, fazendo-nos acreditar que genitálias expressam maneiras naturais de ser feminino e masculino e que, por conta da ideia de complementaridade sexual, há desejos sexuais inatos. Esse imaginário também reflete as concepções humanistas do sujeito que presumem uma pessoa substantiva, ao invés de um devir. A compressão do sexo, do gênero e da sexualidade como atributos da pessoa impossibilita perceber os mecanismos e as tecnologias acionadas historicamente pelas instituições sociais para produzir a sequência sexo-gênero-desejo justamente como expressão de uma natureza metafísica e/ou biológica (BUTLER, 2010).

### **Sexo, gênero e sexualidade: fabricando os corpos**

Não há corpo que não seja, desde sempre, dito e feito na cultura; descrito, nomeado e reconhecido na linguagem, através de signos, dos dispositivos, das convenções e das tecnologias (LOURO, 2008, p. 81).

O século XIX representou o cenário histórico que impôs hegemonicamente uma “uma leitura dos corpos baseada na diferenciação radical entre corpos-sexuados” (BENTO, 2006, p.

116). Dentre as várias transformações sociais, culturais e políticas que vinham acontecendo desde o século XVIII, houve um deslocamento progressivo do modelo do isomorfismo para se instituir o modelo do dimorfismo. No modelo do isomorfismo, “entendia-se que os corpos de mulheres e homens diferiam em ‘graus’ de perfeição” (LOURO, 2008, p. 77). Compreendia-se que as mulheres tinham dentro de seu corpo os mesmos órgãos que nos homens eram externos e visíveis, mas que por uma falta de calor vital – de perfeição – esses órgãos ficaram retidos internamente. Nesse contexto vigorava o “modelo conceitual sobre o corpo humano como possuindo um sexo único no qual o gênero, masculino ou feminino, era reconhecido pelo grau de ‘evolução’ fisiológica da pessoa” (LEITE JR., 2011, p. 52). Assim, as mulheres eram consideradas homens imperfeitos, defeituosos, incompletos, inferiores.

De acordo com Leite Jr. (2011, p. 53-54), “até o século XVIII e o novo modelo médico conceitual de dois corpos e dois gêneros distintos mas ao mesmo tempo complementares, a diferença entre homens e mulheres era uma questão de hierarquia fisiológica, social e espiritual”. Para Louro (2008, p. 77-78), “a substituição desse modelo (de um único sexo) pelo modelo de dois sexos opostos, que é o modelo que até hoje prevalece, tem que ser entendida como articulada a mudanças epistemológicas e políticas”. Conforme Louro, é nesse período que se atribui “ao sexo uma centralidade nunca vista” e “a sexualidade passa a ganhar centralidade na compreensão e na organização da sociedade”. Refletindo sobre esse período de transição, Bento (2011, p. 17) afirma que “está em gestão uma nova ciência para uma nova sociedade, uma nova psique para um novo corpo, novos conceitos para novos limites e novas transgressões para novas normas”.

Nesse sentido, o deslocamento do isomorfismo para o dimorfismo também se vincula ao projeto burguês que permitiu que a sexualidade se tornasse um objeto de estudo, criando uma nova ciência do sexo. A sexologia que se origina na Alemanha e na Inglaterra no final do século XIX é um projeto da burguesia que definiu “uma biopolítica do sexo que tinha como intuito normalizar os comportamentos privados pelo controle das mulheres, crianças e da sexualidade não reprodutiva” (SOHN, 2008, p. 118). A nova ciência sexual tinha interesse especial por tudo aquilo que ameaçava a suposta sexualidade normal, ou seja, seu objeto de estudo foram todas as práticas sexuais que a partir de então passaram a ser nomeadas e classificadas, dentro dos paradigmas considerados científicos, como desviantes, pervertidas, doentes, imorais.

Esse cenário histórico revela que o sexo e a sexualidade são construções sociais que adquiriam centralidade na modernidade. As pessoas passaram a ser classificadas de acordo com essas categorias. No entanto, o problema é que, dada a própria perspectiva naturalizante da sexologia, o sexo, o gênero e a sexualidade são vistos como produtos do corpo, como a verdade última do sujeito. Dessa forma, passou-se a considerar que as identidades de gênero e sexuais são naturais e esqueceu-se de que o corpo é construído e modelado pela cultura. Entretanto, na perspectiva que adotamos, a sexualidade e a identidade sexual não podem ser consideradas simples produtos da biologia ou de instintos e desejos inatos. Como diz Weeks (2000, p. 70, grifos do autor), “as identidades são históricas e culturalmente específicas [...]. Elas não são atributos necessários de impulsos ou desejos sexuais particulares, e que elas não são partes *essenciais* de nossa personalidade”.

Compreender a sexualidade como inerente ao sujeito e as identidades sexuais como expressões naturais de gostos e/ou de desejos inatos acaba desconsiderando o processo que permitiu a construção social do sexo e da sexualidade. Além disso, tal perspectiva, além de interpretar a homossexualidade como uma substância orgânica ou psíquica, não permite denunciar a própria arbitrariedade da heterossexualidade. De acordo com Weeks (2000), a

heterossexualidade foi institucionalizada nas sociedades ocidentais de modo a encará-la como compulsória, vista também como normal e, até mesmo, natural, sendo, portanto, uma questão pouco discutida, haja visto que como qualquer norma sua definição só se torna inteligível a partir da marcação daquilo que ela não é. Assim, Weeks argumenta que foi justamente o processo de criação da homossexualidade como anormalidade que possibilitou a heterossexualidade se fundar como a norma(lidade).

Quanto ao sexo, este geralmente é compreendido ou como uma anatomia singular do corpo ou como práticas eróticas que se realizam através do corpo. No primeiro caso, o sexo é interpretado como uma parte do corpo, e este continua sendo visto como uma determinação da biologia. No segundo caso, é percebido como uma espécie de instinto sexual do corpo. Pretendendo fugir dessa visão naturalista sobre o sexo e a sexualidade, especialmente, do sexo como parte/produto do corpo, buscou-se em Butler (2000, 2010), por meio da sua desconstrução crítica da ordem compulsória sexo-gênero-desejo-prática sexual e do seu conceito de performatividade de gênero, um esforço para compreender o sexo como uma construção social e história. Segundo Butler (2000, p. 155), “ele é uma das normas pelas quais o ‘alguém’ simplesmente se torna viável, é aquilo que qualifica um corpo para a vida no interior do domínio da inteligibilidade cultural”.

Antes de abordar a argumentação de Butler (2010) sobre a construção social do sexo, do gênero e da sexualidade convém destacar a trajetória do conceito de gênero nas Ciências Sociais. A antinomia cultura-natureza serviu de base para a emergência do termo gênero, difundido nos anos 1980 pelas feministas anglo-saxãs. Inicialmente, as teóricas feministas distinguiram sexo de gênero para evidenciar o caráter social das diferenças entre os sexos. Na busca pela formulação de uma teoria da opressão das mulheres, sexo foi compreendido como a diferença biológica e gênero como a diferença cultural entre os corpos sexuados. No entanto, conforme Piscitelli (2009), no finalzinho da década de 80 as feministas começaram a se questionar sobre a interpretação que considerava o sexo e a natureza como elementos fixos, anteriores a cultura. Nesse sentido, segundo Carvalho (2011, p. 102), várias estudiosas buscaram “compreender o sexo como uma categoria teórica totalmente determinada pela história e pela cultura, isto é, subsumida no interior da categoria gênero”.

Nessa vertente, Judith Butler (2010) é considerada a expoente. Sua obra faz uma releitura da psicanálise e da antropologia estruturalista de Lévi-Strauss, especialmente, no que diz respeito às teorias da construção do gênero. Butler, inicialmente, critica a apropriação por Gayle Rubin (1975) da oposição natureza/cultura da antropologia estruturalista para a formulação da distinção sexo/gênero. Ao invés de pensar o sexo como uma diferença material e biológica entre os corpos, Butler (2010) questiona como essa interpretação foi construída, ou seja, como o sexo foi compreendido como uma facticidade anatômica pré-discursiva e pré-cultural. Para ela, a dicotomia que pressupõe que o sexo é natural e o gênero é cultural talvez seja arbitrária, pois a rigor, talvez sexo sempre tenha sido gênero. Vê-se, pois que, na visão de Butler (2000, p. 156), “o conceito de gênero implica que um ‘sexo’ pré-discursivo é uma falsidade”.

Se o sexo é, ele próprio, uma categoria tomada em seu gênero, não faz sentido definir o gênero como a interpretação cultural do sexo. O gênero não deve ser meramente concedido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado (uma concepção jurídica); tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos. Resulta daí que o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; ele também é o meio discursivo/cultural pelo qual ‘a natureza sexuada’ ou ‘um sexo natural’ é produzido e estabelecido como ‘pré-discursivo’, anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra *sobre a qual age a cultura*. (BUTLER, 2010, p. 25, grifos da autora)

Para Butler, o gênero não designa apenas os significados culturais assumidos pelos corpos sexuados, mas também o próprio processo de materialização do sexo em corpos distintos. Como diz Bento (2008, p. 40), “[...] gênero é uma sofisticada tecnologia social heteronormativa, operacionalizada pelas instituições médicas, linguísticas, domésticas e escolares, e que produzem constantemente corpos-homens e corpos mulheres”. O gênero atua como um mecanismo de produção de corpos que se efetiva pela a estilização repetida do corpo que produz a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser (BUTLER, 2010, p. 59). Desse modo, Butler (2010) entende o gênero como imitação, paródia, *performance* que não tem nada de natural, nem de original, mas que se funda na ideia do natural para encobrir o aparato da sua produção. Portanto, para Butler, o gênero é *performativo*, o que significa que ele designa não um ato deliberado, mas uma “prática reiterativa e citacional pela qual o discurso produz os efeitos que ele nomeia” (BUTLER, 2000, p. 156).

Uma das contribuições mais significativas da obra de Butler é a articulação entre os conceitos de sexo, gênero e sexualidade, demonstrando que eles são construções sociais, histórias e, principalmente, políticas. A autora reconhece a existência de uma ordem convencional e socialmente compulsória que molda a formação das identidades sexuais em nossos dias, visando à construção da heterossexualidade. Ela é descrita como ordem porque, dentro outras razões, pressupõe uma linearidade entre sexo-gênero-desejo: se nasceu com pênis, é masculino, tem desejo pelo feminino-vagina, é homem; se nasceu como vagina, é feminina, tem desejos pelo masculino-pênis, é mulher. Vale lembrar que os termos binários homem e mulher, por si só, parecem evocar a heterossexualidade. Ao que parece a cultura heteronormativa nega reconhecer como humanos as pessoas que não se conformam a essas modalidades lineares de sexo, gênero e sexualidade.

Deste modo, os únicos corpos que são vistos como humanos parecem ser apenas aqueles que apresentam a coerência entre as modalidades de sexo, gênero e desejo. Ou seja, as pessoas que não apresentam essa coerência parecem desestabilizar o pensamento hegemônico sobre o gênero (PISCITELLI, 2009). De acordo com as considerações de Butler (2010), há corpos que não seguem essa relação causal entre sexo, gênero e desejo e por isso são produzidos como abjetos. Os corpos abjetos são as lésbicas, *gays*, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros (LGBT) que, do ponto da matriz cultural dominante, não são considerados humanos, não podem existir, mas são fundamentais para a própria emergência dos ditos humanos. Dessa forma, os corpos abjetos são proibidos e produzidos pelas próprias leis que buscam estabelecer essa ordem compulsória por meio da qual as identidades sexuais e de gênero são construídas, já que são eles que fornecem a diferença, o exterior constitutivo que deve ser permanentemente negado.

As reflexões de Butler (2010) possibilitam novas formas de interpretar o processo de educação dos corpos na sociedade moderna, a partir do ponto de vista da construção do sexo, do gênero e da sexualidade. Sua noção de performatividade do gênero permite considerar que o sexo não é natural, nem pré-cultural, mas precisa ser construído de forma reiterada e citacional para a consolidação da heteronormatividade. Sua reflexão alerta para o reconhecimento de que as práticas de produção dos corpos estão sintonizadas com a matriz heteronormativa, ou seja, que a grande meta dos processos educacionais é fazer com que os sujeitos incorporem as normas de gênero e a heteronormatividade. As normas de gênero são as expectativas e as prescrições de modelos de condutas considerados próprios ou apropriados de acordo com cada genitália. A heteronormatividade, por sua vez, representa “a ordem sexual do presente, fundada no modelo heterossexual, familiar e reprodutivo. Ela se impõe

por meio de violências simbólicas e físicas dirigidas principalmente a quem rompe normas de gênero” (MISKOLCI, 2012, p. 43-44).

### **Considerações finais**

Procurou-se fazer, neste trabalho, uma breve reflexão teórica sobre a construção social e histórica do corpo, do sexo, do gênero e da sexualidade, com o objetivo de discutir como se dá a educação dos corpos tomando com base a ordem heteronormativa. Na primeira parte do trabalho, destacou as três principais etapas da reflexão sobre a corporalidade humana nas ciências sociais. Demonstrou que foi na transição para o século XX que surgiu a interpretação de que o corpo é uma construção social, cultural e simbólica e que as sociedades constroem os corpos, principalmente, por meio de processos educacionais. Salientou a necessidade de interpretar o corpo levando em consideração o princípio da geral da diversidade (RODRIGUES, 2005). Em seguida, advertiu sobre a importância de perceber os significados atribuídos ao corpo a depender do contexto social e cultural no qual está inserido. Nesse sentido, destacou que o imaginário social vigente ainda naturaliza o corpo e as dimensões de sexo, gênero e sexualidade, muitas vezes, re-atualizando a ideia metafísica e eugênica de que o sujeito é produto do seu corpo.

Na segunda parte do trabalho, enfatizou o sexo não é um simples dado do corpo ou uma questão estética, mas uma construção social e cultural que adquiriu centralidade no deslocamento histórico do isomorfismo para o dimorfismo, que estabeleceu a diferenciação radical entre corpos-masculinos e corpos-femininos. Nesse sentido, buscou-se discutir os conceitos de sexo, gênero e sexualidade, demonstrando a importância de desnaturalizá-los e percebê-los como construções sociais, históricas e políticas. Argumentou que há na sociedade moderna uma sutil e eficaz pedagogia da (hetero)sexualidade (LOURO, 2000) e uma pedagogia dos gêneros hegemônicos (BENTO, 2008) que produz os gêneros através da estilização repetida dos corpos, visando à conservação da heterossexualidade como uma norma e um regime de poder (BUTLER, 2010). Assim, segundo Butler (2010), a educação dos corpos tem sido orientada para a construção da coerência e da linearidade entre sexo-gênero-desejo-prática sexual, ou seja, da heteronormatividade.

Dentro desse contexto, cabe indagar: é possível pensar em uma educação dos corpos que, ao invés de atuar para que eles sigam o modelo heteronormativo, estabeleça uma crítica radical das categorias de corpo, sexo, gênero e sexualidade? Para responder tal questão, concorda-se com Seffner (2009) quando ele argumenta que as pedagogias do gênero e da sexualidade podem ensinar a incorporação das normas de gênero e da heteronormatividade, mas também podem ensinar as crianças, jovens e adultos a resistirem e a fazerem uma crítica sobre essas normas. De acordo com Seffner (2009, p. 50), é importante compreender que “as normas sociais não são algo exterior a nós, frente às quais podemos simplesmente decidir se vamos a elas nos adequar ou delas discordar. Elas nos atravessam, nos constituem, nos produzem”. Assim, na perspectiva adotada por Seffner (2009), é só a partir do reconhecimento de que todas as pessoas são constituídas pela norma e de que no poder estão, que se pode pensar em estratégias políticas de resistência e, como ele nomeia, em pedagogias da resistência.

Nesse sentido, as pedagogias do gênero e da sexualidade ao invés de serem operacionalizadas como dispositivos de controle e disciplinamento dos corpos, poderiam ser elaboradas como pedagogias da resistência, isto é, de acordo com Seffner (2009, p. 54), “um conjunto de aprendizados e de estratégias de conhecimento que buscam formar o indivíduo que resiste ao poder, que se relaciona com o poder pela ótica da resistência”. Segundo o autor,

“a ideia de resistência introduz a noção de invenção de projeto de vida, de criação, não de forma ingênua, buscando um lugar sem influência do poder do outro, mas como um lugar estratégico”. Relacionar com o poder pela ótica da resistência implica considerar que o enfrentamento com o poder é uma atividade cotidiana e que “resistir é inventar seu projeto de vida, não apenas negar os valores do outro que me domina” (SEFFNER, 2009, p. 52). Assim, as pedagogias da resistência, dentro do contexto de uma educação voltada para a incorporação das normas de gênero e da heteronormatividade, poderiam formar os indivíduos para não aderirem de forma acrítica às estratégias de poder.

## Referências

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. São Paulo: ARS Poética Editora, 1994.

BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo**: sexualidade e gênero na experiência transexual. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

\_\_\_\_\_. **O que é transexualidade?** São Paulo: Brasiliense, 2008.

\_\_\_\_\_. Apresentação. In: LEITE Jr, Jorge. **Nossos corpos também mudam**: a invenção das categorias “travesti” e “transexual” no discurso científico. São Paulo: Annablume, FAPESP, 2011.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

\_\_\_\_\_. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CARVALHO, Marília Pinto. O conceito de gênero: uma leitura com base nos trabalhos do GT Sociologia da Educação da ANPEd (1999-2009). **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, 2011.

FILGUEIRA, Dulce; BARROS, Jônatas; AZEVEDO, Aldo; SAMPAIO, Juarez. A relação corpo-natureza na modernidade. **Revista Sociedade & Estado**. Brasília: Departamento de Sociologia, v. 20, n. 1, 2005.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; \_\_\_\_\_. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2010.

HOOKS, bell. Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. Petrópolis: Vozes, 2010.

LEITE JR, Jorge. **Nossos corpos também mudam**: a invenção das categorias “travesti” e “transexual” no discurso científico. São Paulo: Annablume, FAPESP, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

\_\_\_\_\_. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: E.P.U., 1974.

PISCITELLI, Adriana. Gênero: a história de um conceito. In: ALMEIDA, Heloísa Buarque de; SZWAKO, José Eduardo (Orgs.). **Diferenças, igualdade**. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2009.

RODRIGUES, José Carlos. **Tabu do corpo**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.

\_\_\_\_\_. Os corpos na antropologia. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; COIMBRA JR, Carlos E. A. (Orgs.). **Críticas e atuantes**: ciências sociais e humanas em saúde na América Latina. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

RUBIN, Gayle. The traffic in woman: notes on the “Political Economy” of sex. In: **Toward an anthropology of women**. Monthly Review Press, New York, 1975.

SEFFNER, Fernando. Resistir e(é) multiplicar a circulação entre margens e centros: ideias um pouco desarrumadas. In: **Bagoas**: revista de estudos gays. v. 3. n. 4. Natal: EDUFRN, 2009.

SOHN, Anne-Marie. O corpo sexuado. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. **História do corpo**: as mutações do olhar: o século XX. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.