




# Corpo Gênero Sexualidade



Discutindo Práticas Educativas



Paula Regina Costa Ribeiro  
Méri Rosane Santos da Silva  
Nádia Geisa Silveira de Souza  
Silvana Vilodre Goellner  
Jane Felipe de Souza  
(Org.)

Paula Regina Costa Ribeiro  
Méri Rosane Santos da Silva  
Nádia Geisa Silveira de Souza  
Silvana Vilodre Goellner  
Jane Felipe de Souza  
(Org)

**Corpo, gênero e sexualidade:**  
Discutindo Práticas Educativas

Editora da FURG

Rio Grande  
2007

Arte: Tássia Dias Furtado

C822 Corpo, gênero e sexualidade: discutindo práticas educativas / Tânia Swain ... [et al.].; Organizado por Paula Regina Costa Ribeiro ... [et al.]. Rio Grande: Editora da FURG, 2007. 150 p.

ISBN: 978-85-7566-070-6

1. Educação - Sexualidade 2. Educação - Práticas educativas 3. Corpo  
4. Gênero 5. Sexualidade I. Swain, Tânia. Título II. Ribeiro, Paula Regina Costa **Org.** III. Silva, Méri Rosane Santos da **Org.** IV. Souza, Nádia Gelsa Silveira de **Org.** V. Goeliner, Silvana Vilodre **Org.** VI. Souza, Jane Felipe de **Org.**

CDU 613.88

Ficha Catalográfica elaborada pela Bibliotecária  
SIMONE GODINHO MAISONAVE - CRB10/1733

# Sumário

<b>Apresentação</b>	4
<b>Lesbianismos, cartografia de uma interrogação</b> Tania Navarro Swain	9
<b>Masculinidades en acción: machos, maricas, subversivos y cómplices. El caso de la Educación Física Argentina</b> Pablo Scharagrodsky	18
<b>Do amor (ou de como glamourizar a vida): apontamentos em torno de uma educação para a sexualidade</b> Jane Felipe	31
<b>Educação Sexual: do estereótipo à representação – argumentando a favor da multiplicidade sexual, de gênero e étnico-racial</b> Jimena Furlani	46
<b>O reconhecimento da diversidade sexual e a problematização da homofobia no contexto escolar</b> Rogério Diniz Junqueira	59
<b>Alegria: Ética e Estética dos Afetos</b> Daniel Lins	70
<b>O corpo que pulsa na escola e fora dela</b> Luís Henrique Sacchi dos Santos	80
<b>Educação menor: produção de heterotopias no espaço escolar</b> Sílvio Gallo	93
<b>Grupos de Pesquisa</b>	103
<b>Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola: narrando trajetórias</b>	104
<b>Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Enfermagem, Gênero e Sociedade - GEPEGS: histórico, fundamentação e produção científica</b>	110
<b>GRECCO - Grupo de Estudos sobre Cultura e Corpo</b>	116
<b>O corpo: estudos realizados nos grupos de pesquisa Grupo de Estudos sobre Educação e Ciência como Cultura e Estudos em Educação em Ciências</b>	119
<b>O GEERGE</b>	124

# Apresentação

Este livro é resultado de uma parceria da Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG) com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que foi consolidada através dos Grupos de Pesquisa: Sexualidade e Escola (GESE/DECC/FURG), Estudos e Pesquisas sobre Enfermagem, Gênero e Sociedade (GEPEGS/DENF/FURG), Estudos sobre Cultura e Corpo (GRECCO/ESEF/UFRGS), Estudos de Educação, Ciência como Cultura (GEECC/FACED/UFRGS), Estudos em Educação em Ciências (GEEC/PPG em Educação em Ciências Química da Vida e Saúde/ICBS/UFRGS) e Estudos de Educação e Relações de Gênero (GEERGE/FACED/UFRGS). Essa parceria possibilitou a organização de três seminários (2004, 2005 e 2007), intitulados Corpo, Gênero e Sexualidade. Esta obra é composta por textos que apresentam os estudos realizados por esses Grupos de Pesquisa e por algumas palestras proferidas durante o III Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade: discutindo práticas culturais, realizado no período de 16 a 18 de maio de 2007, na UFRGS.

O evento buscou criar espaços para se pensar e debater acerca do corpo como uma construção processada na relação entre a materialidade biológica e a cultura, efeito de inscrições das práticas sociais cujas marcas lhe conferem determinado gênero e sexualidade. Neste sentido, propôs-se, também, a chamar a atenção e problematizar o papel constitutivo das práticas sociais na formação, correção e vigilância dos corpos contemporâneos, enfatizando suas relações com a educação, a saúde, a beleza, a socialização e o trabalho.

As tematizações propostas para o evento – corpo, gênero e sexualidade – trazem para debate dimensões do humano e dos seus modos de viver que ganharam centralidade nas modernas sociedades ocidentais. De certo modo, pode-se dizer que esses temas e as questões relativas aos mesmos encontram-se, hoje, difundidas em diversas instâncias – mídia, medicina, religião, psicologia, jurídica, educacional, empresarial, tecnológica, dentre tantas outras – entrelaçando-se ou confrontando-se.

Múltiplos elementos sociais, políticos, culturais, econômicos, tecnológicos, científicos, estéticos, por exemplo, articularam-se engendrando visibilidade ao corpo e transformações aceleradas e profundas nas práticas de vida, alterando os cuidados de si, o dar existência a novos seres humanos, as noções de saúde/doença e de risco, o morrer, a organicidade, os arranjos entre os sujeitos, e marcando a contemporaneidade pela desestabilização das certezas.

Nas últimas décadas, importantes e instigantes análises e teorizações vêm sendo produzidas em vários campos – filosofia, antropologia, sociologia, educação, psicologia, saúde, etc. – na direção de se pensar corpo, gênero e sexualidade como construções discursivamente produzidas na cultura. Tal perspectiva nos parece trazer produtivos debates e problematizações para os profissionais do campo da educação, como também para os demais campos, visto que vivemos cotidianamente num tecido social em que governamos uns aos outros. Neste sentido, os textos deste livro podem atuar como uma possibilidade para que sejam produzidos outros

pensamentos acerca das formas como agimos em relação ao corpo e à estética da existência hoje.

Para a organização do livro, adotamos as temáticas assumidas para a organização no evento, quais sejam: Gênero e Sexualidade, Educação para a Sexualidade, Corpo e Cultura na Sociedade Contemporânea.

No texto "Lesbianismos, cartografia de uma interrogação", Tânia Navarro Swain discute como as mulheres lésbicas são posicionadas em uma sociedade que preserva representações do patriarcado e que é regida pela ótica da heterossexualidade compulsória. Questiona as redes de significação e de poder que colam à imagem da lésbica conotações de anormalidade, desvio e abjeção, evidenciando que essas representações só podem emergir diante de um pensamento binário sobre a diferenciação sexual, na qual o sexo biológico é tomado como algo natural, matriz primeira a diferenciar homens de mulheres. Se as práticas de normatização e disciplinação dos corpos são aquelas que nomeiam os sujeitos, como dizer daqueles que escapam à essas normas? O que é, então, ser lésbica? Indagações como essas são discutidas à luz da teorização feminista contemporânea que, em última instância, desconstrói homologia entre sexo e gênero.

A discussão sobre masculinidade se presentifica no texto de Pablo Scharagrodsky. Intitulado "Masculinidades en acción: machos, maricas, subversivos y cómplices. El caso de la Educación Física Argentina", o texto aborda a construção de representações de masculinidade no espaço escolar, mais especificamente nas aulas de educação física. Cinco aspectos básicos e que estão intimamente relacionados são destacados pelo autor: 1) A masculinidade associada à heterossexualidade; 2) a masculinidade defendida em oposição à feminilidade; 3) a masculinidade como um organizador da homofobia; 4) a masculinidade associada a uma certa hierarquização dos corpos dos homens e 5) a masculinidade associada a um universo moral e cinético determinado. Considerando que as masculinidades são múltiplas e estas não se definem em função da anatomia sexual, entende ser necessário aos professores de educação física problematizar questões como esta pois elas produzem efeitos de verdade e, de um modo ou outro, marcam nossos corpos.

Jane Felipe, em seu artigo "Do amor (ou de como glamourizar a vida): apontamentos em torno de uma educação para a sexualidade", discute algumas representações de amor romântico e suas interfaces na construção de gênero e da sexualidade, a partir da abordagem teórica dos Estudos Feministas e dos Estudos Culturais, numa perspectiva pós-estruturalista de análise. O modo como os sujeitos escolhem suas parcerias afetivo-sexuais, as conjugalidades estabelecidas a partir de então, bem como os comportamentos daí advindos – sentimentos de posse, ciúme, pactos de fidelidade, juramentos de amor eterno, etc - merecem ser examinados com mais atenção pelas feministas, uma vez que tais temas estão centralmente marcados pelas relações de poder entre os sexos, envolvendo questões sociais, históricas e culturais. O presente artigo objetiva ainda acionar algumas discussões

possíveis no campo da educação sexual na escola, uma vez que esta, especialmente após o advento da AIDS, têm discutido a sexualidade, em geral pelo viés do medo (da doença e da morte), veiculando, muitas vezes, um certo pânico moral, em nome de uma política da prevenção. Considero importante que as discussões sobre corpos, gêneros e sexualidades no campo da educação possam ir além das preocupações mais imediatas das políticas de prevenção.

No artigo "Educação Sexual: do estereótipo à representação – argumentando a favor da multiplicidade sexual, de gênero e étnico-racial", Jimena Furlani, problematiza se um estereótipo é sempre algo a ser recusado. Todas as representações ditas estereotipadas são merecedoras de rejeição? Pretende, neste artigo, problematizar a amplitude significativa dessas representações e por em xeque a quase unânime atitude de oposição aos estereótipos. A partir do referencial pós-estruturalista e dos Estudos Feministas e Culturais discute o efeito da rejeição aos estereótipos no contexto social e educacional, procurando deslocar o entendimento ao conceito de "representação". Argumenta a favor de uma Educação Sexual que reconheça o estereótipo como positivo, tanto para a multiplicidade sócio-cultural, quanto para o reconhecimento das muitas formas que os sujeitos vivem os gêneros, as sexualidades e suas identidades étnico-raciais.

O texto de Rogério Diniz Junqueira "O reconhecimento da diversidade sexual e a problematização da homofobia no contexto escolar" busca discutir a importância no campo da educação sobre a "educação na diversidade", "para a diversidade" e "pela diversidade", pois elas dizem respeito ao aprendizado da convivência social cidadã e democrática, além de possibilitarem a promoção da igualdade de oportunidades, na inclusão e na integração social. Anuncia que a promoção da diversidade constitui um fator de inclusão e pertencimento, porém destaca que a educação só é inclusiva se for realizada a partir da valorização das diversidades. O autor destaca que é preciso falar de homofobia e reconhecê-la como um problema real e que a escola é um dos espaços importantes para que ocorra esse debate a fim de que todos/as possam reconhecer e promover os direitos de lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, travestis e transexuais (LGBT) e, ao mesmo tempo, combater todas as formas de preconceito, discriminação e violência, dentro e fora da escola. No texto são mencionadas algumas políticas socioeducacionais que enfatizam a promoção dos direitos de LGBT e lançam as bases para uma nova agenda pública.

Daniel Lins, em seu texto "Alegria: Ética e estética dos afetos", nos instiga a pensar acerca do sujeito desejante. Este, movido por uma ética e estética da afetividade e da alegria como força revolucionária, busca os meios para satisfazer o desejo, afirmando ao máximo os bons encontros e a vontade de se deixar afetar, o que torna a vida uma bela arte. Na construção da sua argumentação, o autor transita por diferentes noções filosóficas da alegria, da filosofia antiga a Espinosa e Gilles Deleuze, seus intercessores nesta conversa sobre a Ética como filosofia da alegria; traz o corpo do surfista e a alegria surfista, no encontro corpo-onda, para pensar alegria como a conquista de uma potência; e discute o bom encontro como bem,

alegria, aquele encontro que aumenta a força e o desejo do nosso corpo, e o mau encontro como a dor, o vazio, a impotência que desvitaliza e produz vidas tristes. Para o autor, a alegria enquanto resistência e vida, torna-se um problema ético e político, um projeto social de vida.

O texto "O corpo que pulsa na escola e fora dela", Luís Henrique Sacchi dos Santos enfatiza que, com relação ao corpo, o processo de escolarização privilegia o estudo das doenças, da higiene, dos regimes de conduta, enquanto que, fora da escola, especialmente nas mídias, cria-se uma pedagogia que se vincula à saúde. Assim, o foco deixa de ser a escola e se dirige para aquelas instâncias que estão ensinando fora dela, mas para, a seguir, voltar à sala de aula. Neste aspecto, isto é corroborado pelo fato de que os livros didáticos apresentam um corpo que não tem sexo, gênero, idade, religião; um corpo que não sente necessidades, não come, não fala, ou seja, "um corpo que deixa de ser humano e passa a ser didático". Este processo se constitui em uma política cultural e nossa tarefa enquanto educadores seria nos "fazer outras perguntas, olhar de ângulos diferentes, e isso, no mínimo, pode produzir pequenas mudanças", num verdadeiro trabalho de desconstrução do corpo, que não se restringiria àqueles momentos em que o corpo é problematizado na escola, mas que se dá constantemente, em um contínuo trabalho de reflexão e de discussão das práticas de sala de aula.

Sílvio Gallo, em seu texto "Educação menor: produção de heterotopias no espaço escolar", analisa as possibilidades de se viver o ato educativo como acontecimento. O conto O Relatório da Minoria, escrito por Philip K. Dick em 1956, transformado em filme por Steven Spielberg em 2002, serve de ponto de partida para o autor referir a "limpeza" e a segurança numa sociedade de controle baseada num "relatório da maioria", a fim de "prever" crimes e fixar o futuro. Da mesma forma, o autor se vale do conto para discutir as possibilidades de construção de um outro futuro, que se abre para o personagem principal quando este conhece o "relatório da minoria" com suas dissonâncias, assumindo o controle da sua vida e fugindo ao sistema. Na relação com a educação ocidental, o autor vai nos dizer que, desde Platão, mesmo com variações, na escola funcionam mecanismos de planificação e de controle, (re)configurando-se, hoje, velhas técnicas com a finalidade de controlar cada indivíduo e o bem-estar social, de "prever" e de "garantir" o futuro. Vivemos na escola uma educação maior fundada no instituído para que tudo permaneça como é. Contudo, o autor vai trazer a educação menor como possibilidade de suscitar acontecimentos e engendrar outros espaços-tempos (heterotopias), os quais criem outras relações pedagógicas, outras formas de fazer e de viver na existência simultânea com o modelo instituído. Isso significa abrir-se para o que acontece na sala de aula, viver o instante, renunciar ao controle dos destinos e dar lugar para os fluxos do que acontece no espaço educacional e para a experimentação. Significa, ainda, abdicar da mesmidade e lançar-se à aventura, abrindo novos caminhos.

Finalizando, são apresentados os Grupos de Pesquisa – GESE, GEPEGS, GRECCO, GEECC, GEEC e GEERGE – com suas construções teóricas, seus estudos,



dissertações, teses e projetos acerca das temáticas corpo, gênero e sexualidade, produzindo significativas colaborações para as áreas das humanidades.



# Lesbíanismos, cartografia de uma interrogação.

Tania Navarro Swain

*Não somente, me diz Alain, você é uma lésbica imunda, mas você ataca os rapazes... Pare de sorrir assim. Mas ela está caçoando de nós! ...Você deveria ser arrastada nua pelas ruas... (116) Você vai deixar Mélie e nunca mais a rever enquanto não te dermos autorização.. Senão, você lamentará ter nascido. Teus pais poderão fazer as malas. Você será expulsa de todas as escolas....Se você ficar aqui, ninguém falará com você, as pessoas te insultarão na rua, você terá vontade de morrer (117/118)... Você é uma vergonha para tua família, não merece nossa bondade.(190.)*

*... Não ouço mais nada, mas para minha vergonha, as lágrimas me correm pelo rosto.*

Cenas de um romance, cenas de uma história real, de uma menina de 15 anos, que viveu uma história de amor e sofrimento com uma de suas colegas de colégio. Anos 70. E hoje?

Cenas de um cotidiano ainda vivido por tantas mulheres, jovens e menos jovens, histórias de amor e emoção sufocadas pela heteronormatividade. Que sentidos habitam a violência das palavras, dos gestos, que sentidos percorrem os pesados silêncios sobre o amor entre as mulheres? Esta violência material e simbólica expõe através do anátema, o medo do patriarcado de perder suas prerrogativas, o medo maior, como afirma Adrienne Rich (1981), do desinteresse das mulheres pelos homens.

As palavras expressam e criam a repulsa do social, que finalmente, é a heterossexualidade compulsória em ação no trecho citado: lésbica, imunda, expulsão, arrastar pelas ruas, vergonha, "lamentará ter nascido", "terá vontade de morrer". A morte está presente e afinal, não seria o castigo justo para aquela que quebra a ordem do discurso, a ordem do "natural"?" Nossa autorização, nossa bondade", são expressões de posse, de condescendência e a adequação às normas é condição de existência, de inserção, de sociabilidade.

A heterossexualidade compulsória, termo cunhado por Adrienne Rich(1981) constitui fundamento do sistema patriarcal, e esta categoria expressa muito além da sexualidade: conduz o processo de subjetivação feminino, estabelece lugares de fala e de atuação, delimita funções, induz comportamentos, institui representações sociais e sobretudo, restringe o humano à condição binária, hierárquica e reprodutora. Neste sistema, as mulheres são definidas por seus corpos, em duas vertentes: a da procriação e a da sedução, ambas ligadas intrinsecamente ao masculino. E é neste sentido que Monique Wittig (1980) afirma, em sua célebre frase, que a lesbiana não é uma mulher, já que recusa as injunções do sistema de heteronormatividade, recusa uma sexualidade por empréstimo, afasta, em seu processo de subjetivação, os comportamentos estereotipados que definem a



“verdadeira mulher”, ou seja, a mãe e a esposa. No lesbianismo, a maternidade pode ser uma escolha, nunca uma imposição social ou “natural”.

A heterossexualidade compulsória, enquanto sistema, tem igualmente, como pressuposto, uma apropriação coletiva e individual das mulheres: coletiva, em um imaginário onde as mulheres se situam entre as “coisas” disponíveis no social (carros, cerveja, mulheres)- e da qual a prostituição é signo e efeito e individual, nos relacionamentos afetivos, cuja quebra engendra, tantas vezes, a morte ou a mutilação.

O lesbianismo, no discurso social, aparece obscurecido ou negado enquanto prática ligada ao humano, ou desqualificado enquanto mutilação do ser mulher, reles imitação do macho.. As conotações que acompanham o epíteto “lésbica” são sempre negativas: mulher-macho, paraíba, mulher feia, mal amada, desprezada. As imagens revelam assim ou uma caricatura do homem ou uma mulher frustrada, uma mulher que foge ao paradigma da beleza, da “feminilidade” e escolhe a companhia feminina por não atrair os homens.

Exacerba-se, no arcabouço representacional, a imagem da falta, da castração, do desvio. De fato, a sexualidade no lesbianismo não é o que choca ou incomoda, já que cenas de sexo entre as mulheres são comuns para gerar excitação masculina. O que não pode ser concebido, permitido, aceito, é a quebra da ordem patriarcal, a destruição do sistema da heterossexualidade compulsória, a perda do domínio sobre as mulheres, que institui, ainda hoje, a geografia social de poderes no político. O silêncio é uma das estratégias a fim de conjurar o medo que desperta.

E a lesbiana assombra os marcos da hierarquia masculino /feminino, atrapalha a ordem do “natural”, onde as mulheres são utilizáveis no coletivo e reduzidas à univocidade no individual: “ a mulher”.

“... você ataca os rapazes... Pare de sorrir assim. Mas ela está caçoando de nós! ...Você deveria ser arrastada nua pelas ruas...” diz Alain, no livro acima citado. O “nós” aqui reagrupa o masculino ofendido, temeroso da perda de seu status e poder. Nua, o corpo desvelado, o sexo exposto, marca de opróbio, punição exemplar para quem não conhece seu lugar. O uso da literatura, neste sentido, não é ilustrativo, pois expressa, em suas condições de produção e imaginação, os valores e representações que instituem a economia do social.

O fato é que as lesbianas, seja qual for o sentido que atribuem às suas práticas, recusam a anatomização política de seus corpos, recusam a instituição de sua subjetividade no sistema de heterossexualidade compulsória, que define mulheres em função de sua genitália, e de um destino biológico fundado na maternidade. Para Adrienne Rich a existência do lesbianismo é, ao mesmo tempo “[...] a transgressão de um tabu e a rejeição de uma forma de vida obrigatória.” (Rich, 1981:32) E acrescenta “A destruição dos traços, das memórias, das cartas atestando as realidades do lesbianismo deve ser tomada muito a sério como um meio de preservar a heterossexualidade compulsória [...]” (idem)

De fato, perde-se o registro, apaga-se da memória o que vem deslocar,



perturbar a ordem do discurso, a ordem do Pai. A heterossexualidade compulsória aparece assim como mais uma construção cultural, que conduz, domesticando os impulsos, à uma atração “natural” entre os sexos “opostos”. (Coloco “opostos” entre aspas pois isto é mais uma construção cultural/valorativa) Ti Grace Atkinson, por sua vez, defendia o “lesbianismo político”, aquele que uniria as mulheres na recusa do patriarcado e da dominação masculina, mesmo que isso não implicasse em um relacionamento sexual. Para esta autora, este tipo de lesbianismo seria essencial para a edificação de uma sociedade onde o sexo não seria mais o eixo da vida, no plano individual ou político. (Atkinson, 1975:155) Eis um lesbianismo que não inclui a sexualidade em sua explicitação.

### **O dispositivo da sexualidade**

As definições do ser a partir do sexo e da sexualidade fazem parte de técnicas políticas de divisão e hierarquização dos seres, o que Foucault identificou como dispositivo da sexualidade, (Foucault, 1976). Este dispositivo, marcado por sua historicidade estaria no vórtice de uma sexualidade devoradora e constitutiva dos seres, marco incontornável de inteligibilidade social, teia mantida por estratégias e poderes que a urdem.

O que se nota é que no imaginário e no discurso que o explicita existem variáveis definidoras de um espaço onde a prática intensa da sexualidade prolifera pela ação do “dispositivo da sexualidade, que é, para Foucault:

“[...] um conjunto heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões reguladoras, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas”, (Foucault, 1988:244) E que “[...] funciona segundo técnicas móveis, polimorfos e conjunturais de poder [...] com a finalidade de “[...] proliferar, inovar, anexar, inventar, penetrar o corpo de modo mais e mais detalhado, e de controlar as populações de maneira cada vez mais global.” (Foucault, 1976:140/41)

O dispositivo da sexualidade, assim, cria e investe os corpos e em todas as dimensões do social funda a importância do sexo e da sexualidade sobre todas as características do humano: a norma é binária, criando corpos sexuados em práticas heterossexuais, “naturais”.

O dispositivo, portanto, engendra mecanismos de criação de diferenças, de modelos, de univocidade do humano, em torno da regra do sexo biológico e da sexualidade “natural”. Fora da norma, a exclusão, a morte, o desprezo, a abjeção. Entretanto, este dispositivo e seus mecanismos é marcado de historicidade, ou seja, existe em condições específicas de tempo e espaço, de um “quando e onde” impossíveis de redução ao Mesmo.

Nas diferentes instâncias do social, a sexualidade, enquanto eixo da identidade e da existência social apresenta-se como uma junção ao “prazer”,



imediate, constante, exigente. Como razão e explicitação de ser, apelo à intensificação da vida, todo um construto imagético e representacional faz do sexo o fundamento biológico das inclusões e exclusões sociais e da sexualidade a expressão de sua materialidade.

A crítica feminista atual se debruça sobre estes quadros de pensamento que ordenam as categorias sexo/ gênero na produção do saber e os efeitos de poder que assim são engendrados. Isto significa que a pesquisa teórica se volta para a genealogia do quadro binário e sua pregnância sobre o imaginário social e suas representações. Debruça-se igualmente sobre as questões identitárias que se articulam em torno de práticas sexuais.

Neste sentido, o sexo biológico é posto em questão enquanto elemento pré-discursivo, natural, pois o lugar que lhe é dado faz parte de um sistema de sentidos dado. Assim, perde sua evidência enquanto significante geral das relações sociais, solo da divisão binária da sociedade. É desta forma que se percebe o gênero estabelecido socialmente na heterossexualidade como elemento constituinte do sexo biológico: não em sua materialidade, mas em sua apreensão mediatizada pelas constelações de sentido, pelas redes de representações sociais que o definem enquanto diferença incontornável e que se apóiam sobre

"[...] sistemas de pensamento mais amplos, ideológicos ou culturais, sobre um certo estado do conhecimento científico, assim como sobre a condição social e a esfera da experiência privada e afetiva dos indivíduos.(Jodelet,1989:35)

O sexo biológico, natural? Esta questão torna-se central hoje nos estudos de feministas e diante de sua crescente desconstrução, como reivindicar uma identidade em torno de uma categoria mal delimitada? O que é o feminino, o sexo feminino? Não seria melhor deslocar a questão para o processo de formação do feminino? Enfatizar não a diferença entre os sexos – o já- dado, o "biológico irreduzível" - mas o processo social de sua diferenciação? (Mathieu,1989 :256) É nos processos de construção dos corpos sexuados, constituídos por valores e normas históricas que se encontra o nó Górdio: ao rompê-los, apontá-los, que poderemos quebrar os grilhões das auto-representações identitárias, tão fictícias quanto fortes. Como sublinha Donna Haraway(1991:345), os corpos são apenas "projetos de fronteira" que se materializam de acordo com as práticas e as normas que nos são impostas ou às quais nos assujeitamos. Os corpos são, portanto, dotados de historicidade em redes de significação social, esboçadas temporal e espacialmente.

O discurso do "natural" da heterossexualidade ancora na procriação sua justificativa maior. Da injunção divina às representações midiáticas a "natureza" se expressa em pólos opostos e hierarquizados - feminino e masculino, inferior/superior – e fora deste binômio estaria o domínio da desordem, do caos, do mal, fantasmas que ironizam os modelos, que apontam para sua criação fictícia e histórica. Afinal, que núcleos identitários resistem à análise histórica de práticas sexuais que podem variar não só no tempo e no espaço, mas em relação aos



próprios indivíduos e seus desejos?

## Lesbianismo

Se o propósito é destruir as evidências, como quer Foucault, ( 1971:53) não se pode esquecer que as palavras e as definições estão envoltas num halo conotativo, cujos valores são explicitados na própria denominação. O ato de nomear é um movimento de criação: quando se diz "lésbica" faz-se aparecer um personagem, e seu perfil obedece às características traçadas pelo momento de sua enunciação. Quando se diz "lésbica" emergem os sentidos pejorativos que vem acompanhando esta palavra; é, aliás, por este motivo, que prefiro utilizar a palavra "lesbiana", capaz de conter outras representações e imagens.

Entretanto, as palavras e sua significação não escapam à historicidade na construção de seus sentidos: o que hoje se compreende ao se enunciar "lesbianismo" não é a mesma coisa que em outras épocas, lugares e sociedades; entretanto, a universalização da norma, do binário "natural", tem igualmente atravessado os discursos que falam de lesbianismo em espaços e tempos múltiplos, a partir das condições de imaginação e de possibilidade de suas interpretações. De fato, não existe lesbianismo fora de práticas normativas de sexualidade em torno do heterossexual procriador.

A antropologia feminista disto tem mostrado os indícios (Mathieu, Rubin. Stratehrn) porém as próprias fontes históricas nos oferecem exemplos saborosos. Um dos que mais me agrada é o das índias e índios brasileiros, que, à época do "descobrimento", faziam o espanto dos portugueses: escolhiam o sexo/papel social/sexualidade que iriam adotar, independente de sua configuração biológica. Um dos primeiros colonizadores, Gandavo, indica que

"[...] algumas indias ha que também entre ellas determinam de ser castas, as quaes nam conhecem homem algum de nehuma qualidade nem o consentirão, ainda que por isso as matem. Estas deixam todo exercicio de mulheres [...] e vão à guerra com seus arcos e flechas e à caça, perseverando sempre na companhia dos homens e cada uma tem uma mulher que a serve com quem diz he casada e assi comunicam e conversam como marido e mulher."(Gandavo, 'ed.1980: 58 e 128)

Neste discurso onde transita entre categorias ancoradas em seu próprio imaginário, Gandavo não percebe que a divisão aqui é de trabalho e a sexualidade não é determinada pelo biológico. A própria denominação "mulheres" e "homens", relativas aos indígenas brasileiros carregam conotações européias estranhas ao mundo que penetravam. Por exemplo, no século XVI não havia uma palavra para nomear o sexo entre mulheres, que era assim assimilado ao homossexualismo masculino: as mulheres que tinham relações sexuais eram então chamadas de "sodomitas".(Bellini, 1987).

E "lesbianismo" designa... o quê, hoje? Relações sexuais, sentimentos, atração entre mulheres? Se o sentimento ou a atração não se concretizam em atos pode-se falar de lesbianismo? E o lesbianismo político, reivindicado pelas feministas dos anos 1970, como recusa do sistema patriarcal, onde se situa?



E "lesbianismo" designa... o quê, hoje? Relações sexuais, sentimentos , atração entre mulheres? Se o sentimento ou a atração não se concretizam em atos pode-se falar de lesbianismo? E o lesbianismo político, reivindicado pelas feministas dos anos 1970, como recusa do sistema patriarcal, onde se situa?

De acordo com o dicionário,(Larousse,1979:507)lésbico: diz -se do amor sexual de uma mulher a outra". Amor ou sexo, qual destes itens define o lesbianismo? O sentimento ou a prática de uma certa sexualidade? O que é ser lésbica? Como criar uma identidade individual ou de grupo em torno de algo indefinível, tantas são suas possibilidades? Como tornar unívoca uma multiplicidade de desejos, afetos, emoções, sob uma mesma denominação?

Em que medida tais definições não reduzem ou aniquilam o potencial subversivo de transformação das delimitações de gênero? Sobre a homossexualidade, o dicionário permanece ambíguo: "Homossexual: relativo a afinidades ou atos sexuais entre pessoas do mesmo sexo" (idem, 443). Afinidades? Seríamos todos homossexuais quando descobrirmos afinidades com pessoas não necessariamente de sexo oposto?

## Heterossexualidade

Mesmo feministas contemporâneas, como Simone de Beauvoir,(1966) não conseguem se desvincular da heterossexualidade como referente e norma: é isto que aparece como matriz de inteligibilidade do capítulo do Segundo Sexo sobre o lesbianismo. A desnaturalização da heterossexualidade, (ponto frágil de muitas teorizações feministas e principalmente da categoria " gênero"), apesar anunciada já nos anos 80, só começa a tomar vulto no discurso teórico feminista na década de 90.

Os exemplos históricos haviam sido abolidos: a existência das Amazonas, tantas vezes comentada pelos Antigos, é sistematicamente condenada ao mito, ao domínio das impossibilidades, pois, como sublinha Geneviève Pastre "

[...] houve uma redução do campo não somente do possível mas também do vivido e uma espécie de afunilamento na direção de uma só passagem[...] em vez de ser estocada, a informação deixou de estar disponível, foi eliminada e passou-se a considerar como produto da imaginação [...] o que havia sem dúvida existido[...] espelho de realidades ricas e complexas."(Pastre,1987:44)

E o que a história não diz... nunca existiu! A regra geral é o silêncio: silenciar para melhor apagar , para melhor esquecer, para conjurar o perigo daquelas que escapam à norma de uma heterossexualidade tão "natural" e evidente.

Entretanto, atualmente, teóricas da importância de Judith Butler , de Christine Delphy, Teresa de Lauretis, de Donna Haraway, de Gloria Andalzua, não hesitam a sacudir as evidências da heterossexualidade.

A prática heterossexual que Tereza de Lauretis nomeia "Sex Gender System", seria "[...] um construto sócio -cultural, um aparelho semiótico e um sistema de



representações” (Lauretis,1987:3) que confere uma significação à sexualidade em uma rede de valores. Sobre o binário “natural” do sexo biológico eleva-se um edifício de hierarquias e assimetrias,(Delphy,1991:91), um sistema simbólico fundado sobre sua representação, que adquire a evidência da enunciação repetida, da tradição cultivada, de uma memória arduamente elaborada em história.

Mas, se por um lado, a contestação da heterossexualidade contribui para um aprofundamento do debate na modificação das estruturas mentais e representacionais, o próprio lesbianismo é uma questão enquanto categoria, pois na dissolução das identidades em frações infinitesimais , no processo de construção dos corpos, o que significa ser lésbica?

De fato, se a prática homossexual ou afetiva constrói um ser social - a lésbica - a prática heterossexual constrói a fêmea , igualmente um ser social cujo naturalização torna inquestionável o biológico . Mas o leque de práticas que compõem esta categoria - a sexualidade- tem suas polaridades enfatizadas segundo a importância que recebem da rede de sentidos na qual estão inseridas. Seria a sexualidade eixo de instituição e auto representação do lesbianismo? Nesta ótica, assim como os estudos feministas se debruçavam sobre “o que é uma mulher? podemos repetir nossa indagação de outra forma : o que é uma lésbica?” E as questões continuam a se desdobrar: Mulheres que amam mulheres? Mas seriam elas mulheres???

As matrizes de sentido que balizam nossa interpretação do mundo impedem-nos de perceber a construção social e lingüística do que consideramos inevitável e natural, como o sexo biológico e as práticas sexuais, heteronormais ou “desviantes”. Isto significa que, na economia do desejo, a homologia entre o sexo e o gênero se apresenta como inquestionável. Hoje, entretanto, a visibilidade adquirida dos movimentos sociais que reivindicam sexualidades múltiplas tende a desfazer e mostrar a construção social desta homologia além de criticar a sexualidade como essência ou identidade do humano.

## **Questões de poder**

Os discursos médicos, jurídicos, religiosos, educacionais bem como o senso comum são unânimes na afirmação do sexo biológico como um dado incontestável da natureza. Mas como sublinha Foucault, a respeito do sexo

[...] deve-se falar como de algo que não devemos simplesmente condenar ou tolerar, mas sim gerir, inserir em sistemas de utilidade, regulamentar para o bem de todos[...] O sexo não se julga apenas, administra-se. Está no âmbito do poder público. (Foucault, 1976:34/35)

Assim, a norma heterossexual , a disciplinarização da prática sexual dentro de padrões delimitados por valores morais historicamente datados é instrumento político de dominação; além de tornar-se instituição normatizadora, a heterossexualidade adquire caráter de verdade, de sexo e sexualidade verdadeiros,





nucleares, de expressão máxima do ser humana Para Butler, a exposição aberta de uma identidade "invertida" , a performance das "drag queens" ou "drag kings" desmascara os efeitos de homologia sexo/gênero, na medida em que demonstra claramente o artifício que representa a aparência do SER mulher ou homem, seu caráter construído socialmente e arbitrariamente caráter construído socialmente e arbitrariamente.

O que é afinal o lesbianismo em uma rede de sentidos dominada pela heterossexualidade? Práticas desviantes, ligadas à sexualidade? Uma estética de subjetivação que recusa a injunção da heterossexualidade-sistema ou do sexo-necessidade?

Como poderemos ousar definir ou englobar em uma mesma matriz de sentido processos de subjetivação individuais? Se os mecanismos sociais de incitação ao sexo podem ser detectados, que discursos e práticas instituem o lesbianismo dentro e fora das matrizes sexuais? É o exercício da sexualidade que torna uma relação especial entre todas? Quem sabe a emoção despertada possa ser um indício, emoção restrita ou plural, num outro caminho livre de definições? E se o sentido estivesse na própria transitoriedade do sujeito e na transumância dos elementos que supostamente o compõem? Cada qual seu desenho, sua fluidez, suas estratégias de sobrevivência, suas recusas dos limites.

Que experiências constitutivas engendram práticas denominadas lesbianas? Que infinitas multiplicidades não estão encobertas pela ânsia social de delimitação de sentidos? De toda forma, denominar-se lesbiana é afrontar a norma, é expor-se à agressão, é desafiar a morte no combate à construção de corpos disciplinados. No emaranhado de sentidos que instituem o social, os lesbianismos são heteróclitos des- caminhos de emoções. E sofrimentos.

### Referências bibliográficas:

ATKINSON, Ti Grace. ( 1975) *Odyssée d'une amazone*, Paris, Des Femmes

BONNET, Marie-Jo.( 1995)*Les relations amoureuses entre les femmes*, Paris, Éditions Odile Jacob

BELLINI, LIGIA.(1987) *A coisa obscura, mulher, sodomia e inquisição no Brasil colonial*, São Paulo, Ed. Brasiliense

BRAIDOTTI, ROSI. 1994. *Nomadic subject. Embodiment and Sexual Difference in Contemporary feminist theory*, New York : Columbia University Press

BUTLER, JUDITH, 1990. *Gender trouble. Feminism and the Subversion of Identity* , New York : Routledge.

CASTORIADIS, CORNELIUS. 1995. *A instituição imaginária da sociedade*, Rio de Janeiro : Editora Paz e Terra

CUNHA, Maria Clementina Pereira. (1989) "Loucura, gênero feminino: as mulheres do Juquery na São Paulo do início do século XX, p. 121 a 144 In *Revista Brasileira de História, A mulher no espaço público*, SP, vol 9 nº018

DE BEAUVOIR, Simone. 1966. *Le Deuxième Sexe.. L'expérience vécue*, vol II, Paris : Gallimard.



DE LAURETIS, Teresa (1987) Technologies of gender. Essays on Theory, Film, and Fiction., Bloomington and Indianapolis, Indiana University Press

DELPHY,Christine (1991) « Penser le genre, quels problèmes ? » , in Hurtig, Marie Claude et alli. Sexe et Genre. De la hiérarchie des sexes. Paris : Ed. du CNRS, pgs 89-107

Dicionário Koogan Larousse ( 1979) Antonio Hoauiss ( dir) Rio de Janeiro.

FOUCAULT, Michel ( 1976) Histoire de la sexualité, la volonté de savoir, Gallimard, Paris

FOUCAULT, Michel (1971). L'ordre du discours, Paris, Gallimard

HARAWAY, DONNA J. 1991. Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza, Valencia : Ediciones Catedra.

JODELET,Denise Les représentations sociales, un domaine en expansion, dans Denise Jodelet (dir) Représentations sociales, Paris, PUF, 1989

MATHIEU, Nicole-Caude.(1991) L'anatomie Politique, catégorisations et idéologies du sexe.Paris, Côté Femmes.

NAVARRO SWAIN, Tania (1998) Au déla du binaire : les queers et l'éclatement du genre, in Lamoureux,Diane (org) Les limites de l'identité sexuelle, Montréal, Ed. Remue Ménage, . pgs135 a 150

PASTRE , Geneviève. (1987) Athena ou le péril saphique. Octaviennes, Paris

P.M. Gandavo. (1980 )Tratado da Terra do Brasil. História da Província de Santa Cruz. B. Horizonte, Itatiaia,

RICH, Adrienne (1981) La contrainte à l'hétérosexualité et l'existence lesbienne, Nouvelles Questions Féministes, Ed. Tierce, mars , n01, p.15-43

WITTIG, MONIQUE. 1980. « La pensée straight ». Questions féministes, Paris, Ed. Tierce, février, n.7.

# Masculinidades en acción: machos, maricas, subversivos y cómplices.

## El caso de la Educación Física argentina.

Pablo Scharagrodsky<sup>1</sup>

### 1. Masculinidades: visibilizando un problema

Tomar a la masculinidad como objeto para pensar la trama escolar parece una cuestión menor, una insignificancia pasajera o un aspecto sin sentido, frente a los 'verdaderos' problemas que aquejan a las instituciones escolares. Avanzar e intentar analizar los procesos de masculinización en las escuelas puede ser considerado por muchos como una especie de distractor ideológico que no agrega nada a lo que ya sabemos sobre los procesos de construcción de identidades en las escuelas.

Sin embargo, en este trabajo consideramos necesario introducir dicha problemática. Entre las razones para ello no podemos dejar de mencionar el aspecto relacional de cualquier enfoque de género. No se puede entender la feminidad sin dar cuenta de la masculinidad ni viceversa. Los problemas vinculados con la construcción de las feminidades están directamente relacionados con la construcción de las masculinidades. Los cambios en un colectivo generan necesariamente modificaciones sobre el otro colectivo. Todo proceso de subordinación tiene un polo de dominación al que hay que conocer.

Pero para avanzar en esta problemática es necesario señalar, al menos, cuatro conceptos claves inherentes a los Men's Studies: 1) La condición masculina es una construcción cultural que se produce y reproduce socialmente y que no puede ser definida fuera de las condiciones históricas, culturales, económicas y políticas en que ese sujeto masculino se constituye. (Connell, 1998, 2001; Kimmel, 1997; Morgan 1999; Lomas, 2004) 2) Existen diversos modelos de masculinidades. En un clásico trabajo, Connell (1995) reconoce la existencia de cuatro tipos identificables de masculinidades: la hegemónica, la subordinada, la cómplice y la marginal. 3) Estas masculinidades están fuertemente condicionadas por otras dimensiones de la subjetividad humana: la clase social, la etnia, la edad, la orientación sexual, la religión, la cultura, la época, la identidad profesional, el status socioeconómico, etc. Nadie es exclusivamente varón o mujer, masculino/a o femenina/o u otra opción posible. Cada uno/a es el resultado del entrecruzamiento de múltiples propiedades, atributos y funciones, todas las cuales tienen una importancia central en la configuración de la propia identidad. 4) Las masculinidades están en permanente cambio y son fuente de constantes disputas. No son posiciones fijas. Si bien algunas

<sup>1</sup>Pablo Ariel Scharagrodsky es Master en Ciencias Sociales con Orientación en Educación (FLACSO, Argentina). Licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación (UNLP) y Profesor en Educación Física (UNLP). Actualmente es Docente investigador de la Universidad Nacional de Quilmes y de la Universidad Nacional de La Plata. Doctorando por la UNQ, Argentina.

<sup>2</sup>Un análisis detallado de las diversas masculinidades y sus dinámicas puede verse en R. CONNELL, *Masculinities*. University of California Press. Berkeley, 1995.



son predominantes y otras se ubican en las márgenes; las resistencias, las negociaciones y los acuerdos son aspectos recurrentes. Los quiebres, desacuerdos y fugas con relación a los guiones masculinos hegemónicos son una constante. Pero precisamente es en este interjuego en donde afloran las tensiones y conflictos generizados y los múltiples escenarios. (Montesinos, 2002) Estas relaciones instalan axiomas institucionales sobre la masculinidad cuyos sentidos varían e inclusive, muchas veces se contrarrestan.

## 2. Escuela y masculinidades: aprendiendo a ser varón

Entre las diferentes instituciones y procesos que colaboran en la fabricación de un cierto tipo de masculinidad encuentra un lugar destacado la escuela y el proceso de escolarización moderno. Claramente, las matrices generizadas atraviesan a la escuela y a sus dispositivos reforzando la binariedad. No obstante ello, algunas prácticas y discursos escolares disminuyen los procesos jerarquizados de masculinización. Por ejemplo, currículums comunes, horarios compartidos, espacios igualmente frecuentados, similares rutinas en las clases, pueden erosionar las diferencias de género y centrar la atención en el crecimiento individual de los estudiantes.

En consecuencia, el sistema educativo, a partir de un conjunto de prácticas, puede generar escenarios de equidad o inequidad. Es muy importante entender que las escuelas pueden producir un efecto o una consecuencia de género sin producir una diferencia de género. Sucede que generalmente la diferencia es conceptualizada como sinónimo de desigualdad, discriminación o privilegio. Como señala Perona "del hecho diferencial no se sigue lógicamente la necesidad de un trato desigual de los sujetos diferenciados". (Perona, 1995) Esta discriminación no sólo se presenta entre niños y niñas sino entre niñas y niñas y entre niños y niños.

De hecho, las prácticas masculinizantes están concentradas en determinados escenarios: la división curricular, los sistemas disciplinarios y ciertas prácticas corporales como los juegos y deportes. Pero todos ellos parecen haberse reconfigurado muy fuertemente. Los sentidos y significados de los procesos disciplinarios no son los mismos de antaño. La separación entre sexos ha sido cuestionada por la mayoría de los actores sociales imbricados en la educación. Los juegos y deportes, en gran parte, han incorporado a las mujeres y agiornado ciertos significados que circulan durante sus prácticas. Sin embargo, el proceso de construcción de masculinidades no ha desaparecido. Más bien se ha reconfigurado. Nuevos -y no tan nuevos- sentidos escriben sobre los cuerpos guiones cuyas tensiones y conflictos no parecen menores.

Lo cierto es que los niños ingresan a la escuela con un 'núcleo duro' sobre lo que significa ser un 'verdadero' varón. Movimientos, gestos, desplazamientos,

<sup>3</sup>También, la familia, los medios de comunicación, los clubes deportivos, son algunos de los diversos espacios 'extraescolares' en donde la masculinidad es formada y reformada.



estilos, posturas corporales, formas de expresión, o ciertas vestimentas son un buen ejemplo de esto último. Sin embargo, estas cuestiones no permanecen inmutables o fijas sino que están en permanente cambio. Dicho de otra manera, los niños pueden ajustarse, negociar o cambiar los 'regímenes de género' y, en algunos casos, los ponen en cuestión.

Según Connell el régimen de género de las escuelas esta atravesado por cuatro tipos de relaciones: "1. relaciones de poder (entre los maestros y los alumnos, patrones de dominación, acoso y control de recursos entre alumnos), 2. división de trabajo (los varones concentran su tarea en ciertas disciplinas escolares mientras que las mujeres en otras), 3. patrones de emoción (vinculadas con al sexualidad y las 'reglas del sentir' y la prohibición hacia la homosexualidad), 4. simbolización (las escuelas reproducen pero también producen su propia simbólica: uniformes, códigos de vestido, códigos de lenguaje, la (re)presentación de ciertas disciplinas escolares como masculinas o femeninas obtura pero a la vez produce subjetividades generizadas, etc.)". (Connell, 2001: 160-161)

### **3. Educando a los muchachos a través del movimiento**

¿Qué sucede hoy en día en las clases de educación física con relación a la construcción de las masculinidades? ¿cuáles son los aspectos más estimulados? y ¿cuáles los aspectos más denigrados?, ¿qué modelos de masculinidades se configuran a través de las prácticas físicas, lúdicas y deportivas?

Los patrones de masculinidad que traen los niños juntamente con los discursos de la educación física escolar, a través de ciertos juegos, ejercicios físicos y deportes, siguen teniendo un papel central en la contribución del armado de las masculinidades en, por lo menos, cinco aspectos básicos, todos ellos fuertemente interrelacionados: 1) la masculinidad asociada a la heterosexualidad, 2) la masculinidad definida por oposición a la feminidad, 3) la masculinidad como un organizador de la homofobia, 4) la masculinidad asociada con una cierta jerarquización del cuerpo del varón y 5) la masculinidad asociada a un universo moral y kinético determinado.

1) La masculinidad asociada a la heterosexualidad como la única matriz de deseo posible: "son todos putos"

Uno de los rasgos centrales de la masculinidad moderna es la heterosexualidad. La mayor parte de las sociedades patriarcales identifican masculinidad y heterosexualidad. Aunque históricamente no siempre fue así, los varones actuales son definidos -y se definen- como verdaderos varones frente a 'peligrosos' impostores. Entre ellos se encuentran los varones homosexuales, los afeminados y/o los mariquitas. Como señala Badinter (1993), entre otros

---

"Algunos de estos conceptos han sido planteados en P. SCHARAGRODSKY "Género, Masculinidades y Educación Física" En AISENSTEIN A. (comp.) *Cuerpo y Cultura: Prácticas corporales y diversidad*. Edit. Libros del Rojas, Buenos Aires, 2006, pp. 163-183.



autores/as, para hacer valer la identidad masculina, los varones deben convencerse y convencer a los demás de varios aspectos vinculados con su identidad, entre ellos, que no se es homosexual.

Los niños en las clases de educación física a través de las prácticas deportivas - especialmente el fútbol-, aprenden a reafirmar su identidad masculina heterosexual como parte de un guión aceptado y naturalizado. Esto se da a partir de un conjunto de símbolos e imágenes que se transmiten, distribuyen y ponen en circulación avalando la idea de la sexualidad activa, penetrante e impulsiva.

De igual manera, determinadas microprácticas controlan las emociones y la sensibilidad de los niños. La expresión de ciertos sentimientos, el culto a una especie de insensibilidad o dureza y la homofobia son, en mayor o menor medida, productos buscados durante las prácticas deportivas. Por ejemplo, se admite la amistad entre compañeros, pero muy difícilmente la intimidad ya que el deseo entre hombres es inadmisibles (Lopes Louro, 1997) o se juzgan como 'desviados' ciertos contactos corporales entre varones o se denigra con expresiones recurrentes como mariquita, cobarde, amanerado o puto al que no se comporta como un 'verdadero varón'. (Scharagrodsky, 2001) Aquí resulta obvia la confusión simbólica con la feminidad como constructo negativo al que hay que rechazar.

Toda una batería de prácticas corporales alertan sobre el peligro de las uniones corporales estrechas entre niños de un mismo sexo. Todo indicio de carga erótica o emoción excesiva entre varones, común en otras épocas, es prescripto. Esta claro que la prohibición de la homosexualidad es particularmente importante en las definiciones modernas de la masculinidad y las prácticas deportivas han sido muy eficaces en el logro de este objetivo. (Messner, 1992, Mac an Ghail, 1994, Archetti, 2003)

La denigración más común durante un partido de fútbol entre varones -no sólo en el ámbito escolar- es el ser tildado de 'puto'. Una enorme variedad de términos amplían la escena masculinizante: 'te la comes', 'les rompimos el culo', 'culo roto', etc. Un menor grado de denigración viril se produce con ciertas frases como 'ser cagón o ser el hijo de'. En el caso particular del término puto, no sólo se humilla y se ofende a quien es designado como tal -en general algún alumno 'torpe' o que no 'traba fuerte una pelota'-, sino que, al mismo tiempo, se reafirma que la propia masculinidad (heterosexual) depende de privar al otro de la suya. El conquistado, el débil, el que no es un 'hombre de verdad' hace -o se sospecha que hace- cosas que atentan contra la 'naturaleza' masculina.

Estas escenas desarrolladas con mayor o menor intensidad en las clases de educación física, insisten recurrentemente en definir a la homosexualidad como un desvío 'anormal' de la sexualidad masculina dominante, y normal, esto es, de la "Los cantitos de fútbol o los graffitis son un buen ejemplo de la puesta en circulación de esos significados. Ver en E. ARCHETTI, "Masculinidades múltiples. El mundo del tango y del fútbol en la Argentina", en D. Balderston y D. Guy, (eds.) Sexo y Sexualidades en América Latina. Paidós, Buenos Aires, 1998, pp. 291-312. P. SCHARAGRODSKY, "Los graffitis y los cantitos futboleros platenses: o acerca del proceso de configuración de diversas masculinidades". En Revista Brasileira de Ciências do Esporte, RBCE, Campinas, V. 24, Nº 1, setembro de 2002, pp. 179-197.



heterosexualidad. La mirada heterosexual del mundo "evalúa como normal y como natural las relaciones heterosexuales entre varones y mujeres y sanciona, denigra y estigmatiza cualquier otra conducta sexual (homosexual, bisexual, transexual, etc.) con la etiqueta de anormal, inmoral o antinatural". (Lomas, 2004: 15)

2) La masculinidad definida por oposición a la feminidad: "te movés como una nena"

Cualquiera sean las variaciones de clase, edad, etnia, orientación sexual o religión ser varón significa no ser como las mujeres. Esta noción de antifemineidad está en el corazón de las concepciones contemporáneas e históricas de la virilidad, de tal forma que la masculinidad se define más por lo que uno no es que por lo que es. (Kimmel, 1997, Barragán Medero, 2004)

La adquisición de la masculinidad hegemónica (y la mayor parte de las subordinadas) es un proceso a través del cual los varones eliminan todo un conjunto de sensaciones, afectos y necesidades. Esconder y suprimir ciertas sensaciones van construyendo un tipo de virilidad en donde las cualidades ligadas imaginariamente al universo femenino no tienen lugar y son rechazadas. En consecuencia, la identidad masculina nace de cierta renuncia a lo femenino.

En las clases de educación física la huída de lo femenino por parte de los varones es una constante. Este proceso se materializa a través de determinados gestos, movimientos corporales, actitudes y, también, por intermedio del lenguaje. Por ejemplo, la formación del carácter y del aguante son dos aspectos que se consideran esenciales en el ámbito deportivo para alcanzar la 'verdadera' masculinidad. No poseer dichas características ('no bancarsela o no tener aguante') implica acercarse al mundo indeseable -e ineficiente desde el punto de vista motor- de la feminidad.

Al ser masculino se le desafía permanentemente con un 'demuestra que eres un hombre'. Son varios los espacios sociales en donde el varón debe demostrar ser un 'verdadero hombre'. Uno de ellos es el espacio deportivo, en especial las pruebas y los torneos. El lenguaje utilizado y las acciones valoradas van fabricando sutilmente 'hombrecitos'. Sin embargo, en este punto merece destacarse que en la mujer las pruebas y demostraciones adquieren otro sentido.

El cumplir constantemente con las exigencias de la masculinidad es tarea ardua y a veces casi imposible. Unos se mantienen en la lucha y se consideran campeones. Otros se retiran a los márgenes de la masculinidad y se convierten en perdedores. Los niños que son tímidos, callados, pasivos, que se tocan

<sup>5</sup>Aguante es un término muy utilizado en la Argentina. En el aguante -según la percepción masculina- nunca hay capitulación porque se apuesta, como mínimo, a una "victoria moral." El aguante implica siempre, un impulso corporal a resistir, a sentir (y exhibir) un difuso sentimiento orgulloso. El aguante se mantiene con independencia del "resultado" final, porque sólo intenta atestiguar lo que ningún desenlace es capaz de acreditar: el valor. Las mujeres, los niños y los homosexuales no tienen lugar en él. El aguante es una forma de la guapeza y se advierte más en desventaja: desafía a lo que se supone ganador. J. ELBAUM, "Apuntes para el 'aguante'. La construcción simbólica del cuerpo popular", en Alabarces, P. Di Giano, R. y Frydenberg J. (comp) *Deporte y Sociedad*, Eudeba, Bs. As., 1998, pp. 237-244.



'peligrosamente' ciertas partes del cuerpo o que directamente 'no ponen la pierna fuerte' durante un partido de fútbol son asociados con lo femenino y generalmente son ridiculizados. (Scharagrodsky, 2003)

En consecuencia, confrontar la masculinidad con la feminidad supone no aceptar los valores que están ligados, sólo imaginariamente, a lo 'femenino' y sobrevalorar los valores que están ligados, sólo imaginariamente, a lo 'masculino'. De esta manera, lo que se liga imaginaria y simbólicamente con el universo 'masculino' se convierte en norma que juzga el resto de las acciones de los otros/as. El varón se convierte en el representante natural, en el criterio de referencia a partir del cual se mide a la mayoría de las mujeres y a los varones devaluados.

3) La masculinidad como un organizador de la homofobia: "mirá Jorge y Luis... parecen novios"

Según Michel Kimmel la homofobia es un principio organizador de nuestra definición cultural de la virilidad. La homofobia es el miedo a que otros hombres nos desenmascaren, nos castren, nos revelen a nosotros mismos y al mundo entero que no alcanzamos los standards, que no somos verdaderos hombres. El verdadero temor no es el miedo a las mujeres, sino el de ser avergonzados o humillados delante de otros hombres, o de ser dominados por hombres más fuertes. (Kimmel, 1997)

Lo que se denomina masculinidad es a menudo una caricatura tosca y grotesca que protege y cuida a la mayoría de los varones de ser descubiertos como seres débiles e inseguros. En consecuencia, el verdadero temor no es tanto el miedo hacia las mujeres sino el temor a no lograr el ideal viril de los varones hegemónicos. Paradójicamente, el miedo que es un atributo ligado sólo imaginariamente al universo femenino, parece dominar las definiciones culturales de virilidad: miedo o temor a verse como un afeminado. (Borrillo, 2001)

Uno de los efectos de la homofobia es la ausencia de relaciones íntimas de amistad entre varones. Otro de los efectos está vinculado con las dificultades que experimentan muchos varones en manifestar afectividad, receptividad o necesidad de cuidado y de cariño en un grupo de iguales. La homofobia genera mecanismos que niegan la expresión de los sentimientos entre varones y constituye uno de los principales obstáculos para el cambio de las concepciones patriarcales de la masculinidad.

La posibilidad de que en una clase de educación física dos varones se miren de determinada forma, se abracen y se toquen de cierta manera o más tiempo del que está socialmente permitido, se convierte en un escenario impensable o con fuertes efectos punitivos. Esto es así ya que la mayoría de los varones están bajo el cuidado y persistente escrutinio de otros varones y de los docentes. La mirada del otro varón concede o no concede la aceptación en el reino de la virilidad 'correcta'. Dicho en otros términos, la mayoría de los varones necesitan validar su hombría por medio de la aprobación de otros compañeros varones.





La masculinidad es una aprobación 'homosocial'. En muchas ocasiones las actividades físicas, lúdicas y/o deportivas se convierten en potentes medios para que otros varones admitan y admiren el arquetipo hegemónico de la virilidad socialmente aceptada y esperable. No obstante ello, muy pocos varones pueden alcanzar dicho ideal.

La mayoría de los varones, en una clase de educación física, se convierten en verdaderos agentes de policía generizada sobre el resto de sus compañeros, generando efectos cuasi materiales y simbólicos sobre la superficie corporal y produciendo una determinada fachada varonil: caminar de cierta manera, gesticular con ciertas partes del cuerpo, mostrar -y a la vez ocultar- ciertas zonas corporales, usar determinada ropa o moverse con cierto 'estilo'.

Ser fuerte, valiente y estar en control de la situación, son algunos de los requisitos básicos de la masculinidad que entran en juego durante las prácticas físicas y deportivas. La masculinidad es una empresa que se valida constantemente, y aunque se presente ante mujeres, está mayormente dirigida a otros hombres, a los contrincantes reales o potenciales en la competencia por demostrar quién es el más macho. Hay que estar siempre en guardia para no perder o permitir que se nos cuestione nuestra masculinidad. Es necesario evitar ser etiquetados en la esfera de los devaluados, de los perdedores o de los menos machos (los que están en los márgenes de la masculinidad y/o se parecen a las mujeres). (Narodowski & Scharagrodsky, 2005)

4) La masculinidad asociada con una cierta jerarquización del cuerpo del varón: "te voy a romper el culo"

El cuerpo como construcción social y cultural aparece fuertemente modelado por prácticas sociales de distinto tipo, entre ellas, por las prácticas físicas y/o deportivas. En las clases de educación física, el cuerpo se convierte en un terreno de disputa en el que múltiples significados se inscriben sobre él, configurando una determinada cultura somática. Dicha cultura somática nunca es fija y acabada sino que es inestable, dinámica y se reactualiza permanentemente.

Sin embargo, la superficie del cuerpo no tiene el mismo sentido y el mismo valor a la hora de poner en circulación e incardinar ciertos significados sobre la carne. Determinadas partes del cuerpo son más valoradas que otras. Determinados sentidos son jerarquizados por sobre otros como, por ejemplo, el olfato que se encuentra en franca decadencia. (Laporte, 1989) Al mismo tiempo que ciertas zonas corporales se convierten en lugares vedados o silenciados, otras regiones corporales merecen los máximos calificativos, los mayores cuidados y las mejores presentaciones.

En consecuencia, el cuerpo se construye y modela a partir de ciertos criterios. Todos ellos atravesados por una lógica jerárquica en la cual el sistema falocentrado establece la predilección de ciertas partes del cuerpo pero

dispuestas de una forma determinada: la cara no muy arrugada, los brazos (más anchos en el varón que en la mujer), las piernas (más robustas en el varón y más delgadas en la mujer), los senos (turgentes y duros en la mujer y firmes pero poco desarrollados en el varón), el abdomen (firme tanto en los varones como en las mujeres, aunque la 'pancita' en los varones esté más permitida que en las mujeres), las manos (con más rugosidades y callosidades en el varón que en la mujer), ciertos músculos (los bíceps más desarrollados en el varón y los glúteos más desarrollados en la mujer), etc.

Pero otras regiones del cuerpo aparecen prohibidas o condenadas, a pesar que se las nombre con cierta frecuencia durante las prácticas físicas y/o deportivas. El ano es una de estas partes. Este pequeño sector del cuerpo, que se diferencia de los glúteos por escasos centímetros, se convierte en la zona degradada por excelencia. En general utilizado como insulto o amenaza entre alumnos ('te voy a romper el culo', 'les ganamos y les rompimos el culo', 'cerrá el orto') se convierte en el lugar -material y simbólico- sobre el cual se pone en duda la identidad masculina hegemónica y heterosexual. Aquel varón al que le 'rompen el culo' lo castran y lo feminizan. Como señala Acha "como se supone que la mujer está castrada por su misma condición femenina, para el varón ser penetrado implica la pérdida de las capacidades dominantes del pene. Ser penetrado equivale a perder el pene. Si el ano de un 'macho' es penetrado, ese varón es castrado y feminizado". (Acha, 2000: 57)

Al mismo tiempo que la zona anal es denigrada, el pene y la capacidad de penetrar se convierten en los aspectos más valorados en la cultura patriarcal. A nadie se le ocurre burlarse del que 'da por el culo', y en cambio 'dado por el culo' es una injuria violenta que atenta contra una de las condiciones centrales de la subjetividad moderna: la condición masculina heterosexual como la única posible y verdadera. En consecuencia, "el signo mayor de esta regionalización y organización corporal está dado por el lugar subordinado y despreciado del ano". (Acha, 2000: 60)

Las prácticas corporales, durante las clases de educación física, no sólo ejercitan ciertas partes del cuerpo y ciertos músculos instalando ciertos significados, sino que al mismo tiempo por ridiculización, negación u omisión ejercitan, en forma simbólica, al ano y al pene junto con todo un conjunto de asociaciones no siempre monolíticas sino más bien contradictorias sobre sus límites y sus capacidades.

Ejercitar el ano del varón es una prioridad en las clases de educación física, aunque no aparezca explícitamente en ningún dispositivo curricular. Forma parte del curriculum oculto. Como le dice un alumno a otro en una clase de educación física: "si no te moves te rompo el culo". Ejemplos de este tipo son comunes y recurrentes en las clases de esta disciplina escolar. Exaltar el pene como lo valioso, lo deseable, lo fuerte y lo que penetra y domina, también se convierte en una prioridad en las clases de educación física, aunque no aparezca explícitamente en ningún dispositivo curricular. Forma parte del curriculum oculto. Como le dice un alumno a otro en una clase de educación física: "¿vas a jugar? Y el otro varón le contesta: "sí con la mía..." (y se agarra el pene y se lo muestra al compañero)". Nuevamente, ejemplos de este



tipo son comunes y recurrentes en las clases de esta disciplina escolar.

5) La masculinidad asociada a un universo moral y kinético determinado: "Marcelo... hace un mes que venís a la clase con vaquero ¿qué te pasa?"

La cultura somática producida durante las clases de educación física presenta un universo kinético y moral específico. Del universo infinito de posiciones, gestos, movimientos y desplazamientos corporales sólo unos pocos se configuran. Lo mismo sucede con el universo moral. Del universo infinito de cualidades y atributos morales, sólo unos pocos se configuran. Ambos universos se entrecruzan convirtiendo al cuerpo en un signo social.

De esta manera, en las clases de educación física es común observar determinados universos kinéticos y morales que se diferencian en función a la posición jerárquica de quien la manifiesta. No se mueve de la misma manera una masculinidad hegemónica que una subordinada. No se ubica en el mismo lugar del campo de juego una masculinidad hegemónica que una masculinidad subordinada. No transmite el mismo universo moral (coraje, honor, valentía, fuerza, etc.) una masculinidad hegemónica que una subordinada.

Por ejemplo, ciertos usos, gestos y comportamientos corporales reafirman los patrones de las masculinidades hegemónicas y subordinadas. Tocarse ciertas partes del cuerpo (en particular los genitales), simular golpearse (muchos varones hacen como si se golpearan entre ellos), insultarse a través de ciertos términos (puto, cagón, no te la bancás, etc.), significar de cierta manera las victorias o las derrotas deportivas ('ganamos porque tuvimos más garra' o 'ganamos porque tuvimos más aguante'; 'no tienen aguante', 'no se la bancaron', 'la próxima tomen sopa' o 'le rompimos el culo'), van paulatinamente fabricando las diversas masculinidades.

Las masculinidades hegemónicas están representadas en las prácticas deportivas fundamentalmente, por aquellos varones que son siempre elegidos entre los primeros de cada equipo, que 'van al frente', que son 'técnicamente habilidosos' o simplemente que son 'los más machos'. Esta masculinidad hegemónica, valora como específicamente masculino el universo moral ligado con la guapeza, la agresividad, la brusquedad, la fortaleza física, la valentía, la fuerza física, la habilidad, el éxito y menosprecia todo lo que imaginariamente está ligado con lo femenino. Por el contrario, las masculinidades subordinadas son aquellas que no tienen las cualidades de las masculinidades hegemónicas o que no llegan a ciertos estándares masculinos. Son los sujetos frágiles como el gordito que va al arco de fútbol, el mariquita que no traba fuerte una pelota o el torpe al que no le sale un movimiento técnico. (Scharagrodsky, 2003)

Las masculinidades subordinadas al no alcanzar ciertas normas masculinas,

<sup>6</sup>La mayoría de las consideraciones expuestas en este apartado son producto de una investigación cuyos resultados han sido publicados en la Revista Apunts. Ver en: P. SCHARAGRODSKY, "Entre machos y no tan machos: el caso de la Educación Física Escolar Argentina". En Revista Apunts, N° 72, 2 trimestre, Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya, Barcelona, 2003, pp. 41-48.



tienen menos posibilidades de participar durante el juego, de tocar la pelota, de moverse o de decidir un punto, ya sea por resolución propia, por decisión de sus compañeros más hábiles o más machos o por decisión u omisión del profesor. Generalmente, durante las prácticas deportivas, las masculinidades subordinadas ocupan espacios más reducidos, marginales o periféricos y no tienen tanto contacto corporal como el resto de sus compañeros. Las masculinidades denigradas pareciera que terminan la práctica deportiva casi como la empezaron: sin transpirar, sin sudoración y con sus ropas prolijamente adaptadas a sus cuerpos. Todo lo contrario, sucede con las masculinidades hegemónicas o cómplices. Estas últimas, pareciera que terminan la clase agitados, despeinados, con la vestimenta desalineada, con sudoración y con los cachetes de la cara colorados. Son las masculinidades hegemónicas, y no las subordinadas, las que, en general, al inicio de la práctica buscan el material, lo agarran, lo manipulan, aún antes de que el profesor inicie la clase. También, son las masculinidades hegemónicas las que tienen el control del juego o de la actividad deportiva, tanto en relación a sus tiempos como a la táctica de la actividad.

Las masculinidades hegemónicas atraen mayor tiempo y atención de los docentes, ya sea porque son más traviosos e inquietos o porque se los destaca especialmente cuando son 'buenos alumnos' por sobresalir en algún deporte. Las preguntas y propuestas que demandan mayor elaboración y que establecen relaciones más complejas se dirigen, generalmente, a los varones más destacados; especialmente cuando se explican cuestiones relacionadas con la táctica y con la técnica de los juegos y deportes. Los criterios que se ponderan en las masculinidades hegemónicas son diferentes a las que se utilizan para las masculinidades subordinadas. Todo ello genera en las masculinidades hegemónicas mayores y mejores rendimientos técnicos y tácticos durante un juego o deporte; así como la promoción, muchas veces exacerbada de la competencia deportiva. Por último, cuando hay que mostrar algún movimiento técnico el elegido casi siempre es un varón 'exitoso'. Por supuesto que las masculinidades cómplices, sin tener acceso directo al poder y la autoridad, aceptan y se benefician indirectamente de los privilegios que se derivan de estas micro situaciones escolares.

Pero los procesos de construcción de masculinidades presentan fisuras y resistencias por parte de ciertos varones. Las formas de resistencia de las masculinidades subversivas -y también subordinadas- son variadas: no participando de las prácticas deportivas, bien sea alegando pseudo-lesiones y dolores ficticios o forzando la situación, sentándose a un costado de la cancha de fútbol, hablando con el profesor la mayor parte de la clase, moviéndose muy poco o no haciendo nada cuando el profesor no los mira, presentándose recurrentemente con ropa no adecuada para la actividad física (vaqueros) o simulando los ejercicios mientras los más hábiles o más machos repiten y repiten.

En cualquier caso, los límites que los compañeros varones y también que los docentes estipulan para que no se desvíen los niños de los 'guiones generizados' son



muy claros: mariquita o afeminado para el 'falso' varón. Los niños que no se comportan como verdaderos hombres son rápidamente desacreditados. Generalmente aquellos que se resisten a los mandatos generizados hegemónicos son ridiculizados y estigmatizados. No sólo a través del lenguaje sino de determinados gestos corporales, especialmente entre los pares de varones.

Por último, aunque no fue objeto de análisis del presente trabajo, durante las clases de educación física entre mujeres, algunos de estos aspectos también se manifiestan aunque con tonalidades y matices distintos, como la compulsión a identificar feminidad 'natural' con heterosexualidad (aunque con otro significado al asignado al varón), cierta carga homofóbica hacia los varones, determinada jerarquización del cuerpo de la mujer (distinto al del varón ya que el ano, los glúteos, la vagina, los senos u otras partes del cuerpo tienen otra proyección semántica) o la feminidad asociada 'naturalmente' a un universo moral y kinético determinado.

### **Consideraciones finales**

Indagar sobre la construcción escolar de la masculinidad se convierte en un tema prioritario para aquellos/as que consideran posible y necesario edificar escenarios educativos de igualdad y, al mismo tiempo, de respeto a la diferencia. No sólo a favor de las chicas, sino también, y muy especialmente a favor de los chicos, ya que los géneros son relacionales y, en consecuencia, nadie puede comprender la construcción social de la masculinidad o de la feminidad sin que la una haga referencia a la otra.

Somos lo que somos no sólo porque nacemos con ciertos órganos sexuales, sino también, y sobre todo, porque aprendemos a ser varones de una determinada manera, en el seno de la familia, en el grupo de iguales, en el medio físico y sociocultural y en el ámbito escolar. En este último espacio social, la educación física escolar ha tenido -y aún tiene- una clara participación en el proceso de generización de los cuerpos.

Más allá de ciertas resistencias, contradicciones y ambivalencias, en la actualidad las prácticas y los discursos de la educación física escolar, a través de ciertos juegos, ejercicios físicos y deportes, mantienen un 'núcleo duro' de normas, valores, atributos, propiedades y mandatos, que definen a las masculinidades hegemónicas como heterosexuales, homofóbicas, en franca oposición al universo femenino, jerarquizando ciertas partes del cuerpo y limitando -y a la vez potenciando- un determinado universo moral y kinético.

A pesar de este escenario injusto e inequitativo, aceptar que las masculinidades son heterogéneas, producto de construcciones sociales complejas y contradictorias resulta especialmente estimulante ya que ello implica que muchas prácticas y discursos, fuertemente arraigados en el campo de la educación y de la educación física, pueden cambiar y se los puede dotar de nuevos sentidos y significados. Así como se aprende, también se puede des-aprender que las asimetrías y los procesos de subordinación no son inevitables ni naturales.



Resignificar al cuerpo y ciertas partes del mismo, a la sexualidad y al deseo, a la lógica binaria, a la diferencia jerarquizada, a la separación de actividades por 'tener' un órgano sexual, a las emociones y sensaciones, a los usos del cuerpo en el espacio y en el tiempo, a los contactos corporales o a la violencia simbólica, psicológica y física se convierten en prioridades para la comunidad de profesores y profesoras de educación física. Ello redundará en escenarios más justos y equitativos impidiendo que no sean siempre los mismos alumnos -y alumnas- los que meten los goles ni siga habiendo tantos alumnos -y alumnas- en off side.

### Referências bibliográficas:

ACHA, O., (2000) "La peculiaridad del cuerpo como objeto de la investigación histórica: a propósito del ano" en *El sexo de la historia*, ed. El Cielo por Asalto, Bs. As., pp. 55-70.

ARCHETTI, E., (1998) "Masculinidades múltiples. El mundo del tango y del fútbol en la Argentina", en D. Balderston y D. Guy, (eds.) *Sexo y Sexualidades en América Latina*. Paidós, Buenos Aires, pp. 291-312.

ARCHETTI, E., (2003) *Masculinidades. Fútbol Tango y Polo en Argentina*. Editorial Antropofagia. Bs. As.

BADINTER, E., (1993) *XY La identidad masculina*, ed. Alianza, Madrid.

BARRAGAN MEDERO, F., (2004) "Masculinidades e innovación educativa: de la homofobia a la ética del cuidado de las personas" en C. Lomas (comp.) *Los chicos también lloran*. Paidós, Barcelona, pp. 147-171.

BORRILLO, D., (2001) *Homofobia*, Edicions Bellaterra, Barcelona.

CONNELL, R., (1995) *Masculinities*. University of California Press. Berkeley.

CONNELL, R., (1998) "El imperialismo y el cuerpo de los hombres", en Valdés, T. y J. Olavarría (eds.) en *Masculinidades y equidad de género en América Latina*, edic. FLACSO, Santiago, pp. 76-89.

CONNELL, R., (2001) "Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas" en *Revista Nómadas* Nº 14 (construcciones de género y cultura escolar), Universidad Central, Bogotá, pp. 156-171.

ELBAUM, J., (1998) "Apuntes para el 'aguante'. La construcción simbólica del cuerpo popular", en Alabarces, P. Di Giano, R. y Frydenberg J. (comp.) *Deporte y Sociedad*, Eudeba, Bs. As., pp. 237-244.

GILMORE, G., (1994) *Manhood in the making. Cultural concepts of masculinity*, Yale Univesity Press, New Haven.

KIMMEL, M., (1997) "Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina", en Valdés, T. y J. Olavarría (eds.) en *Masculinidad/es. Poder y Crisis*. Ediciones de la Mujer. Nº 24. Isis Internacional y FLACSO, Santiago, pp. 49-62.

LAPORTE, D., (1989) *La historia de la mierda*, Pre-textos, Valencia.

LOMAS, L., (comp.) (2003) *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales*. Paidós, Barcelona.

LOMAS, L., (comp.) (2004) "¿Los chicos no lloran?", en *Los chicos también lloran*. Paidós, Barcelona, pp. 9-32.



- LOPES LOURO, G., (1997) "Produciendo sujetos masculinos y cristianos", en Veiga Neto (comp.) Crítica post-estructuralista y educación, Laertes, Barcelona, pp. 91-118.
- MAC AN GHAIL, M., (1994) *The making of men. Masculinities, sexualities and schooling*, Sage, London.
- MESSNER, M., (1992) *Power and play. Sports and the problem of masculinity*, Beacon Press, Boston.
- MONTESINOS, R., (2002) *Las rutas de la masculinidad*, Gedisa, México.
- MORGAN, D., (1999) "Aprender a ser hombre: problemas y contradicciones de la experiencia masculina". En Lucke, C. (comp.) *Feminismos y Pedagogías en la vida cotidiana*. Morata, Madrid, pp. 106-116.
- NARODOWSKI, M. & SCHARAGRODSKY, P., (2005) "Investigación Educativa y Masculinidades: Más allá del feminismo; más acá de la testosterona". En *Revista Colombiana de Educación*, Universidad Pedagógica Nacional N° 49, Bogotá.
- PERONA, A., (1995) "Igualdad", en C. AMOROS (comp.), *Diez Palabras Claves sobre Mujer*, Navarra, EVD, pp. 119-149.
- SCHARAGRODSKY, P., (2006) "Género, Masculinidades y Educación Física" En
- AISENSTEIN A. (comp.) *Cuerpo y Cultura: Prácticas corporales y diversidad*. Edit. Libros del Rojas, Buenos Aires, pp. 163-183.
- SCHARAGRODSKY, P., (2003) "Entre machos y no tan machos: el caso de la Educación Física Escolar Argentina". En *Revista Apunts*, N° 72, Barcelona, pp. 41-48.
- SCHARAGRODSKY, P., (2002) "Los graffitis y los cantitos futboleros platenses". En *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, RBCE, Campinas, V. 24, N° 1, pp. 179-197.
- SCHARAGRODSKY, P., (2001) "Juntos pero no revueltos: la educación física mixta en clave de género", en *Revista Nómadas* N° 14, Bogotá, Colombia, pp. 142-154.

# Do amor (ou de como glamourizar a vida): apontamentos em torno de uma educação para a sexualidade

Jane Felipe<sup>1</sup>

## **Representações de amor romântico: considerações iniciais**

"Ah, minha bem amada,  
quero fazer de um juramento uma canção  
Eu prometo, por toda a minha vida  
Ser somente teu  
e amar-te como nunca  
ninguém jamais amou, ninguém  
Ah, minha bem amada  
Estrela pura parecida  
Eu te amo e te proclamo o meu amor,  
o meu amor  
Maior que tudo quanto existe,  
Ah, meu amor".  
(Tom Jobim e Vinícius de Moraes)

Pactos, juramentos, ilusões de completude e eternidade têm permeado as representações de amor romântico ao longo dos tempos. A música que introduz esse artigo, intitulada Por toda a minha vida (exaltação ao amor), de Tom e Vinícius, exalta, de forma contundente, o sentimento de amor como uma experiência profunda e arrebatadora. No entanto, cabe lembrar que o tema do amor, da paixão e as relações afetivo-sexuais daí advindas estão presentes não só nas músicas - não importa o estilo ou a época - mas nos filmes, na literatura, na poesia, nas novelas, na arte de um modo geral. Esse tema também está presente nas rodas de conversas geralmente em forma de confissões pessoais ou através de uma disposição sempre curiosa de saber sobre a vida amorosa-afetiva-sexual das outras pessoas. Parece que estamos sempre em constante monitoramento, principalmente nesses tempos de transitoriedade das relações. Desse modo, não há como negar o quanto, ao mesmo tempo em que o amor pode ser considerado da ordem do privado, ele também está na ordem do público. Trata-se, portanto, de um tema muito presente nas nossas vidas, daí a importância de lançarmos um olhar mais atento sobre as representações acionadas em torno dele.

O conceito de representação do qual me valho está relacionado a um amplo processo de produção de significados que são veiculados através de discursos diversos. Como aponta Tomaz Tadeu da Silva (1999, p. 200), "os significados não são

<sup>1</sup>Coordenadora do GEERGE – Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero – do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da UFRGS. Texto apresentado no III Seminário Corpo, gênero, sexualidade – discutindo práticas educativas, na UFRGS (16-18 de maio/2007). A música já foi gravada por importantes nomes da MPB como Elis Regina, Ed Motta e outros





criados e colocados em circulação de forma individual e desinteressada – eles são produzidos e são postos em circulação através de relações sociais de poder”. Dessa forma, representar implica em designar aquilo que conta como realidade numa determinada cultura e num determinado tempo histórico, produzindo assim conhecimentos e verdades em torno daquilo que se quer representar.

Em relação ao amor e à paixão, quais as representações que têm sido visibilizadas em torno desses sentimentos? Quais as perguntas instigantes que podemos fazer em relação aos modos pelos quais temos administrado nossas relações afetivo-sexuais? De que forma o amor se tornou um importante motor para a glamourização de nossas vidas, ou seja, de que maneira ele se constituiu num poderoso sentimento que dá brilho, graça, energia à nossa existência, impulsionando-nos a dar o nosso melhor para o ser que amamos, fazendo com que nos sintamos seres tão especiais por conta disso? Em que medida podemos pensar que essas representações constituem a expectativa cultural dos relacionamentos interpelando os sujeitos, independente de seus objetos amorosos e/ou sexuais?

Jurandir Freire Costa (1998, p. 12), comenta que vivemos em uma sociedade que nos incita a pensar que “sem amor estamos amputados de nossa melhor parte. ... Nada substitui a felicidade erótica; nada traz o alento do amor-paixão romântico correspondido”.

Por outro lado, este autor chama atenção para o fato de termos, na contemporaneidade, uma descomunal máquina de reparar amores infelizes. É cada vez maior o número de “especialistas” nesse tema, advindos das mais diversas áreas do conhecimento, tais como médicos, sexólogos, psicanalistas, cognitivistas, behavioristas, religiosos, cartomantes, astrólogos, gurus e muitos outros.

Temos também uma série de livros de auto-ajuda que intencionam fazer as pessoas mais felizes em suas vidas amorosas, como aponta a pesquisa de Vera Lúcia Alves (2005). No entanto, é interessante observar o quanto o gerenciamento da vida afetiva e suas inúmeras vivências estão pautadas por relações de poder, alimentando assim desigualdades entre homens e mulheres. Por outro lado, as experiências amorosas consideradas mais “verdadeiras” e “legítimas”, por isso mesmo mais valorizadas socialmente, parecem só ter sentido entre os sujeitos heterossexuais. Soma-se a isso a idéia corrente de que a maior prova de amor que se pode dar a alguém é querer se casar, viver em co-habitação com ela. Dessa forma, o casamento parece ser o coroamento do amor, em detrimento de outras modalidades de relação.

O amor é tido como algo sublime, “que tudo sofre, tudo crê, tudo espera, tudo suporta”, como nos ensina o texto bíblico de I Coríntios 13, versículo 7. Tal vinculação

<sup>4</sup>Na perspectiva pós-estruturalista, conhecer e representar são processos inseparáveis. A representação – compreendida aqui como inscrição, marca, traço, significante e não como processo mental – é a face material, visível, palpável do conhecimento (SILVA, 1999, p.32).

Recentemente me deparei com um catálogo de lançamentos editoriais onde constava o livro “Como arranjar marido depois dos 35”, de Rachel Greenwald (Sextante, 2004). Interessante notar que a maioria desses livros se direciona ao público feminino.

O conceito de casamento deve ser aqui entendido em seu sentido mais amplo, ou seja, de co-habitação, não necessariamente um casamento legalizado, “no papel”, o que possibilita incluir as relações homossexuais nessa discussão.



do amor-paixão-sacrifício está associada a idéia de que o amor verdadeiro jamais acaba. No entanto, talvez possamos pensar que essa representação tão idealizada do amor e por conseguinte das relações amorosas, traz consigo uma dificuldade ou mesmo uma certa prepotência de nossa parte em admitir a finitude das coisas, dos sentimentos, dos vínculos afetivos. De fato, deve ser muito difícil admitir que não seremos tão interessantes assim e por tanto tempo para alguém, da mesma forma que os outros também não o serão para nós. Por que será que ainda operamos com essa idéia de perenidade e idealização do amor?

Essas e outras questões podem ser muito produtivas no sentido de pensarmos sobre o amor, a paixão e seus desdobramentos, a saber, os modos pelos quais administramos os nossos prazeres e desejos, de que forma conduzimos nossas vivências afetivo-sexuais. Tais discussões podem ser empreendidas no contexto escolar e no âmbito da formação inicial e continuada de professores/as.

### **E foram mais ou menos felizes... enquanto puderam!**

Há alguns anos desenvolvi uma pesquisa intitulada "E foram mais ou menos felizes... enquanto puderam: problematizando as relações de gênero e sexualidade nas escolas infantis" (FELIPE, 1998). Naquela época eu estava interessada em saber quais eram as representações de masculinidades e feminilidades contidas nos livros que tratam da sexualidade voltados para o público infantil, bem como as concepções em torno das relações afetivo-sexuais veiculados por esses artefatos culturais.

É importante lembrar que a partir da década de 80 do século XX houve um aumento considerável na produção de livros para esse público e um dos temas consagrados foi justamente a sexualidade, uma vez que o mercado editorial começou a perceber o quanto poderia ser rentável explicar às criancinhas os fatos da vida. Desta forma, tais livros traziam explicações sobre os órgãos genitais, concepção, nascimento, dentre outros assuntos. Alguns temas, porém, continuaram intocáveis, como violência/abuso sexual, homossexualidade, bissexualidade, masturbação. Analisando os livros foi possível perceber:

- 1)um forte apelo a um ideal de felicidade e completude na relação amorosa, com a clássica fórmula que se aproximava muito dos contos de fadas: e foram felizes para sempre (daí o título um tanto provocativo da minha pesquisa);
- 2)a concepção estava vinculada a um ideal de família – branca, de classe média, cristã, heterossexual - e de amor romântico, em especial por parte das mulheres (sempre apareciam corações ao lado delas e não deles, reforçando assim aquele clima de romantismo, geralmente vinculado ao feminino);
- 3)As explicações sobre concepção e nascimento limitavam-se a uma descrição fisiológica do corpo – suas transformações com a gravidez, por exemplo – sem problematizar as relações afetivas e suas várias possibilidades.

Outro motivo que me leva a estudar o tema do amor romântico refere-se a uma reflexão que tenho feito em relação à chamada educação sexual na escola. Nas instituições educativas, quando esse tema é trabalhado, em geral a ênfase recai no



viés da doença, da morte, do medo e da moral (especialmente após o advento da AIDS). Deborah Britzman (1999, p. 85;90), por exemplo, refere que muitas vezes, as questões colocadas na escola sobre sexualidade ficam apenas no âmbito do certo ou errado, moral ou imoral, sem que sejam colocadas e discutidas profundamente. Ela afirma que

a cultura da escola faz com que respostas estáveis sejam esperadas e que o ensino de fatos seja mais importante do que a compreensão de questões íntimas. ...Quando, digamos, a educação, a sociologia, a antropologia colocam sua mão na sexualidade – a linguagem do sexo torna-se uma linguagem didática, explicativa e, portanto, dessexualada.

Nos cursos de formação inicial ou continuada de docentes, em palestras, seminários ou congressos, a expectativa dos/as professores/as e alunos/as é aprender estratégias para “apagar os incêndios”, ou seja, as perguntas sempre giram em torno do como proceder para resolver situações mais imediatas: o que fazer quando o aluno se masturba? Como agir quando a criança pergunta sobre sexo? Como trabalhar a questão da sexualidade com crianças pequenas? Quais as estratégias para desenvolver esses temas em sala de aula, ou seja, quais as dinâmicas que devem ser utilizadas? Quais os livros mais recomendados para determinada faixa etária? Como administrar as resistências que muitas famílias demonstram quando o tema da sexualidade é trabalhado na escola?

Apesar de compreender as ansiedades contidas nessas perguntas que docentes e estudantes formulam na tentativa de resolver as questões mais emergentes que surgem no dia a dia da sala de aula, tenho procurado enfatizar a importância de discutirmos temáticas em torno da sexualidade de forma mais ampla, aprofundada e sistemática. Dessa forma, tenho proposto alguns temas que me parecem muito ricos para entendermos o quanto os comportamentos, no âmbito das sexualidades e das relações de gênero, são construídos historicamente e socialmente, sendo a cultura um fator crucial nessa construção.

Dentre os muitos temas possíveis, destaco a construção das identidades de gênero, discutindo os modos pelos quais são acionadas as expectativas em torno das masculinidades e feminilidades em determinadas culturas. Da mesma forma, considero produtivo problematizar os investimentos feitos em torno das identidades sexuais, em especial as inúmeras tentativas de reforçar a heteronormatividade e os desdobramentos daí resultantes, tais como a homofobia, a misoginia ou mesmo a heterofobia.

Um ponto interessante em toda essa dinâmica consiste em entender de que

---

No curso de Pedagogia da UFRGS venho oferecendo há alguns anos a disciplina Educação sexual na escola, disponibilizando alguns dos resultados de estudos desenvolvidos na linha de pesquisa Educação, sexualidade e relações de gênero, do Programa de Pós-Graduação em Educação.

De modo muito resumido, podemos dizer que o conceito de homofobia pode ser caracterizado como a aversão aos homossexuais e a misoginia refere-se às manifestações de ódio ou desprezo a todo e qualquer comportamento que possa parecer feminino (BLOCH, 2005). Já a heterofobia refere-se à discriminação por parte de homossexuais em relação aos hetero (BALESTRIN, 2005).



forma os movimentos reivindicatórios feministas, bem como os movimentos de gays e lésbicas foram se constituindo nas últimas décadas, e a importância dos Estudos Queer e das políticas pós-identitárias nesse contexto. As produções de Joan Scott (1995), Guacira Lopes Louro (1997; 1999; 2004), Judith Butler (2003) e Déborah Britzman (1996; 1999), dentre outras estudiosas, são referenciais importantes para se pensar essas questões a partir de uma ótica feminista.

Outro ponto importante refere-se à história do corpo e da sexualidade, como bem demonstram as obras de Michel Foucault (1993), Thomas Laqueur (2001) e Jeffrey Weeks (1999), e o quanto, na contemporaneidade, corpos e sexualidades vêm passando por um amplo processo de espetacularização e performance, como referem Edvaldo Couto (2005) e Denise Sant'Anna (1995; 2002).

Um tema que vem ganhando grande visibilidade nos últimos tempos, principalmente após a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) diz respeito à violência/abuso sexual nas suas mais variadas formas, tais como pedofilia, prostituição, bem como formas mais difundidas socialmente de visibilidade dos corpos infantis erotizados, aquilo que venho chamando de pedofilização como prática social contemporânea (FELIPE, 2005, 2006). Além disso, discutir a maternidade como aprisionamento (BURMAN, 1998), a paternidade e o aborto tornam-se fundamentais nos tempos atuais, especialmente quando se examinam as políticas públicas voltadas para as mulheres mães (MEYER, 2006, MEYER et alli, 2004).

Por último, dentro desse conjunto de temas, um dos mais instigantes tem sido a história do amor romântico, que pode ser estudada e amplamente referida nos escritos de Octavio Paz (1994), Jurandir Freire Costa (1998), Denis de Rougemont (2003) e Mary Del Priore (2005), bem como seus desdobramentos, estreitamente imbricados com a história do casamento, da conjugalidade e da família (MCFARLANE, 1990; BÉIJIN, 1985; ÀRIES, 1985).

Cabe ainda lembrar que nos Parâmetros Curriculares Nacionais a sexualidade é considerada tema transversal, portanto, deve/pode ser discutida em todas as disciplinas, exigindo assim uma formação continuada do corpo docente. Desse modo, não só as disciplinas de ciências e biologia, mas outros campos do conhecimento como geografia, história, matemática, física, química, literatura, língua portuguesa, arte, religião, a partir de suas especificidades, poderiam contribuir significativamente para uma educação sexual mais ampla, para além dos limites restritos da prevenção. Como salienta Déborah Britzman (1999, p. 89)

O modelo de educação sexual que tenho em mente está mais próximo da experiência da leitura de livros de ficção e poesia, de ver filmes e do envolvimento em discussões surpreendentes e interessantes, pois quando nos envolvemos em atividades que desafiam nossa imaginação, que nos propiciam questões para refletir e que nos fazem chegar mais perto da indeterminação do eros e da paixão, nós sempre temos algo mais a fazer, algo mais a

---

Ver ainda as obras de Arent (s/d), Alberoni (1995), Ingeneiros (1997), Finzi (1998), Matos (2000), Le Goff (2003) e Bauman (2004).



pensar. Nesses diversos textos, a preocupação não está em como estabilizar o conhecimento, mas em como explorar suas fissuras, suas insuficiências, suas traições e mesmo suas necessárias ilusões.

Convém lembrar que a problematização desses temas tem sido um desafio, pois eles mexem com muitas representações, sentimentos e contradições fortemente arraigadas nos discursos religiosos, científicos, jurídicos, pedagógicos, midiáticos, bem como nos demais discursos cotidianos presentes no senso comum. Minha proposta, então, é trabalhar no sentido de abalar um pouco algumas certezas tão fortemente instaladas sobre algumas dessas questões em torno da sexualidade e das relações de gênero.

Nos limites desse artigo, elegi o amor-paixão romântico como tema a ser problematizado, tentando inicialmente caracterizar, ainda que provisoriamente, aquilo que considero como sendo algumas de suas principais representações.

Seria possível desvincular amor de romantismo? Todo amor é necessariamente romântico? O que queremos dizer quando afirmamos que o romantismo faz parte do amor, ou ainda, que ele deve ser seu principal atributo? De que modo ele se constitui nas nossas vidas? De que forma lhe atribuímos sentido?

### **“De que é feito o amor?”**

A música *Dois corações*, de André Sperling e Ronaldo Bastos, interpretada por Nana Caymmi, começa justamente com essa pergunta: de que é feito o amor? Obviamente os autores não conseguem responder do que exatamente o amor é feito ou como ele surge, mas descrevem o desenrolar de um sentimento que parece dar todo o sentido a nossa existência, apesar de alguns percalços. Exageros à parte, recorro à etimologia dessas palavras que compõem o cenário amoroso, para tentar compreender determinadas representações de amor/paixão que são amplamente veiculadas ao longo do tempo.

Amor – Do Latim *amōrem*. Afeição, carinho, simpatia (século XIII). Amável (século XVII). Amoroso (século XIII). Desamor (século XIII). Amar – Do Latim *amare* (século XIII). Amabilidade – do Latim *amābilitā-sātis*. (século XVIII). Amado – do Latim *amātus* (século XIII). Amador – do Latim *amātor-ōris* (século XX). Amante – do Latim *amāte* (século XV). Amásia – do Latim *amasia*. (1813). Amasiado. Amasiar (1844).

Paixão – latim *passio* (sofrimento) – tem origem no radical latino *‘pat’* – que significa alterar-se emocionalmente, sofrer. O sentido de *‘sofrimento’* ganhou maior evidência quando foi aplicado à paixão (sofrimento) de Cristo. Só mais tarde (a partir do século XIII), a palavra foi utilizada combinada ao sentido de *‘amoroso’* (ou a outros sentidos além de *‘sofrer’*), ou seja: sentimento ou



emoção levados a um alto grau de intensidade, sobrepondo-se à lucidez e à razão. No latim, para designar-se algo equivalente (mas não idêntico) ao sentido amoroso da paixão eram utilizadas outras palavras, como *lúbido* (volúpia) ou *affectus* (afeição).

Romance – do latim tardio *romanice*, *romanicus*, 'de Roma': língua vulgar, derivada do latim, falada em certos países europeus após o declínio da dominação de Roma; enredo de coisas falsas ou inacreditáveis; fato ou episódio real, mas tão complicado que parece inacreditável; predomínio da imaginação sobre a razão; romântico: se diz do sujeito sonhador, devaneador, fantasioso, romanesco.

Para muitos poetas, escritores, filósofos, pensadores, o amor é visto como um sentimento natural, intrínseco à experiência humana, portanto, universal, vivenciado potencialmente por todos os indivíduos, independente da época ou da cultura na qual estejam inseridos. Também ele é visto como um sentimento arrebatador, que dá sentido à própria existência, levando os sujeitos que o experimentam a terem uma sensação de extrema felicidade, completude e êxtase. Há, nessa perspectiva, uma idealização e super valorização não só do próprio sentimento amoroso, mas também da pessoa que ama e do ser que é amado. No entanto, tais representações não se constituem numa unanimidade, pois para muitos, o amor é regido pela lógica da racionalidade. Jurandir Freire Costa (1998, p. 170) lembra que

A imagem do amor transgressor e livre de amarras é mais uma peça do ideário romântico destinada a ocultar a evidência de que os amantes, socialmente falando, são, na maioria, sensatos, obedientes, conformistas e conservadores. Sentimo-nos atraídos sexual e afetivamente por certas pessoas, mas raras vezes essa atração contraria os gostos ou preconceitos de classe, "raça", religião ou posição econômico-social que limitam o rol dos que "merecem ser amados". ...O amor é seletivo como qualquer outra emoção presente em códigos de interação e vinculação interpessoais.

Autores como Rougemont (2003), Bauman (1995) e Octavio Paz (1994) possuem uma visão bastante crítica e menos idealizada do amor, ressaltando os aspectos históricos, sociais e culturais de sua constituição. Rougemont, por exemplo, fez severas críticas ao amor romântico na literatura ocidental, que exaltava a idéia de sofrimento, infelicidade e morte. Tal concepção de amor, amplamente veiculada na literatura, teve suas origens na religião (Deus como um ser Supremo, inatingível, que deveria ser contemplado). Nessa perspectiva, o amor se assemelharia ao sentimento religioso de amor a Deus, portanto, de certa forma inacessível. Já para Octavio Paz (1994) o amor pode ser entendido como a metáfora final da sexualidade, onde o sexo seria uma espécie de componente biológico do amor, e o erotismo expressaria a dimensão humana da sexualidade, mais ligado à imaginação, à fantasia. Por outro lado, autores

Ver NEVES, 2001.

Ver VIARO, 2004.



como Bauman (1995) pontuam a ambivalência do amor, colocando-o como incerto e inseguro. Talvez seja interessante pensar o quanto as relações amorosas são instáveis, ao contrário das inúmeras tentativas que fazemos de domá-las, confinando-as a um ideal de estabilidade – tanto do sentimento amoroso quanto da relação que se estabelece a partir daí.

Em quais circunstâncias podemos caracterizar o amor como romântico? Entendo que tal sentimento pode ser nomeado dessa forma quando regido por uma idealização que se estende aos seguintes aspectos: a idéia de intensidade (em si mesmo e no outro, para quem o amor se destina) e de verdade, a concepção de completude, de eternidade e de entrega.

### **Das intensidades que o amor aciona**

A vivência amorosa é de tal ordem que o sujeito tem a pretensa ilusão de que nunca ninguém foi ou será capaz de sentir o amor com tamanha intensidade, força e dedicação. Nesse sentido, há aqui uma espécie de ilusão de exclusividade, na medida em que o indivíduo que experimenta o amor/a paixão tem a sensação de que só ele ama com tal profundidade, como se ninguém jamais tivesse desfrutado desse sentimento (pelo menos daquela forma). Do ponto de vista de daquele que ama ou que experimenta esse estado de paixão, trata-se de um amor verdadeiro e inquestionável. Portanto, intensidade e verdade se fundem nessa perspectiva idealizada de amor.

A intensidade da experiência amorosa também se dá na direção do ser amado, como se nunca ninguém o tivesse amado daquela forma. As expressões utilizadas para designar tal experiência costumam ser bastante trágicas e contundentes: “eu não existo sem você”, “você é meu mundo”, “minha razão de existir”, “nasci pra te fazer feliz”, “nada nesse mundo levará você de mim” e assim por diante.

Por outro lado, ao mesmo tempo em que o amor é tido como uma experiência mágica, especial, capaz de trazer um profundo bem-estar a quem o experimenta, especialmente quando se é correspondido, ele carrega consigo, em alguma medida, sentimentos de angústia, fragilidade e medo, com a possibilidade da perda do amor (certa incapacidade de amar) ou do ser amado. Assim como não sabemos muito bem de que forma ele se instala, também não sabemos de que forma esse sentimento tão avassalador se esvai ou mesmo porque ele desaparece com o tempo, embora muitas vezes a pessoa amada continue sendo especial, possuidora de muitas qualidades. Há, portanto, uma insegurança intrínseca ao amor, pois da mesma forma que não podemos dar explicações plausíveis para sua instalação em nós, não sabemos muitas vezes justificar racionalmente porque ele simplesmente desaparece depois de algum tempo. Por que amamos justamente determinada pessoa, se há tantas outras “melhores”, mais interessantes, mais inteligentes, mais bonitas, mais bem sucedidas, mais carinhosas, mais disponíveis afetivamente?

Podemos dizer ainda que os/as apaixonados/as, de certa forma, são seres narcísicos para o bem da paixão, ou seja, durante esse estado inebriante de



apaixonamento, o outro parece não existir, na medida em que é apenas o objeto da paixão, “coisa” destinada a dar suprimento à satisfação dos desejos do sujeito apaixonado. Passado o estado da paixão, surge o outro, o diferente de mim, com todas as suas fragilidades e imperfeições. O outro, que antes era objeto do meu amor, passa a ser visto como desprovido de atrativos. Como aponta Solomon (1991), o valor que atribuímos ao ser que amamos não está nele, objeto do nosso amor, mas só se instala porque simplesmente amamos. Não se trata aqui de dizer que os sujeitos apaixonados estão fora da realidade, mas que eles, no estado de paixão, criam uma outra realidade.

Talvez a pergunta mais interessante para nossa reflexão não esteja pautada na busca insana sobre as origens do amor ou da paixão, mas na problematização das formas pelas quais amamos, ou ainda como administramos nossos desejos afetivo-sexuais e quais as estratégias e pressões sociais que se estabelecem para que transformemos nossos sentimentos em materialidade relacional, através do casamento, da conjugalidade e de todos os outros compromissos daí advindos.

### **“Cadê o amor, cadê?” A ilusão de completude**

Em nossa cultura existem vários ditos populares que enaltecem a idéia de completude entre as pessoas que se amam, muitos deles provenientes de concepções religiosas e sobrenaturais. Talvez a expressão mais conhecida entre nós seja “almas gêmeas”, alimentada pela idéia de karma, reencarnação, destino (“Meu amor, nosso amor estava escrito nas estrelas”, já dizia a música cantada por Tetê Espínola). Outros ditos e ditados populares bem humorados, como por exemplo, “tampa da panela”, “há sempre um chinelo velho para um pé descalço”, “metade da laranja”, são bastante corriqueiros entre nós e expressam, de certa forma, esse desejo de que alguém nos complete e nos transforme em seres melhores, especiais, justamente porque amamos.

Tal idéia de completude é acionada sob dois aspectos: primeiro, se não amamos, não estamos completos, algo nos falta. Segundo, depositamos no outro, no ser amado, toda a responsabilidade da nossa felicidade. O outro é, dessa forma, revestido de um poder absoluto, como se ele, e somente ele, fosse capaz de nos preencher. Sem o ser amado estamos destinados à falta, a infelicidade. Sem aquele que supostamente nos completa, estamos vazios, aniquilados. Tal concepção leva, muitas vezes, os sujeitos a conduzirem suas vidas pautados não em sua própria trajetória (profissional, emocional, etc), mas alicerçados em projetos onde o outro é o centro e a razão de ser. Especialmente as mulheres, historicamente têm construído suas vidas através de sucessivas renúncias, em função do outro. Almira Rodrigues e Sílvia Yannoulas (1998, p. 66) observam que a identidade feminina se estabeleceu “com base no amor/entrega, do ser para os outros, da heteronomia, em um contrato temporalmente infinito”. Muitos discursos, desde o início do século, procuraram fazer de tal argumento uma verdade universal e imutável. Dar-se de forma incondicional, dedicando-se à família, sendo a principal responsável por sua manutenção.





As representações de felicidade e completude através do outro são tão contundentes, que em geral, quando a pessoa amada, objeto e fiel depositária dos nossos mais profundos sentimentos nos falta, ou simplesmente se vai, o que nos resta? Apenas o vazio e alguma lembrança? Ao depositarmos todas as nossas fichas no outro como principal responsável pela nossa felicidade e equilíbrio emocional (alguns apaixonados chegam mesmo a dizer que o amado é o ar que eles respiram!) podemos ser surpreendidos ou tomados por uma estranha sensação de esvaziamento em caso de rompimento da relação. Como costumamos administrar esses rompimentos, que geram muitas vezes inúmeros ressentimentos, mágoas, frustrações e até mesmo violência?

### **Eterno idéia de eternidade: para sempre ou infinito enquanto durar?**

A idéia de indissociabilidade entre amor e eternidade continua presente em muitos discursos, especialmente o religioso, ainda que, na prática, com as diversas transformações ocorridas no âmbito das relações sociais, tenhamos hoje certa democratização e um afrouxamento nas relações afetivo-sexuais. O amor é percebido como é um sentimento tão agradável e bom de se experimentar, principalmente quando se é correspondido, que temos o desejo (e certamente é mais um desejo do que uma possibilidade) de que tal sentimento se eternize (até porque dá muito trabalho começar tudo de novo). O belo soneto da fidelidade de Vinícius, repetido à exaustão, especialmente na parte em que diz “que não seja imortal, posto que é chama, mas que seja infinito enquanto dure”, vem expressar de modo muito singular o tom dessas transformações nas relações amorosas.

No entanto, apesar de presenciarmos inúmeras situações que nos falam da transitoriedade do amor, de sua impermanência e instabilidade, ainda assim muitos indivíduos continuam pautando suas vidas, no sentido mais concreto da existência, sob a ótica das idealizações que se pretendem eternas. Alguns discursos religiosos e mesmo grande parte dos discursos midiáticos costumam reforçar a idéia de um amor eterno, que deve ser buscado e mantido incessantemente. ro.

### **O amor é entrega, renúncia, dedicação... mas para quem?**

Vera Lucia Pereira Alves (2005), em sua tese de doutorado sobre livros de auto-ajuda que ensinam a como conseguir e manter um relacionamento amoroso, mostra o quanto esse tipo de material produz uma pedagogia voltada especialmente para as mulheres, exigindo delas a árdua tarefa de se responsabilizarem pela manutenção da relação. Essa entrega implica constantemente em procedimentos que visam manter “a chama do amor” sempre acessa (necessidade de agradar o amado, por exemplo). Em muitas revistas e livros recentes ou não, é possível observar uma série de conselhos destinados às mulheres, reforçando a idéia de que elas são possuidoras de uma capacidade natural que as coloca na posição de cuidadoras em potencial (da casa, dos filhos, do marido, dos pais, dos amigos, etc).



Por outro lado, tais procedimentos para a manutenção do amor, mais especificamente da relação, e essa suposta entrega que é acionada quando se ama, faz com que muitos indivíduos pautem seus relacionamentos amorosos a partir de uma lógica possessiva, que não dá espaço para individualidades. Tal perspectiva leva a comportamentos de controle sobre o outro, em um constante monitoramento que se expressa através de ações, tais como: vasculhar objetos pessoais do amado - carteira, celular, contas bancárias, orkut, e-mails (alguns casais possuem até mesmo um e-mail conjunto!).

Há aqui a idéia de que entre o casal não pode/deve haver segredos, e sendo assim, não há, conseqüentemente, muito espaço para o exercício da individualidade. Dessa forma, é muito comum que os casais apaixonados ou simplesmente casados (mas não necessariamente apaixonados) tenham conta bancária conjunta, saibam as senhas um do outro, façam os mesmos programas juntos, tenham o mesmo grupo de amigos, etc. Em nome de uma suposta transparência na relação, muitos casais se obrigam a contar tudo um para o outro, prestando uma espécie de relatório diário sobre cada passo, que porventura, pretendam dar. Tal sentimento de posse e de controle sobre o outro, resulta, muitas vezes, em situações de violência, como apontam as estatísticas em torno da agressão física e psicológica contra as mulheres, bem como na dominação feminina sobre os homens.

Talvez seja interessante pensar, especialmente no âmbito de uma proposta de educação para a sexualidade nas escolas, por que, afinal de contas, o relacionamento amoroso traz consigo a idéia de que não deve haver segredos um para o outro?

É interessante observar que o amor romântico pressupõe uma entrega incondicional de si mesmo para o outro e uma cobrança para que o outro também tenha os mesmos propósitos. Tal dedicação e cumplicidade, no entanto, nem sempre são correspondidas, como nos mostram os dados referentes aos altos índices de contaminação pelo vírus HIV em mulheres casadas, que por terem essa condição, acham que podem confiar cegamente no parceiro (MEYER et alli, 2004).

Outro aspecto que merece nossa reflexão diz respeito ao fato de que a vivência do amor deve ter no casamento o seu ápice, ou seja, para provar de fato que amamos o outro, precisamos mostrar que desejamos viver junto com aquela pessoa. A opção de não querer se casar coloca o sujeito sob suspeita (os homens, em especial, quando chegam a certa idade e não querem se casar são vistos com desconfiança – ou são gays ou são imaturos! Já as mulheres que não querem se casar são vistas como estranhas, devem ter algum problema, principalmente se não desejam ter filhos). Ou ainda: se a pessoa diz que ama, mas não quer casar, é como se ela não amasse o suficiente.

Tais situações demonstram a dificuldade de pensarmos o amor de forma isolada, uma vez que ele está sempre referido à conjugalidade e à própria história da família.

## **Das impermanências**



As questões até aqui levantadas podem ser muito produtivas para se pensar a cultura e a forma como aprendemos a lidar com nossos sentimentos, como gerenciamos nossas escolhas afetivas. Como salienta Costa (1998, p. 12),

O amor é uma crença emocional e, como toda crença, pode ser mantida, alterada, dispensada, trocada, melhorada, piorada ou abolida. O amor foi inventado como o fogo, a roda, o casamento, a medicina, o fabrico do pão, a arte erótica chinesa, o computador, o cuidado com o próximo, as heresias, a democracia, o nazismo.

Como uma construção histórica e cultural, o amor, a paixão, bem como seus desdobramentos em termos de relação, merecem ser amplamente discutidos na perspectiva de uma educação para a sexualidade, e aqui utilizo essa expressão por entender que ela pode acionar discussões mais abrangentes quando se trata de refletir sobre nossos prazeres e desejos, não se restringindo ao sexual como ato, mas proporcionando outras vias de discussão e temáticas diversas, para além do viés biologicista.

O amor como tema de uma educação para a sexualidade, pode ser visto também, assim como quase tudo, na sua transitoriedade, inconstância e fluidez. Mas nem por isso, essa experimentação dos desejos e dos afetos se tornam menos valiosos (ainda que tenha data de validade!). Afinal, ninguém é o tempo todo e por tanto tempo tão interessante assim para o outro, embora essa situação de desfalecimento do amor ou da paixão seja um duro golpe nas nossas identidades tão narcísicas que aprendemos a cultivar. Como nos lembra o compositor Jorge Drexler, em sua música Sanar

“Y nadie sabe porqué um día el amor nace  
ni sabe nadie por que muere el amor um día  
es que nadie nace sabiendo,  
nace sabiendo  
que morir, también es ley de vida”.

### **Referências bibliográficas**

ALBERONI, F. Amor e enamoramento. Rio de Janeiro: Rocco. 1995.

ALVES, Vera Lucia Pereira. Receitas para a conjugalidade: uma análise da literatura de auto-ajuda. (Tese de Doutorado). UNICAMP, 2005.

ARENT, Hannah. O conceito de amor em Santo Agostinho: ensaio de interpretação filosófica. Lisboa: Instituto Piaget, s/d.

ARIÈS, Phillippe. O amor no casamento. In ARIÈS, P. & BÉJIN, A. Sexualidades ocidentais: contribuições para a história e para a sociologia da sexualidade. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 153-162.

BALESTIN, Patrícia Abel. Sexismo, homofobia e misoginia na produção das identidades



gênero e sexuais. Disponível no blog <http://discutindosexualidades.blogspot.com>, 2005.

BÉJIN, A. O casamento extraconjugal dos dias de hoje. In ARIÈS, P. & BÉJIN, A. Sexualidades ocidentais: contribuições para a história e para a sociologia da sexualidade. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 183-193.

BAUMAN, Z. Amor líquido. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2004.

BLOCH, R. Howard. Misoginia medieval e a invenção do amor romântico ocidental. Trad. Claudia Moraes. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

BOZON, M. Sociologia da sexualidade. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

BUTLER, J. O parentesco é sempre tido como heterossexual? *Cadernos Pagu*, (21), 219-260. 2003b.

BRITZMAN, Deborah. O que é essa coisa chamada amor. Identidade homossexual, educação e currículo. In *Educação & Realidade*, vol 21 (1), jan-jul de 1996.

\_\_\_\_. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, G. L. (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

BURMAN, Erica. *La desconstrucción de la Psicología evolutiva*. Madrid: Visor, 1998.

COSTA, Jurandir Freire. *Sem fraude nem favor: estudos sobre o amor romântico*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. 3ª. Ed.

\_\_\_\_. As práticas amorosas na contemporaneidade. *Psyche*. 3(3), 1999.

COUTO, Edvaldo. Corpos modificados – o saudável e o doente na cibercultura. In: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELNNER, Silvana (org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 2ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

FELIPE, Jane. Afinal, quem é mesmo pedófilo? *Cadernos Pagu* (26), Núcleo de Estudos de Gênero – Pagu/Unicamp, 2006. p. 201-223.

\_\_\_\_. Erotização dos corpos infantis. In: LOURO, Guacira; Felipe, Jane; GOELNNER, Silvana (org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2005.

\_\_\_\_. Sexualidade nos livros infantis: relações de gênero e outras implicações. In: MEYER, Dagmar (org.). *Saúde e sexualidade na escola*. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 111-124.

FINZI, Sílvia Vegetti (comp.). *Historia de lãs pasiones*. Espanha: Losada, 1998.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Graal, 1993.



INGENEIROS, José. Tratado del amor. Buenos Aires, Editorial Losada, 1997, 5ª. ed.

LAQUEUR, Thomas. Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos à Freud. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

LE GOFF, J. A idade média: e a carne se torna pecado. In SIMONNET, D. A mais bela história do amor. Tradução de Rejane Janowitz. Rio de Janeiro: Difel, 2003. p. 55-69.

LOURO, Guacira Lopes (org.). O corpo educado: Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. Um corpo estranho – ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Vozes: 1997.

\_\_\_\_ (org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MACFARLANE, A. História do casamento e do amor. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

MATOS, Marilise. Reinvenções do vínculo amoroso: cultura e identidade de gênero na modernidade tardia. Belo Horizonte: Editora da UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2000.

MEYER, Dagmar. Relações entre ciência, mídia, gênero e a politização da maternidade. Revista Ex Aequo, v. 14, p. 129-145, 2006.

MEYER, Dagmar; SANTOS, Luís Henrique S.; OLIVEIRA, Dora Lúcia. 'Mulher sem-vergonha' e 'traidor responsável': problematizando representações de gênero em anúncios televisivos oficiais de prevenção ao HIV/AIDS. Revista Estudos Feministas. Florianópolis/SC, v. 12, n. 2, p. 51-76, 2004.

NEVES, Orlando. Dicionário da origem das palavras. Lisboa, Editorial Notícias, 2001.

PAZ, Octavio. A dupla chama - amor e erotismo. São Paulo: Editora Siciliano, 1994.

RODRIGUES, Almira; YANNOULAS, Silvia. Gener-idade – primeiras aproximações ao estudo de gênero na infância. In: Estudos de Gênero. Goiânia: Ed. UCG, 1998.

ROGEMONT, Denis de. História do amor no ocidente. São Paulo: Ediouro, 2003.

SANT'ANNA, Denise. Cuidados de si e embelezamento feminino: fragmentos para uma história do corpo no Brasil. In: SANT'ANNA, Denise (org.). Políticas do corpo: elementos para uma história das práticas corporais. São Paulo: Estação Liberdade, 1995. p. 121-139.

\_\_\_\_. Transformações do corpo: controle de si e uso dos prazeres. In: RAGO, Margareth et all (org.). Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 99-110.



SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença In: SILVA, T. T. (org.). Identidade e diferença. Petrópolis: Vozes, 2000. Cap. 2, p. 73-102.


SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação & Realidade, v. 20, n. 2, jul.-dez. Porto Alegre, 1995.

\_\_\_\_. O currículo como fetiche. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOLOMON, Robert. "The virtue of (erotic) love". In: SOLOMON, R; HIGGINS, K. (org.). The Philosophy of (Erotic) Love. Kansas: University Press of Kansas, 1991.

VIARO, Mário Eduardo. Por trás das palavras. Manual de etimologia do português. São Paulo, Globo, 2004.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). O corpo educado: Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 35-82.



# Educação Sexual: do estereótipo à representação – argumentando a favor da multiplicidade sexual, de gênero e étnico-racial

FURLANI, Jimena (UDESC)<sup>1</sup>  
jimena@udesc.br

Um estereótipo é sempre algo negativo? Por que, tão consensual quanto indiscutível, professoras e professores colocam-se contrários a eles?

Numa obra sobre representações de negros e negras na Escola a autora alerta: “Nossos livros ainda são omissos, afirmam estereótipos ou assumem posições racistas, conforme aponta Maria Zilá Teixeira de Matos (2004, p.20). Num outro material de educação sexual para o Ensino Fundamental e Médio, os objetivos explicitam a necessidade em “[...] rejeitar estereótipos a respeito da sexualidade” (GTPOS, 1994, p.29). Na política pública para educação brasileira, desde 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais posicionam-se na questão:

A discussão sobre as relações de gênero tem como objetivo combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação. A flexibilização dos padrões visa permitir a expressão de potencialidades existentes em cada ser humano que são dificultadas pelos estereótipos de gênero (MEC / PCN, 1997, volume 10, p.144) (grifos meus).

O efeito da rejeição do termo é visível quando Silvério Trevisan (2000, p. 305) caracteriza a personagem de uma popular série de TV dos anos 1980: a “[...] famosa série Malu Mulher, na qual uma espécie de feminista-estereótipo conduzia a trama de histórias que variavam a cada capítulo”.

Reconheço que há mais de um modo de ver os estereótipos e de compreendê-los, tanto no contexto social, quanto no âmbito da Escola. Interessa-me, sobretudo, na educação formal, os modos como essa rejeição sócio-cultural chega aos sujeitos de gênero, de sexualidades e de raças e etnias consideradas não hegemônicas, acentuando, ainda mais sobre eles, possíveis atitudes de preconceito, discriminação e exclusão social. Antes de enfatizar esses “sujeitos da rejeição”, me

<sup>1</sup>Educadora Sexual, Bacharel e Licenciada em Ciências Biológicas; Mestre em Educação; Doutora em Educação (2005) com tese no campo da Educação Sexual sob orientação da Profa. Dra. Guacira Lopes Louro; professora efetiva da UDESC (Universidade do Estado de Santa Catarina). Foi Professora On-Line do Curso “Gênero e Diversidade na Escola”, promovido pelo MEC/CLAM, 2006. Membro do Núcleo de Estudos da Sexualidade (NES/UDESC) e do Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero (GEERGE/UFRGS).

<sup>2</sup>Para o referencial pós-estruturalista o “estereótipo” é um termo problemático e utilizá-lo neste artigo pode parecer uma incoerência para quem assume este referencial. Tomaz Tadeu da Silva (2001), em “Representação, Estereótipo, Imagem”, discorre amplamente sobre suas implicações, limites, incompatibilidades teóricas. Voltarei a essa discussão uma vez que pretendo, com esse artigo, exatamente desconstruir este termo promovendo o seu deslocamento, no campo da Educação Sexual, para o entendimento de “representação” e discutir a implicação do seu uso (estereótipo) na aceitação da multiplicidade e da diferença como positivas. Assumo que “De um certo ponto de vista, o estereótipo pode ser considerado uma forma de representação (SILVA, 2001, p.51).



parece produtivo discutir distinções ao conceito de estereótipos, a partir daqueles utilizados nas narrativas de fatos e personagens históricos.

No artigo O perigo dos estereótipos, Johnni Langer (2007) expressa sua preocupação com o modo como livros didáticos, o cinema, os quadrinhos apresentam representações estereotipadas. Para o autor alguns estereótipos “são detratores, geralmente escritos para etnias exóticas e outros são utilizados como estimuladores de ideais nacionalistas”. Imagens fantasiosas são criadas, muitas vezes, para serem usadas com intenções políticas e ideológicas. Por exemplo, o uso da figura de Tiradentes representado, por pintores do início da República, tal qual a semelhança de Cristo. Essa representação, para o autor é um estereótipo, pois Tiradentes morreu careca e sem barba.

O estereótipo se alia a uma iconografia atrelada a valores heróicos e, propositadamente, se constitui numa representação inventada em intenções políticas. À luz do referencial pós-estruturalista é possível afirmar que na situação descrita, a representação constrói o objeto pela repetição cultural de seu signo, num cenário que é social e histórico. Silva (2001, p.51) afirmará que “o estereótipo não pode ser visto como simplesmente falso. Ele é, em vez disso, fundamentalmente ambíguo, reunindo, ao mesmo tempo, um desejo de conhecer outro e um impulso para conte-lo”.

Outro entendimento pode ser trazido à discussão dos estereótipos: eles podem ser tidos como representações fiéis da realidade. Para Langer (2004) são muitos os locais de expressão cultural com potencial para interpretações de signos visuais: artes plásticas (pinturas, ilustrações, esculturas), arquitetura, fotografia, música, televisão, jornais, etc.. Esses espaços culturais são ferramentas que explicitam representações tidas como verdadeiras, organizadas pela cultura. O trabalho de observação e criação de artistas e/ou de profissionais das artes, por exemplo, estaria, assim, sempre condicionado por padrões culturais (a schematta). O estereótipo é um tipo específico de schematta.

Estereótipos são representações de uma realidade social ou histórica, tomadas como verdadeiras, mas que constituem quase sempre em fantasias ou produtos da imaginação (LANGER, 2004) (grifos meus).

Parece que o “quase sempre” do autor transita pelo entendimento do estereótipo como sendo aquilo que, ora explicita a realidade, ora explicita algo sem correspondência – algo irreal. Esse entendimento, de que o “estereótipo é algo irreal” também pode ser encontrado numa definição dicionarizada do termo: “Estereótipo - idéia preconcebida; alimentado pela falta de conhecimento real sobre

<sup>3</sup>O autor (LANGER, 2004) apresenta nesse artigo um Modelo de Análise de Estereótipos em filmes históricos, classificando as obras, segundo sua estrutura narrativa, em: 1. obras de reconstrução histórica (Rainha Margot, Spartacus, O que é isso companheiro?); 2. obras biografias (Olga, Cromwell, Lamarca, Rosa Luxemburgo); 3. obras de ficção histórica (O Quatrilho, O nome da rosa, A guerra do fogo); 4. obras de adaptações literárias com fundo histórico (O Guarani, O cortiço, Os miseráveis, Luciola: o anjo pecador, Henrique V); obras quadrinísticas (Príncipe Valente; Corto Maltese).





o assunto em questão” (HOUAISS 1.0). Moema Toscana (2000), por exemplo, usa a expressão para se referir “as manifestações de conteúdo inequivocamente sexistados livros didáticos [...]” (p.30).

Para o referencial pós-estruturalista, todas as representações possuem efeitos sobre os sujeitos, independente de elas serem, num primeiro momento, “verdadeiras” ou não. Afinal, a partir do momento que um signo e seu significado assumem o “circuito da cultura” eles já estão constituindo e sendo constituídos pelos sujeitos sociais. “A linguagem e o discurso são centrais na teorização social” (SILVA, 2000, p.111). Ambos não são apenas meras formas de comunicação, que refletem um suposto “real” ou transmitem idéias e significados aos sujeitos. A linguagem e o discurso se constituem em instâncias que constroem os sentidos que atribuímos ao mundo e a nós mesmos. São determinados e determinam as disputas por representação uma vez que diferenciam, definem hierarquias, reforçam desigualdades. Portanto, os significados tidos como “verdadeiros” são construídos no âmbito da cultura em permanentes disputas de poder.

Para os Estudos Culturais “a cultura não é nada mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas [...] a fim de dar significado às coisas” (HALL, Stuart 1997, p.29). As identidades sexuais, de gênero e étnico-raciais estão expressas na cultura e marcam sujeitos sociais. Representações identitárias são construídas na cultura através da linguagem e da representação. O jogo de poder define o que é “certo” e o que é “errado”... O que é “verdade” e o que é “mentira”. E, por ser cultural, tudo isso também é histórico, contingencial, provisório, mutante.

Muitos artefatos culturais apresentam “conteúdos implícitos”, qualificados como estereótipos, que podem estar presentes num roteiro de cinema ou numa ilustração de um livro didático, metamorfoseados, por exemplo, no argumento tácito e sutil da obra. Educadoras e educadores mais veementemente se colocam contrários a essas representações (quando as identificam), especialmente por elas parecem se revestir de uma descrição exagerada, imprecisa ou irreal dos sujeitos ou da identidade cultural a que se referem. Também a oposição é observada, sobretudo quando os estereótipos são usados para acentuar preconceitos e formas diversas de desigualdades, pelo caráter contundente, obrigatório, impositivo, compulsório que impõem aos sujeitos de que falam.

Na análise do que poderíamos chamar de arranjo sócio-ocidental da vida familiar, a ideologia burguesa, por exemplo, esteve muito presente em filmes norte-americanos até a década de 1960. Este modelo foi criticado após o surgimento de escolas cinematográficas (surrealistas, psicodélicas, Nouvelle Vague, Neo-realista), sobretudo, a constante ênfase nas representações do estilo de vida norte-americano (no Filme American way of life) e da “família ideal” (LANGER, 2004).

Parece, então, que o termo “estereótipo” pode ser usado para descrever o conjunto de significados de cunho ideológicos, intencionalmente, inventados: 1. sobre certos sujeitos (mulheres, pobres, negros e negras, índios, povos africanos, homossexuais, etc.); 2. sobre certos sistemas políticos (comunismo, socialismo,

<sup>1</sup>Por exemplo, os estereótipos que mostram o “homem” como sendo forte, agressivo, competitivo, racional, frio, polígamo, infiel, etc. e os que mostram a “mulher” como alguém que é fraca, defensiva, passiva, irracional, emotiva, monogâmica, fiel, etc.



etc.); 3. ou sobre certos estilos ou filosofias de vida (arranjos familiares, formas de amar, vegetarianismo, pacifismo, etc.).

### E... Na Educação Sexual?

Numa coleção de livros para educação sexual infantil para o Ensino Fundamental, amplamente distribuída no país, o relacionamento entre pessoas do mesmo sexo é apresentado às crianças, para ser discutido, a partir de um questionamento: "Porque quando os meninos são chamados de 'bichas', ficam tão irritados"? (criança - 10 anos) (Cida LOPES, 2000, L.12, p.11).

O texto escrito é precedido por uma ilustração: um homem efeminado está diante de uma vitrine de loja observando um manequim feminino. Por ele passam dois homens, lado a lado, caminhando. Olham para o rapaz como se estivessem falando dele. Parece que ambos conversam sobre o suposto sujeito homossexual, com fisionomia de desagrado e reprovação.



Fig.01 - "O sujeito homossexual"  
Ilustração: LOPES, (2000, Livro 12, p.11)

O que o livro quer dizer quando escolhe representar a homossexualidade masculina por um "modelo estereotipado"?

Quais os possíveis efeitos dessa representação que acentua o convencional "estereótipo" marcado pela suposta inversão de gênero (o homem feminino - a "bicha" ou a mulher masculina - a "sapatão")?

Como esta representação repercute nas disputas por significados no interior das políticas de afirmação da identidade homossexual, entre gays, lésbicas, travestis, transexuais, transgêneros?

Parece-me que este exemplo pode nos dar alguns pontos de partida e escolho provocar a/oleitora/or com a seguinte afirmação: mesmo que esta representação seja considerada um estereótipo, o sujeito (representado pela figura do "bichinha") existe no contexto das expressões da homossexualidade ou das expressões identitárias de gênero. Ele está presente na sociedade e na escola... O fato de essa representação ser um "estereótipo" não exime esse sujeito de uma existência (marcada pela exclusão e preconceito decorrentes da negatividade de sua representação).

Ou seja, mesmo que reconheçamos que, nos dias atuais, o modelo do sujeito gay efeminado goza de desprestígio por aqueles que tentam estampar uma representação da homossexualidade (masculina e/ou feminina) ajustada na relação sexo-gênero (condizente com o gênero esperado - homens-masculinos e mulheres-femininas), o "bichinha" ou a "sapatão" não podem ser vistos apenas como uma "representação que se constitui numa fantasia ou produto da imaginação" - cuja rejeição e exclusão social e educacional são amplamente justificáveis, desejáveis e buscadas... Afinal "são" estereótipos!



Lopes (2000), ao escolher a ilustração de um homossexual efeminado estaria nos dizendo que é esta a representação de homossexualidade hegemônica? Ou é essa a representação problemática da homossexualidade – aquela que usurpa transgredir as fronteiras do gênero e assim, por tornar-se visível, afronta a sociedade? Ou estaria a autora apontando para a “representação suportável” da homossexualidade? E a suportabilidade dessa representação estaria ligada ao caráter pouco percebido, minoritário e/ou pitoresco, folclórico e divertido desses sujeitos (homens efeminados)?

Quero argumentar que esses sujeitos expressam outras possibilidades identitárias que rompem com os exclusivos modelos e padrões que associam sexo-gênero-sexualidade (LOURO, 2000; BUTLER, 2000). Expressam a multiplicidade dessas combinações, inclusive, dentro de uma identidade cultural marcada pela transgressão (a homossexualidade) e, assim como travestis, transexuais e trangêneros devem ser igualmente merecedores de respeito, acolhida e proteção social e escolar. Portanto, penso que o estereótipo (representado como algo ruim e indesejado), quando personalizado em distintos sujeitos, no campo das ciências humanas e pedagógicas e, sobretudo na Educação Sexual, deve ser sempre problematizado.

Outro possível efeito... Podemos pensar que, na medida em que o estereótipo consolida certa representação (por estar, apenas ela, no livro paradigmático) dificulta ou exclui, da visibilidade social, outras possibilidades identitárias, ou seja os/as homossexuais com identidades de gênero esperadas para seu sexo – ou seja, homens masculinos e mulheres femininas. Essa questão é percebida se considerarmos que Lopes (2000), embora discuta questões como o direito e a liberdade de exercer a sexualidade independente do modelo heterossexual, não volta à representação apresentada, nem tão pouco, sugere que há outros sujeitos que se relacionam, sexual e afetivamente, com pessoas do mesmo sexo. A representação, adotada no livro, ao atribuir trejeitos femininos a um homem definido como homossexual, é indicativa do quanto a referência identitária pode estar ancorada no corpo. A identidade sexual do sujeito em questão é “deduzida” a partir de sua aparência de gênero feminino, ou seja, seu reconhecimento como não-heterossexual implica em ele não ser, aparentemente, masculino, másculo, macho. Ou seja, “homem”.

No entanto, Guacira Louro (2000, p. 14-15) lembra que “os corpos não são [...] tão evidentes como usualmente pensamos. Nem as identidades são uma decorrência direta das 'evidências' dos corpos”. Sem dúvida, a cultura estabelece relações entre as identidades (raciais, de gênero e sexuais) e determinadas “marcas” corporais podem ser questionadas.

Os corpos são significados pela cultura e são, continuamente, por ela alterados. Talvez devêssemos perguntar, antes de tudo, como determinada característica passou a ser reconhecida (passou a ser significada) como uma 'marca' definidora da identidade (LOURO,





Em que medida não estamos reproduzindo o jogo de poder da exclusão das identidades culturais subordinadas, no âmbito da Escola? Penso que a Educação sexual pode/deve discutir que, mesmo que esses sujeitos sejam definidos como “estereótipos” eles/elas são igualmente merecedoras de direitos humanos, de direitos sexuais, de acolhida escolar e social. Todas/os precisam ser igualmente respeitados/as: a “bichinha”; a “sapatona”; a mulher negra sexi e provocadora; a mulher dona-de-casa e mãe, etc.

Neste sentido, considerar os estereótipos como igualmente válidos não seria uma forma de reconhecer a diversidade, a multiplicidade identitária como igualmente positiva?

### **Visibilidade lesbiana/lésbica – qual representação?**

Talvez uma das expressões da identidade sexual e de gênero, mais ricas e visibilizadas, nos últimos anos, pela arte do cinema, tenha sido a dos relacionamentos sexuais e afetivos entre mulheres. Este campo da arte contemporânea é particularmente didático para exemplificar o quanto o entendimento do estereótipo é inadequado (quer seja por limitar a percepção das possibilidades, quer seja como instrumento de qualificação negativa e indesejada sobre os sujeitos).

Em artigo recente (FURLANI, 2005, p.227-228) discuti como o processo de empoderamento das mulheres lésbicas/lesbianas, no interior de grupos organizados em ONGs (por exemplo) passou, inicialmente, pela resistência ao pretensioso modelo de uma homossexualidade identitária hegemônica (marcada pelo sujeito que é homem-branco-masculino-ativo).

Será que é possível, no universo da multiplicidade pessoal e dos arranjos identitários (de gênero, raça, etnia, classe, geração, nacionalidade, religião), garantir um único modelo de mulher lésbica/lesbiana? Em que medida essa tentativa não estaria explicitando o jogo de poder, por representação, no interior do próprio movimento lésbico? Essa necessidade poderia ser vista como uma imensa dificuldade na aceitação da multiplicidade como positiva, desejosa e benéfica às relações sociais? Definir a “sapatão” como estereótipo da lésbica não é uma explicitação de preconceito decorrente dessas disputas por representação?

Penso que podemos perturbar a lógica dos estereótipos olhando para a arte do cinema.

Qual seria a representação escolhida para definir, hegemonicamente, a mulher lésbica/lesbiana? Seria, a representada pela garota que se traveste e se faz passar por um rapaz, em Vera (1986)? Talvez a perturbada ladra sadomasoquista protagonista de O Beijo da Borboleta (1995)? Quem sabe a sedutora, feminina, atraente e enigmática escritora-assassina de Instinto Selvagem (1992)? Ou aquelas

Tenho percebido, especialmente em ONGs de mulheres homossexuais, uma disputa pela representação nominal decorrente da origem da palavra, ora assumindo lésbica (tradução do inglês) ora assumindo lesbiana (nativa da Ilha de Lesbos). Resolvi, neste artigo, visibilizar as duas referências identitárias.



que assumem mais acentuadamente o gênero masculino, muitas vezes chamadas por termos pejorativos (de sapatão e mulher macho), como a ex-presidiária (Gorky) de Ligadas pelo Desejo (1996) ou a “caminhoneira” que fuma charutos, em Uma cama para Três (1995)?

E quando falamos do lesbianismo/lesbianidade como um tipo de sexualidade feminina, como uma forma das mulheres viverem seus desejos e afetos, que significado é possível garantir, como hegemônico, na visibilidade social? A de uma “intensa amizade entre mulheres” que torna o amor lésbico nunca assumido, com em Tomates, Verdes, Fritos (1991), A Cor Púrpura (1985), As Horas (2002)? Ou talvez consideremos a representação de algum tipo de “desvio” ou “perversão” como nos sugere O diário roubado (1993) – onde duas adolescentes assassinam, com facadas, a mãe de uma delas. Ou em Instinto selvagem (1992) – Sharon Stone interpreta uma suposta assassina? Ou em Ligadas pelo Desejo (1996) – uma ex-presidiária estabelece uma relação com uma mulher, de um chefe da máfia?

Talvez, consideremos a representação da atração erótica por mulheres como algo que não se expressa na sua “forma pura”, mas que reflete a “natureza bissexual” da sexualidade feminina, como o visto em Uma Cama para Três (1995) – onde a mulher casada se envolve com outra mulher. Ou em Quando a Noite Cai (1995) – quando uma professora teóloga, noiva de um homem, se envolve com uma artista de circo mambembe. Ou em As Amantes (1993) – um filme ícone do estilo lesbian chic e politicamente correto, onde a garota após o término de seu caso lésbico, se envolve com um homem.

Outras representações da lesbianidade são ainda mais raras: como uma “sexualidade plena” que por si só satisfaz a mulher que a assume, a tornando feliz e realizada – em A Partilha (2001); ou ainda, a representação que distingue, claramente, que o desejo erótico e afetivo por alguém do mesmo sexo não inviabiliza, nesta mulher, sonhos e desejos pela maternidade (por adoção, por um anterior relacionamento heterossexual ou por uma “produção independente”), como em A Excêntrica Família de Antônia” (1995).

Essas possibilidades me permite voltar a reflexão inicial: Qual a representação de lésbica e de lesbianismo deve ser visibilizada pelo Movimento Lésbico ou pelas mídias? Qual representação deve ser considerada nas políticas públicas de saúde, segurança ou educação, voltadas a elas? Qual representação deve ser reproduzida nos livros didáticos e/ou materiais pedagógicos nas atividades escolares e/ou discutido e apresentado na Escola?

Se esta pergunta requer uma única resposta, uma única representação, então penso que ainda estamos distantes do de uma Educação Sexual que tenha o paradigma do respeito às multiplicidades e da acolhida da diferença como algo bom, positivo e desejável. Quando qualquer identidade cultural tenta marcar apenas uma representação como “a correta”, a desejada (por exemplo, a mulher moderna, independente, com autonomia) esse forçado caráter singular da identidade, confina o outro sujeito (aquele que assume a representação estereotipada) à rejeição, à



caricatura, à desvalorização representacional. É esse entendimento que deve ser questionado e contraposto na Educação Sexual, na medida em que o combate ao estereótipo se opõe a aceitação da multiplicidade. O estereótipo (quando visto como o modelo único a ser rejeitado) consagra-se como a hegemonia negativa... Contribui para que na sociedade se instale a resistência ao múltiplo... Contribui para tornar as instituições e as pessoas resistentes e menos abertas a outras possíveis representações, de sujeitos e de estilos de vida, como igualmente válidas, desejáveis, positivas.

No que se refere a Educação Sexual me parece que o paradigma da singularidade, atrelado tacitamente aos modelos hegemônicos, acentua a rejeição aos estereótipos e pode/deve ser questionado, problematizado e desconstruído. Tanto os diversos sujeitos de gênero, de sexualidades e de diferentes expressões étnico-raciais, quanto a seus modelos e estilos de vida podem ser explicitados, no interior da Escola, a partir do reconhecimento, como igualmente positivo, de outros sujeitos e relacionamentos estabelecidos no interior dessas identidades. O respeito à diversidade, como um paradigma social e pedagógico, é um desafio para Educação Sexual. Penso que fazer essa reflexão e re-significar, positivamente, as representações e os sujeitos tidos como estereótipos pelo contexto sócio-cultural, pode ser um modo de combater o sexismo, o machismo, a misoginia, o racismo e a homofobia.

### **Representação e Políticas de Identidade.**

O contexto atual das discussões de gênero, de sexualidade e relações étnico-culturais pode ser compreendido como constituído pelas mudanças sociais e teóricas, ocorridas no mundo Ocidental, nos últimos anos. Essas mudanças foram proporcionadas especialmente, pelas contribuições oriundas de movimentos políticos de contestação da dita "normalidade" (especialmente os movimentos de mulheres e os feminismos, os movimentos de gays, lésbicas, travestis, transexuais, os movimentos em prol das crianças e adolescentes e os movimentos raciais e étnicos).

Hoje, as representações que as históricas "minorias" assumem no contexto social são resultantes da visibilidade conquistada, nos discursos dominantes, nas várias instituições sociais, nos currículos escolares, nas políticas públicas, como também, nas representações oriundas do interior dos seus movimentos. No entanto, nem sempre essas representações foram ou são convergentes.

Desiguais relações de poder estabelecem, numa dada sociedade, os padrões de normalidade hegemônicos que marcam as identidades consideradas 'normais', permitidas, autorizadas. Os movimentos sociais, no contexto cultural de disputas por representação, buscam, constantemente, contestar essa normalidade – e a isso é dado o nome de políticas de identidade. Nesse quadro de resistência e contestação, a representação adquire importância ainda maior para as identidades subordinadas,



especialmente quando o movimento organizado, (em ONGs principalmente) estabelece um processo de se auto-representar.

O que quero dizer com isso? Qual o efeito dessa disputa interna por representação (num mesmo movimento social, numa mesma identidade cultural)?

Até a alguns anos atrás eram apenas as instituições normativas, que detinham o poder de representação daquilo tido como “a normalidade” e daquilo tido como “o desviante”. Essas instituições e seus discursos normativos, não “falavam” e “nominavam” apenas: a heterossexualidade, as representações sociais-culturais acerca das relações de gênero, as noções de família estruturada, o casamento, a monogamia, os mitos do amor romântico, etc.. Essas instituições e seus discursos normativos definiam, também, e com absoluta exclusividade, as identidades subordinadas: a homossexualidade, o “ser gay”, o “ser lésbica”, o “ser travesti”, o “ser transexual”, o “ser negro e negra”, “ser mulher”, “ser homem”, “ser criança”, “ser adolescente”, etc.

À medida que específicos grupos começaram a se organizar e a explicitar suas falas em torno de questões como, por exemplo, a do gênero (feminismos e mulheres), da raça/etnia (negros e negras, populações quilombolas, populações indígenas), da sexualidade (gays, lésbicas, travestis, transgêneros), as representações negativas impostas a eles começaram a ser questionadas e re-significadas. A visibilidade representacional é assim, um aspecto estratégico dentro das pedagogias da sexualidade e do gênero no contexto de qualquer instituição pública. Esses movimentos têm muito a ensinar ao contexto da sociedade civil: a ênfase na diferença (como marca da identidade) vem sendo, propositadamente, acentuada e explicitada por eles/elas. A diversidade humana começou a ser, não apenas visibilizada, mas celebrada. Somos todas/os diferentes e isso é muito bom!

### **Desconstruindo o estereótipo... Deslocando o foco para a representação.**

Quando nos opomos aos estereótipos deixamos de considerar que nas entrelinhas desse investimento está a existência de uma “verdade” sobre a qual o estereótipo estaria se baseando. Segundo a teorização em que me ancore, não podemos afirmar que há uma representação que seja considerada “a” verdadeira (assim como não há uma identidade cultural tida como universal ou central aos sujeitos). O que temos são representações (ou uma representação) que, pelo jogo de poder que se estabelece no social assume o caráter de hegemônica. Em alguns casos o estereótipo é a própria representação hegemônica, por exemplo, quando pensamos na “família estruturada” – o modelo constituído de um homem, uma mulher e seus dois filhos/as (geralmente) é a representação mais presente no contexto social.

A mulher que é mãe e dona-de-casa, hoje, para muitas pessoas não se constitui mais no modelo positivo de mulher. Essa representação, quando reiterada na mídia, nos livros didáticos é tida como um estereótipo. Na medida em que reforçamos a representação estereotipada como negativa estamos contribuindo para difundir, inculcar, legitimar e normatizar o “seu outro” como a representação positiva, de prestígio, a ideal,





Embora eu tenha me apropriado da palavra estereótipo para argumentar a favor dos sujeitos que carregam esta marca, lembro, agora, da inadequação do uso dessa palavra, no interior da perspectiva teórica pós-estruturalista. Esse termo (estereótipo) pressupõe, e parte da comparação com, uma representação que seja “a real”, “a verdadeira” na qual o suposto modelo (estereotipado) se baseia, imita ou ridiculariza (ex. o estereótipo de “cientista maluco”). O estereótipo é uma representação que “desenha” o sujeito com uma economia de traços; então, ele enfaticamente recorre a determinados elementos para delimitar/apontar aquele que é seu alvo, mas não conta ou não lida, nem representa as possíveis diversidades e a complexidades do objeto que descreve.

Todo estereótipo é, necessariamente, uma representação. Os Estudos Culturais têm preferido utilizar, na análise do etnocentrismo, do racismo, do sexismo e da homofobia, o conceito de “representação”, por permitir ressaltar as relações de poder envolvidas nesses processos, bem como o papel central da linguagem na produção de visões específica sobre a alteridade (SILVA, 2000, p.54) (grifos meus).

Quando nos opomos aos estereótipos personificados em sujeitos, quando rejeitamos outros modelos e/ou práticas sociais, nos mostramos intransigentes com a multiplicidade. A intransigência na oposição ao estereótipo reduz nosso entendimento e aceitação “do outro”, nos coloca em oposição a alteridade, nos afasta do respeito à diversidade.

Todas as representações têm efeito de verdade. Silva (2001, p.51) afirma que o estereótipo é o resultado de uma economia semiótica. “No estereótipo, o outro é representado por meio de uma forma especial de condensação em que entram processos de simplificação, de generalização, de homogeneização” (p.51). Se de um lado, o estereótipo sugere a idéia de não-correspondência da realidade e, por isso, justifica o investimento e “o esforço dos grupos que são vítimas

[...] em contrapor às imagens negativas, falsas”, por outro lado, a representação não busca restabelecer uma suposta verdade “mas tornar visíveis as relações de poder envolvidas no processo de representação” (p.53). Além disso, há uma significativa diferença entre o estereótipo e a representação: enquanto que o primeiro carrega consigo e está preocupado com a dimensão mental, individual e psicológica, a representação, é decorrente da análise cultural, e está centrada nas dimensões discursivas, textuais, institucionais (p.52-53).

Mas, então, o que devemos “combater”? Como o entendimento acerca dos “estereótipos” pode ser merecedor de intervenções pedagógicas e políticas, no campo da Educação Sexual?

Talvez possamos pensar que a oposição aos estereótipos se ancora no fato de a correta. Estamos contribuindo com hierarquias que transformam a diferença em desigualdade.

<sup>7</sup>“Alteridade – a condição daquilo que é diferente de mim; a condição de ser outro” (SILVA, 2000, p.16).



que sua representação é significada, culturalmente, como negativa e indesejada, ao mesmo tempo em que é generalizada à todos os sujeitos daquela identidade. A partir dessa generalização, muitas vezes calcada num determinismo biológico, os sujeitos que assumem esta identidade têm sido, de algum modo, excluídos, injustiçados, tratados com desigualdade social. Se, apostamos que a Educação Sexual pode ajudar a minimizar este quadro, garantindo o respeito à diversidade e o direito a auto-estima, ao senso de pertencimento identitário (sexual, de gênero e étnico-racial) talvez o primeiro passo, seja o significar positivamente a representação estereotipada e seus diversos sujeitos.

Precisamos nos perguntar qual o efeito, sobre cada sujeito, das representações ditas estereotipadas: meninos/homens efeminados; garota/mulher que parece "um homem"; mulher sensual negra; mulher dona-de-casa feliz e realizada por ser mãe; família nuclear; adolescente "aborrecente", etc.

Penso que o problema não está nesses sujeitos que, repito, existem, convivem conosco, estão na Escola, em nossas famílias, no ambiente de trabalho, na sociedade e devem ser merecedores de respeito, acolhida e proteção. A questão está nos locais de sua representação, ou seja, na mídia, nos livros, na opinião pública que vizibilizam, quase que exclusivamente, apenas estes modelos e de modo pejorativo e negativo. Devemos pensar na inclusão desses sujeitos e de outras práticas, de outras representações e significados acerca da vida social, igualmente válidos e igualmente explicitadores de uma inquestionável diversidade humana.

Como argumentei anteriormente, Silva (2000) lembra que o "etnocentrismo, o racismo, o sexismo, a homofobia, baseiam-se, todos, em grande parte, na produção e reprodução de estereótipos sobre os respectivos grupos sociais atingidos por essas atitudes tendenciosas" (p.54). Aqui, para o autor, o conceito (estereótipo) na perspectiva da análise cultural contemporânea, "é visto com certa desconfiança" (p.54) uma vez que transfere ao sujeito (ao indivíduo) estereotipado a carga negativa da rejeição social, desviando com isso, o foco nos processos sociais e históricos que constroem seus significados. Mais ainda, eu diria... Quando nós educadoras/res destinamos grande esforço em "combater os estereótipos", estamos não apenas voltando nossa rejeição, exclusão e preconceito a certos sujeitos, mas estamos contribuindo para legitimar, dentro de cada identidade cultural, a "representação positiva", ou seja, a "representação hegemônica" e com isso limitando cada vez mais, nosso olhar e nosso coração para aceitar, considerar, entender e celebrar a multiplicidade.

No 1º Seminário Internacional sobre a questão dos estereótipos culturais, realizado de 22 a 24 de agosto de 2006, no Centro de Pesquisa da Fundação Casa de Rui Barbosa, Rio de Janeiro, participaram estudiosos/as da Alemanha, México, EUA, França, Inglaterra, Portugal, Espanha, Argentina, Chile e Brasil. Ao ver o Programa, percebi que foram muitas as formas de uso ao conceito, que explicitam uma aposta contemporânea de subversão ao status quo de uma sociedade engessada pelo positivismo, pelo Iluminismo, pelo Liberalismo. Talvez eu tenha capturado neste



Evento apenas o que, interessadamente, me foi conveniente, ou seja, a multiplicidade nas representações (nos estereótipos) vista como modos de subversão, como arte e como resistência da Modernidade, como caricaturas e como irreverências identitárias...

Para Educação Sexual, os estereótipos podem/devem ser vistos como representações múltiplas, positivas e desejáveis, que desafiam, permanentemente nossa capacidade de questionar as relações de poder que os produzem e que apontam para o paradigma do respeito à diversidade – hoje colocado como referência, imprescindível, à uma escola plural.

### **Referencias Bibliográficas**

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais; Ética. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, Volume 08. 1997.

CIÊNCIA HOJE NA ESCOLA. Sexualidade: Corpo, Desejo e Cultura. São Paulo: Global: SBPC, 2001.

FURLANI, Jimena. Gêneros e Sexualidades: políticas identitárias na educação sexual. In: GROSSI, Miriam Pillar; BECKER, Simone; LOSSO, Juliana C. M.; PORTO, Rozeli M. e MULLER, Rita de C. F. (orgs.). Movimentos Sociais, Educação e Sexualidade. Rio de Janeiro: Editora Garamond, Coleção Sexualidade, Gênero e Sociedade, pp.219-238; 2005.

HALL, Stuart. Identidade Cultural na Pós-Modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GTPOS – Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual GUIA DE ORIENTAÇÃO SEXUAL: diretrizes e metodologia. GTPOS, Associação Brasileira Interdisciplinar de AIDS, Centro de Estudos e Comunicação em Sexualidade e Reprodução Humana. 10ª Ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

LANGER, Johnni. O perigo dos estereótipos. Disponível em: [http://www2.uol.com.br/historiaviva/conteudo/editorial/editorial\\_18.html.jhtm](http://www2.uol.com.br/historiaviva/conteudo/editorial/editorial_18.html.jhtm). Acesso em 22 fevereiro 2007.

\_\_\_\_\_. Metodologia para análise de estereótipos em filmes históricos. Revista História Hoje, Volume 2, No. 5 – Novembro, 2004.

LOPES, Cida. Coleção Sexo e Sexualidade. [S.L.] BrasiLeitura, [2000].


LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira (Org.). O corpo educado – Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, p.07-34, 2000.

MATOS, Maria Zilá Teixeira de. Bonecas negras, cadê? O negro no currículo escolar: sugestões práticas. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org). Teoria Cultural e educação – Um vocabulário Crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

\_\_\_\_\_. O Currículo como Fetiche – a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TOSCANA, Moema. Estereótipos sexuais na educação – Um manual para o educador. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.



# O reconhecimento da diversidade sexual e a problematização da homofobia no contexto escolar

Rogério Diniz Junqueira\*

Em uma sociedade, como a brasileira, constituída e estruturada pela diversidade, e em que as diferenças são, com freqüência, produzidas e percebidas no curso de relações assimétricas, a promoção da cultura do reconhecimento da diversidade pode representar mais do que um irrenunciável compromisso de ordem ética. Com efeito, ao nos conscientizarmos de que a diversidade nos caracteriza como sociedade e como indivíduos, somos impelidos a procurar formas de reconhecê-la de modo a fazer com que ela (e a pluralidade que a acompanha) possa configurar um fator de enriquecimento e de desestabilização das relações de poder.

Nesse sentido, é importante que no campo da educação falemos de “educação na diversidade”, “para a diversidade” e “pela diversidade”, pois elas dizem respeito ao aprendizado da convivência social cidadã e democrática, além de possuírem um papel estratégico na promoção da igualdade de oportunidades, na inclusão e na integração social. A “educação na diversidade” trabalha na perspectiva de incluir o “outro” (visa o seu pertencimento a todos os espaços sociais). A “educação para a diversidade” volta-se para a abertura em relação ao “novo”, o reconhecimento da legitimidade da “diferença” (e a reflexão acerca de sua produção). A “educação pela diversidade” vale-se das potencialidades oferecidas pela diversidade. O convívio entre pessoas diferentes efetivamente incluídas e reconhecidas enquanto tais representa grandes oportunidades de aprendizado: a diversidade, sobretudo neste caso, constitui um importante recurso pedagógico. **A diversidade ensina.**

A diversidade desmistifica lugares comuns, estereótipos e preconceitos. Ela nos faz avançar criticamente, sobretudo em relação a nós mesmos. A educação na/para/pela diversidade é um fator poderoso para o aprofundamento do conhecimento recíproco e para o auto-conhecimento. (Afinal, o que realmente sabemos sobre “essa gente” e sobre “nós”? Que mistificações cultivamos acerca de nós mesmos a partir do que julgamos serem os “outros”?). Por conseguinte, ao educarmos na/para/pela diversidade, buscamos transformar a relação pedagógica: de algo tradicionalmente autoritário e conformista em um processo vivo, criativo e desafiador, dotado de alta dimensão dialógica, crítica e transformadora.

**A diversidade é fator de qualidade.** Não é a qualidade do ensino que acarreta uma coexistência pacífica e um convívio democrático com a diversidade. Mas o contrário: é a **promoção da diversidade que conduz a educação de**

\* Doutor em Sociologia Jurídica e Política (Universidade de Milão/Macerata – Itália), técnico da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação - Secad/MEC, responsável pela implementação do Programa Brasil sem Homofobia.

BARTH, Roland S. A personal vision of a good school. Phi Delta Kappan, n. 71, vol. 7, 1990, p. 514-515.  
ALLPORT, Gordon. The nature of prejudice. Reading, MA: Addison-Wesley, 1979, p.



**qualidade.** Somente alcançaremos uma educação de qualidade se promovermos o convívio cidadão, o reconhecimento da diversidade, a inclusão e o pertencimento de todas as pessoas. O contrário disso já conhecemos e sabemos quais são seus efeitos. Afinal, como nos lembra Aronson: "Quando nos convencemos de que um grupo não vale nada, é subumano, estúpido ou imoral, e desumanizamos os seus membros, podemos privá-los de uma educação decente, sem que nossos sentimentos sejam afetados".

Assim, a **promoção da diversidade constitui um fator de inclusão e pertencimento.** E educação só é inclusiva e de qualidade se for realizada a partir da valorização da diversidade, aguçar nossa curiosidade e nos levar a nos interrogarmos, continuamente, acerca de nossas certezas, incertezas, limites e possibilidades.

Se nos propomos a educar na/para/pela diversidade, não podemos eleger apenas algumas diversidades. Não podemos aceitar fronteiras tais como: "Podemos ir só até esse ponto, pois até aqui as pessoas topam". É preciso responsabilidade pública, compromisso com o estado democrático de direito, para o qual nossas convicções (sejam elas religiosas ou políticas) não podem ser obstáculos para a construção de uma sociedade em que todos tenham direito de existir dignamente. Nossos compromissos têm que ser com a emancipação de todos/as, sem distinções ou clivagens opressivas.

É preciso falar de **homofobia** e reconhecê-la como **um problema real.**

O termo "homofobia" é comumente usado em referência a um conjunto de emoções negativas (tais como aversão, desprezo, ódio, desconfiança, desconforto ou medo), que costumam produzir ou vincular-se a preconceitos e mecanismos de discriminação e violência contra pessoas homossexuais, bissexuais e transgêneros (em especial, travestis e transexuais) e, mais genericamente, contra pessoas cuja expressão de gênero não se enquadram nos modelos hegemônicos de masculinidade e feminilidade. A homofobia, portanto, transcende a hostilidade e a violência contra LGBT e associa-se a pensamentos e estruturas hierarquizantes relativas a padrões relacionais e identitários de gênero, a um só tempo sexistas e heteronormativos.

No Brasil, entre 1963 e 2001, 2.092 pessoas foram assassinadas pela simples razão de serem homossexuais ou transgêneros. Em 2003 foram registrados 125 assassinatos homofóbicos, contra 169 no ano seguinte.

São dados certamente subestimados, pois faltam informações sobre algumas estados e muitas mortes de homossexuais não são divulgadas pela imprensa.

ARANSON, Elliot. O animal social. São Paulo: Ibrasa, 1979, p. 187.

O termo, portanto, não se refere ao conceito tradicional de "fobia", facilmente associável à idéia de doença (como presente em "claustrofobia", "fotofobia" etc). Atualmente, grupos lésbicos e transgêneros, com o intuito de conferir maior visibilidade política à suas lutas e criticar normas e valores postos pelo patriarcalismo, propõem, também, o uso dos termos "lesbofobia" e "transfobia". Vide: WELZER-LANG, Daniel; DUTEY, Pierre; DORAIS, Michel (dir.). La peur de l'autre en soi: du sexisme à l'homophobie. Québec:

VLB éditeur, 1994. BORILLO, Daniel. L'homophobie. Paris: PUF, 2000.

A média brasileira fica, assim, em torno de um **assassinato homofóbico registrado a cada três dias**.

Importantes estudos realizados em diversos países europeus e na América do Norte mostram que a incidência do risco de suicídio entre adolescentes é extremamente maior entre homossexuais.

Nos **EUA**, 62,5% dos adolescentes que tentam suicídio são homossexuais. Ali e no **Canadá**, pessoas **entre 15 e 34 anos homossexuais têm de 4 a 7 vezes mais riscos de suicidarem-se do que seus coetâneos heterossexuais**.

Na **França**, onde o suicídio é a segunda causa de mortes entre pessoas de 15 a 34 anos, as **probabilidades de um/a homossexual terminar com sua vida são 13 vezes maiores** do que as de um seu/sua coetâneo/a heterossexual de mesma condição social. De cada três indivíduos franceses que cometem uma tentativa de suicídio, um é homossexual.

Segundo a **Anistia Internacional**, nos Estados Unidos, estudantes LGBT recebem, em média, 26 insultos por dia, 80% sofrem “grave isolamento social”, 53% ouvem comentários homofóbicos por parte de professores e da administração, 28% deixam a escola antes de obter o diploma (enquanto que a evasão entre estudantes heterossexuais é de 11%), 19% são vítimas de agressão física na escola. Em 97% dos casos, não se registram intervenções por parte do corpo docente, e, em 40 estados, professores/as podem se demitidos/as em função de serem LGBT.

MOTT, Luiz; CERQUEIRA, Marcelo. Causa mortis: homofobia: violação dos direitos humanos e assassinato de homossexuais no Brasil – 2000. Salvador: Editora Grupo Gay da Bahia, 2001.

BAGLEY, Christopher; RAMSEY, Rick. Suicidal behaviour in adolescent and adults: research, taxonomy and prevention. Aldershot: Ashgate Publishing, 1997. VERDIER, Eric; FIRDION, Jean-Marie. Homosexualité et suicide: études, témoignages et analyse. Montblanc: H&O Éditions, 2003.

Inegavelmente, os casos mais evidentes têm sido os vividos pelas travestis e transexuais, que têm suas possibilidades de inserção social seriamente comprometidas por, na maioria dos casos, verem-se, desde logo, privadas do acolhimento afetivo, em face às suas experiências de expulsões e abandonos por parte de seus familiares e amigos. A essas experiências costumam se somar outras formas de violência por parte de vizinhos, conhecidos, desconhecidos e instituições. Com suas bases emocionais fragilizadas, elas, na escola, têm que encontrar forças para lidar com o estigma e a discriminação sistemática e ostensiva por parte de colegas, professores/as, dirigentes e servidores escolares. Não raro, elas enfrentam obstáculos para se matricularem na rede pública, participarem das atividades pedagógicas, terem suas identidades minimamente respeitadas, fazerem uso das estruturas das escolas e conseguirem preservar sua integridade física. Vide: DENIZART, Hugo. Engenharia ertica: travestis no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997. PARKER, Richard. Na contramão da AIDS: sexualidade, intervenção, política. Rio de Janeiro: ABIA; São Paulo: Editora 34, 2000. PERES, William Siqueira. Travestis: subjetividade em construção permanente.

In: UZIEL, Anna Paula; RIOS, Lucas Felipe; PARKER, Richard G. (orgs.). Construções da sexualidade: gênero, identidade e comportamento em tempos de AIDS. Rio de Janeiro: Pallas, 2004. STECZ, Solange Straub (org.). Perfil, identidade e experiências das travestis de Curitiba. Curitiba: Reproset, 2003.

De formas sutis e variadas, a homofobia faz parte de nossas rotinas diárias. Ela é **consentida e ensinada nas nossas escolas**. Está no livro didático, perpassa nossas concepções curriculares e as relações pedagógicas. Aparece na hora da chamada, nas brincadeiras e nas piadas (aparentemente “inofensivas” e até usadas como instrumento didático). Está nos bilhetinhos, carteiras, quadras, paredes dos banheiros, na dificuldade de ter acesso ao banheiro. Move muitas brigas no intervalo e no final das aulas. Está nas rotinas de ameaças, chacotas e humilhações etc.

Pesquisa realizada, em 2002, pela UNESCO revelou que, entre professores/as: 59,7% julga ser inadmissível que uma pessoa tenha relações homossexuais; 21,2% gostariam de ter vizinhos homossexuais.

Outra pesquisa constatou que, entre professores/as, acreditam ser a homossexualidade uma doença: 12,0% em Belém, 12,1% em Recife, 12,4% em Salvador, 14,0% em Brasília, 15,3% em Maceió, 15,9% em Porto Alegre, 16,3% no Rio de Janeiro, 17,1% em Goiânia, 20,5% em Manaus, 22,0% em Fortaleza.

Entre os estudantes do sexo masculino, não gostariam de ter colegas de classe homossexuais: 33,5% em Belém, 35% em Cuiabá, 35,6% em Florianópolis, 36,3% em Manaus, 37,5% em Salvador, 39,6% em Rio de Janeiro e Recife, 39,7% no Distrito Federal e Rio de Janeiro, 40,9% em São Paulo e Goiânia, 42% em Porto Alegre, 42,3% em Fortaleza, 44% em Maceió, 44,9% em Vitória.

Entre pais de estudantes de sexo masculino que não gostariam que homossexuais fossem colegas de classe de seus filhos: 35,7% em São Paulo, 37,5% no Rio de Janeiro e Vitória, 38,9% em Salvador, 41,7% em Cuiabá, 47,9% em Belém, 59,2% em Fortaleza, 60% no Recife.

Durante a “Parada do Orgulho GLTB”, na cidade do Rio de Janeiro, em 2004, das pessoas de 15 a 18 anos entrevistadas: 40,4% declararam ter sido discriminadas na escola por serem

Nos EUA, onde de 3 a 5% da população se identifica como LGBT, 42% dos/as jovens que vivem nas ruas são LGBT (700 mil pessoas). 25% deles/as foram expulsos/as de casa por sua família. Vide: RAY, Nicolas. An epidemic of homelessness. Washington: National Gay and Lesbian Task Force Institute, National Coalition for the Homeless, 2006. Disponível em: [http://www.thetaskforce.org/downloads/Homeless\\_Youth.pdf](http://www.thetaskforce.org/downloads/Homeless_Youth.pdf) Acesso em 20/12/2006.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2004

Foram entrevistados 5 mil professores da rede pública e privada, entre abril e maio de 2002, em todas as unidades da federação brasileira. Vide: UNESCO. O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam... São Paulo: Moderna, 2004, p. 144, 146.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; SILVA, Lorena Bernadete da. Juventudes e sexualidade. Brasília: UNESCO, 2004, p. 277-304.

homossexuais ou transgêneros.

Já para as pessoas entrevistadas na Parada de São Paulo, em 2005: 32,6% identificaram a escola e a faculdade como espaços de marginalização e exclusão de LGBT (perde somente para “amigos e vizinhos”, com 34%); 32,7% afirmaram ter sofrido discriminação por partes de professores/as ou colegas.

Homofobia deseduca, prejudica a formação de todos os indivíduos e é um problema que afeta a todos, heterossexuais ou não. Por exemplo, basta notar que a construção da masculinidade é um processo fortemente cerceador e que apresenta fortes vínculos com a homofobia. Nele, o indivíduo de sexo masculino, para merecer sua identidade masculina (de “homem de verdade”), deve dar mostras contínuas de ter exorcizado de si mesmo a feminilidade e a homossexualidade. Deve ostentar atitudes viris, agressivas e crenças sexistas e homofóbicas. E isso apresenta efeitos na distribuição do “fracasso escolar”, nas definições das carreiras profissionais, na incapacidade de demonstrar afeto, na produção de um modelo de paternidade que desincumbe o pai de educar os/as filhos/as, na “masculinização” da violência etc.

A homofobia nas escolas: afeta o bem-estar subjetivo; incide no padrão das relações sociais entre estudantes e destes/as com os/as profissionais da educação; afeta as expectativas quanto ao “sucesso” e o rendimento escolar; produz intimidação, insegurança, estigmatização, segregação e isolamento; gera desinteresse pela escola; produz distorção idade-série e evasão; prejudica o processo de inserção no mercado de trabalho; enseja uma invisibilidade e uma visibilidade distorcida; conduz à maior vulnerabilidade (em relação a chantagens, assédios, abusos, AIDS, Hepatites B e C, HPV, outras DSTs etc); tumultua o processo de configuração identitária e a construção da auto-estima; influencia a vida socioafetiva; dificulta a integração das famílias homoparentais na comunidade

CARRARA, Sérgio; RAMOS, Sílvia. Política, direitos, violência e homossexualidade. Pesquisa 9ª Parada do Orgulho GLBT – Rio 2004. Rio de Janeiro: CEPESC, 2005, p. 80.

CARRARA, Sérgio; RAMOS, Sílvia; SIMÕES, Julio Assis; FACCHINI, Regina. Política, direitos, violência e homossexualidade. Pesquisa 9ª Parada do Orgulho GLBT – São Paulo 2005. Rio de Janeiro: CEPESC, 2006, p. 40, 42.

NOLASCO, Scrates Á. A desconstrução do masculino. RJ: Rocco, 1995. CALDAS, Dario (org.). Homens. SP: Senac, 1997. NASCIMENTO, Marcos. (Re)pensando as “masculinidade adolescentes”: homens jovens, gênero e saúde. In: UZIEL, Anna Paula; RIOS, Luís Felipe; PARKER, Richard G. (orgs.). Construções da sexualidade: gênero, identidade e comportamento em tempos de Aids. RJ: Pallas, 2004.

CORRIGAN, Philip R.D. Making the boy: mediations on what grammar school did with, to and for my body. In: GIROUX, Henri (ed.). Postmodernism, feminism and cultural politics. New York: SUNY, 1991. WEST, Peter. Boys' underachievement in school: some persistent problems and some current research. Issues in Educational Research, vol. 9, n. 1, 1999. ROSEMBERG, Flávia. Caminhos cruzados: educação, mulher e gênero na pesquisa acadêmica. Educação e pesquisa, vol. 27, n. 1, jan-jul 2001, p 65. SILVA, Carmen; BARROS, Fernando; HALPERN, Sílvia; SILVA, Luciana Duarte. Meninas bem-comportadas, boas-alunas; meninos inteligentes, indisciplinados. Cadernos de Pesquisa, n.107, jul. 1999.



escolar etc.

Trabalhar para eliminar a homofobia do cotidiano escolar é, portanto, trabalhar por uma escola melhor para todas as pessoas. Afinal, a homofobia é fator de mal-estar, insegurança, angústia e sofrimento; homofobia vulnerabiliza e exclui; homofobia mata.

Emoções, atitudes, mecanismos e estruturas homofóbicas (heterossexistas) são construções sociais e históricas e, por isso, podem ser objeto de crítica sobre o qual podemos exercitar uma influência efetiva, visando a sua problematização. É necessário reconhecer que precisamos problematizar nossas limitações e preconceitos e promover mudanças significativas na organização da vida social e nas atitudes das pessoas. A educação (e aí a educação escolar) é parte central desse processo.

Antes de tudo, é preciso reter que escola é um espaço de reprodução social, um espaço de construção e transmissão de saberes, valores e preconceitos onde fabricamos sujeitos e produzimos identidades, em geral, a partir da perspectiva heteronormativa, masculina, branca, adulta, urbana... Nesse sentido, para que a escola possa fazer parte da solução, será necessário reconhecer que, antes, ela faz parte do problema.

A tendência da escola, nesse terreno, é evitar ou relegar as discussões sobre sexualidade e diversidade sexual e de gênero para a esfera da saúde ("saúde sexual e reprodutiva"). Em geral, fala-se no negativo: "Precisamos evitar DST/Aids e gravidez precoce". **A sexualidade é vista a partir do risco e da ameaça.** Faz-se, com freqüência, na escola, um discurso repressivo, centrado na medicalização, no medo, na "naturalização da heterossexualidade", na "heterossexualização compulsória", na propaganda da conjugalidade heterossexual e à revelia do conhecimento científico. A "educação sexual" que costumamos ver é uma espécie de política sexual voltada a conter supostas "ameaças à família" e "ataques à normalidade heterossexual"; um discurso de "proteção" que cria vulnerabilidade, no qual a ignorância circula camuflada na forma de conhecimento. Trata-se de um discurso normativo por meio do qual alguns indivíduos são normalizados ao passo que outros são marginalizados e estigmatizados que precisa ser criticado e desestabilizado. É preciso situar as discussões acerca da diversidade sexual no plano da ética democrática e dos direitos humanos, a partir da perspectiva da inclusão social, do reconhecimento, da emancipação e da produção e democratização do  
Vide: HUMAN WATCH. Hatred in the Hallways: violence and discrimination against lesbian, gay, bisexual, and transgender students in the U.S. schools. New York, 2001.

Vide: FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 143-161.

A heteronormatividade consiste-se em um rico arsenal de normas, injunções disciplinadoras e disposições de controle obsessivamente voltado a estabelecer e a impor padrões normalizantes no que concerne à sexualidade e a tudo o que a ela, direta ou indiretamente, dizer respeito. A partir de tal matriz, a situação heterossexual é instituída e vivenciada como única possibilidade legítima de expressão identitária e sexual, ao passo que a homossexual é representada como desviante, aberrante, criminosa, doentia e pecaminosa. Vide: WARNER, Michael. Fear of a queer planet: queer politics and social theory. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1993.

conhecimento.

Se desejamos construir um modelo substantivamente democrático de escola e de sociedade, encontramos-nos todos, Estado e sociedade civil, cada instituição, cada organização, cada cidadão e cidadã, diante da responsabilidade de reconhecer e promover os direitos de lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, travestis e transexuais (LGBT) e, ao mesmo tempo, combater todas as formas de preconceito, discriminação e violência, dentro e fora da escola.

Nesse momento, é preciso perceber que a escola não é um mero apêndice ou uma continuidade das lógicas do espaço doméstico. Assim, é fundamental que a escola não reproduza ou amplie as situações de desamparo e hostilidade a que muitos/as jovens homossexuais estão submetidos/as em seus ambientes familiares.

A promoção de ações educacionais com vistas à igualdade, à equidade de gênero, identidade de gênero e orientação sexual e ao combate ao sexismo e à homofobia encontra respaldo, por exemplo: na **Constituição Federal**, na **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei 9394/96), nos **Parâmetros Curriculares Nacionais** (1996), no **Programa Nacional de Direitos Humanos II** (2002), no **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos** (2003), no **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres** (2004), no **Programa Brasil sem Homofobia** (2004).

O **Brasil sem Homofobia**, elaborado pelo Governo Federal, em conjunto com a sociedade civil, sobretudo o movimento LGBT, é um programa para a formulação e implementação de políticas integradas e de caráter nacional para o combate ao preconceito, à discriminação e à violência homofóbica. O BSH tem, no seu cerne, a compreensão de que a democracia não pode prescindir do pluralismo e de políticas de equidade social com vistas a consolidar os direitos humanos como um direito de todas as pessoas e que, por isso, é preciso interromper a longa seqüência de

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade; in: LOURO, Guacira L. (org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. BRITZMAN, Deborah. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. Educação e Realidade, vol. 21, n. 1, jan-jul. 1996.

É preciso lembrar, ainda, que, pode se também verificar o contrário: muitos/as jovens homossexuais ou transgêneros encontram ampla solidariedade familiar e, no ambiente escolar, não contam com o devido acolhimento de suas identidades sexuais ou de gênero.

Também assinam o BSH: Ministério da Cultura, Ministério da Sade, Ministério da Justiça, Ministério do Trabalho e Emprego, Ministério das Relações Exteriores, Secretaria Especial de Direitos Humanos, Secretaria Especial de Políticas para Mulheres, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.

O MEC assumiu os seguintes compromissos: elaborar diretrizes que orientem os Sistemas de Ensino na implementação de ações que comprovem o respeito ao cidadão e à não-discriminação por orientação sexual e por identidade de gênero; fomentar e apoiar curso de formação inicial e continuada de professores/as na área da sexualidade; formar equipes multidisciplinares para avaliação dos livros didáticos, de modo a eliminar aspectos discriminatórios por orientação sexual e por identidade de gênero e a superação da homofobia; estimular a produção de materiais educativos sobre orientação sexual e identidade de gênero e superação da homofobia; apoiar e divulgar a produção de materiais específicos para a formação de professores/as; divulgar informações científicas sobre sexualidade; estimular a pesquisa e a difusão de conhecimentos que contribuam para o combate à violência e à discriminação de LGBTs; instituir um Grupo de Trabalho, com participação do movimento LGBT, para acompanhar e avaliar a implementação do BSH no MEC.

culpabilidade ou indiferença em relação ao fenômeno da homofobia e promover o reconhecimento da diversidade sexual, garantir o respeito aos direitos sexuais e promover a cidadania de todos indivíduos.

Em 2005, entre outras atividades voltadas à implementação do BSH, o Ministério da Educação abriu concorrência para financiar **“Projetos Capacitação/Formação de Profissionais da Educação para a Cidadania e a Diversidade Sexual”**, com o intuito de apoiar experiências-piloto para capacitar mais de três mil profissionais e, ao mesmo tempo, colher subsídios para a formulação de políticas educacionais de valorização e respeito à diversidade sexual e de combate à homofobia. Foram inicialmente apoiados 16 projetos, distribuídos em dez Unidades da Federação, no âmbito dos quais se envolveram secretarias estaduais e municipais de educação, universidades, organizações não governamentais (a maior parte delas ligada ao movimento LGBT), sindicatos, Ministério Público, lideranças comunitárias, entre outros. No segundo semestre de 2006, a Secad, em parceria com a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (Sedh/PR), lançou uma nova concorrência para **Projetos de Formação de Profissionais da Educação para a Promoção da Cultura de Reconhecimento da Diversidade Sexual e a Igualdade de Gênero**, com vista a incrementar a realização de projetos de formação para o enfrentamento ao sexismo e à homofobia no ano de 2007.

Ainda em 2006, a Secad deu prosseguimento à organização e execução de outros Cursos de Educação à Distância:

**“Gênero e Diversidade na Escola”**, em parceria com a Secretaria Especial de Políticas para Mulheres (SPM), a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), o British Council e o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (Clam/Uerj). (Inicialmente, contamos com a colaboração de diversos intelectuais e militantes dos movimentos negro, feminista e LGBT).

O curso preparou mais de 800 profissionais da educação (de 6 cidades em 5 estados) para atuarem, em suas escolas, como multiplicadores/as em cursos à distância para o combate integrado ao racismo, ao sexismo e à homofobia.

**“Educação na Diversidade”**, em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), para formar 1.200 profissionais da educação e agentes sociais em geral (espalhados em todo o País) para agirem como multiplicadores/as em projetos de valorização e respeito às diversidades.

Tendo em vista que, na formação inicial de profissionais da educação, não são abordados temas relativos à promoção da cultura de reconhecimento da diversidade e o respeito à livre expressão afetivo-sexual e identitária de gênero, parece-nos de inquestionável importância de se promover a formação continuada desses/as

profissionais, afinal, na escola todo mundo educa, e educa sexualmente. Aqui, mais do que em outro lugar, todos e todas precisamos nos renovar continuamente e saber dar respostas às aspirações efetivas da sociedade e estar à altura de nosso tempo.

Porém, boa parte dos profissionais da educação também não contam com diretrizes e instrumentos adequados para lidar com os temas relacionados aos direitos das populações LGBT. Por isso, no âmbito específico de sua atuação, a Secad/MEC, nesse momento, dá encaminhamento a diversas ações relacionadas com o BSH, tais como:

- Reelaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio;
- Elaboração da proposta de Revisão das Metas do Plano Nacional de Educação;
- Reelaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos;
- Produção de indicadores sociais para planejar, monitorar e avaliar as políticas de promoção da diversidade;
- Instituição do Grupo de Trabalho para o acompanhamento da implementação do BSH no MEC;
- Realizações de concursos de redações e trabalhos científicos (1º e 2º “Prêmios Construindo a Igualdade de Gênero” / SPM, MEC, MCT, Unifem);
- Lançamento de novos editais para a formação em direitos humanos, gênero e diversidade sexual;
- Criação de novos programas ou inclusão da agenda do BSH em programas já existentes e em fase de expansão (ex.: “Saúde e Prevenção nas Escolas” – MEC, MS e Unesco) etc.

Por mais bem-sucedidos que possamos vir a ser, teremos um grande desafio pela frente: ao implementar o “Programa Brasil sem Homofobia”, conseguir fazer com que a agenda de promoção da diversidade sexual e de combate à homofobia se enraíze junto aos sistemas de ensino e na sociedade.

Ao lado disso, precisamos envolver cada profissional da educação, Secretarias de Educação, Conselhos Escolares, Universidades, editores etc. Precisamos conhecer e divulgar experiências exitosas, valorizar e empoderar aquele/as profissionais que conseguem em suas escolas, de maneira solitária e sem respaldo institucional, organizar atividades para sensibilizar a comunidade escolar sobre as temáticas LGBT.

Temos também que lidar com outro desafio: formular e implementar políticas públicas educacionais voltadas para promover uma cultura de reconhecimento da diversidade sexual e de gênero em um cenário por vezes resistente à cultura dos direitos humanos, ou resistente a incluir no âmbito dos direitos humanos as temáticas dos direitos sexuais e da diversidade sexual e de gênero.

Sabemos de dificuldades, resistências, interdições e medos que envolvem o enfrentamento à homofobia. Em momentos assim, podemos nos deparar com diversas estruturas argumentativas e estratégias discursivas contrárias à promoção da cultura de reconhecimento da diversidade sexual e de gênero. Inclusive entre pessoas atentas a não fazerem discursos homofóbicos. Seguem alguns exemplos, divididos segundo estratégias predominantemente adotadas:

#### **Estratégias de negação:**

“Isso não é um problema grave.” (O que seria “problema grave”?)

“As coisas não são bem assim.” (Como são?)

“Nossos/as jovens não precisam estudar isso.” (Mas já estudam: de maneira heteronormativa, para a produção de sujeitos e identidades compulsoriamente heterossexuais).

“Na nossa escola, não temos gays nem lésbicas.”



Esta última merece maior atenção:

1) Que educação seria essa se falássemos apenas sobre o que temos (ou supomos ter) diante de nós? Para que mundo preparamos nossos/as estudantes?

2) Falamos de ESQUIMÓS?... Falamos deles, e eles não fazem parte de nossa cotidianidade e nem são personagens de nossa história local. Por que não falar de LGBT então?

3) Não falamos de gays e lésbicas “porque eles não existem”... ou será que gays e lésbicas “não existem” (são invisíveis) justamente porque não falamos deles/as?

O **silenciamento** e a **invisibilidade** dificultam a **expressão e o reconhecimento** das homossexualidades como maneiras legítimas de se viver e se expressar afetiva e sexualmente.

### **Estratégias de hierarquização:**

“Primeiro devem vir as lutas contra a falta de escolas / o analfabetismo / a evasão escolar / a distorção idade-série / a pobreza / o racismo...”

(As agendas não são excludentes.)

### **Estratégias diversionistas:**

“Isso é muito complexo.” (O que em educação é simples?)

“A escola não está preparada.” (Preparar-se-á antes e sozinha?)

“Os/as professores não estão interessados” (Será mesmo?)

“Não temos gente para dar continuidade.” (Não há gente ou não há interesse?)

### **Apelo ao senso de oportunidade:**

“Ainda é cedo.” (Quando então?)

“Não há clima nesse momento.” (Nunca parece haver.)

“Isso pode corroer nossa sustentação política.” (Que aliados queremos?)

“Teremos problemas com a comunidade escolar.” (Que tal dialogar?)

### **Antecipação fatalista:**

“Não vai adiantar.”

“Sempre foi assim e continuará sendo em todo o mundo.”

“Vai gerar uma reação homofóbica contra a qual não estamos preparados”.

“Vai piorar as coisas.”

(O melhor caminho seria a omissão?)

Ao lado disso, é importante lembrar que determinados **MITOS** costumam nortear tais processos de negação e alimentar crenças sexofóbicas e homofóbicas. Por exemplo: “Falar de sexualidade (e distribuir preservativos) é expor nossos jovens ao risco de práticas sexuais prematuras e irresponsáveis.” “Falar de modo não preconceituoso de homossexualidade equivale a retirar freios inibidores e acabaremos incentivando os/as jovens a se tornarem homossexuais!”

Os/as jovens deixarão de manter relações sexuais só porque não falamos delas de maneira aberta e serena? Um ambiente em que a diversidade sexual e de gênero é reconhecida como legítima produz mecanicamente homossexuais e transgêneros? Podemos ter uma

Outro mito, conforme lembra Cláudio Picázio, é: “Para falar de sexualidade a pessoa precisa estar resolvida.” Isso faria supor a sexualidade e a identidade sexual como algo que pudesse ser cristalizado, dotado de estabilidade definitiva.

sociedade mais feliz, menos neurótica, menos violenta, se nos educarmos para o respeito e o reconhecimento da diversidade sexual.

Diante da necessidade de construirmos um modelo educacional efetivamente inclusivo, precisamos repensar os valores hegemônicos (e as relações de poder) que nortearam, até aqui, a edificação de uma escola para poucos/as. Assim, é preciso também debater os critérios de que nos valem para avaliar o mundo, as coisas, as pessoas e suas atitudes; construir novas regras, novas formas de convívio; repensar o currículo e conceber novas formas de ensinar e de aprender. A escola pode deixar de ser um espaço de opressão sexista, homofóbica (heterossexista e heteronormativa) e racista para se tornar um ambiente efetivamente seguro, livre e educativo para todas as pessoas.

É preciso observar, ainda, como observa Guacira Lopes Louro, que sem a sexualidade não haveria curiosidade, e sem curiosidade o ser humano não seria capaz de aprender. Assim, “teorias e políticas voltadas à multiplicidade da sexualidade, dos gêneros e dos corpos podem contribuir para transformar nossos modos de pensar e aprender, de conhecer e de estar no mundo em processos mais prazerosos, efetivos e intensos”.

Políticas socioeducacionais que dêem a devida ênfase à promoção dos direitos de LGBT possuem um potencial transformador que ultrapassa os limites da escola, lançam as bases para uma nova agenda pública e uma nova modalidade de pactuação social e contribuem de maneira marcante para a construção de um novo padrão de cidadania.

# Alegria: Ética e Estética dos Afectos

Daniel Lins\*

O homem como sujeito desejante é levado para algo que o torna alegre. Trata-se de perceber uma ética e estética da afetividade e da alegria que, ao contrário da passividade negativa, é força revolucionária, amor à vida: a vida como uma bela arte. A ética da alegria e dos afectos é fundamentalmente alegre e busca os meios para satisfazer nosso desejo afirmando ao máximo os bons encontros e a aptidão de cada sujeito a se deixar ser afetado.

Entretanto, nem sempre a alegria foi pensada ou sentida como uma força. E menos ainda como uma força revolucionária. Senão, vejamos. Na filosofia antiga, a alegria é traduzida como *mania*, "delírio" ou "loucura"; essa definição se encontra, sobretudo, em Fedra de Platão.

*Mania* designa a presença do divino, naquilo que ela tem de transformadora e incentivadora em relação ao sujeito. Os antigos inseriam à idéia de alegria, o entusiasmo que afeta aquele que contempla o bem e o belo e que vai, pois, para além do sentimento. Marcus Tullius Cícero, político lúcido, pensador importante da antiguidade romana, definia a alegria como um estado da alma que, embora confrontado à possessão de um bem, não perde, por conseguinte, a serenidade (nasceu em 106 a. J.C em Arpino, a 100 km de Roma).

Mas, é no século XVII que se pode observar inúmeras tentativas de superação dessa concepção da alegria, Espinosa ocupando aqui um papel fundamental. Para ele, em particular em seu livro maior a *Ética*, a alegria é um aumento de potência inserida à realização do desejo (*conatus*) e a passagem de um estado de perfeição inferior para um estado de perfeição superior.

Leibniz (1646-1716) por sua vez, opera uma distinção entre dois termos latinos podendo ser traduzidos por "alegria": *gaudium*, o gozo possível que não está submisso a nenhuma condição exterior ao sujeito, e *laetitia*, o prazer da alma vinculado à possessão de um bem.

Nietzsche, século XIX (1884-1900), associa a alegria à capacidade de aprovação da existência (*amor fati*), apesar de seu caráter trágico, como expressão da vontade de potência que assume a alegria, malgrado os sofrimentos da vida, sem se refugiar em uma felicidade ilusória.

Essas reflexões não encontraram, porém, eco na época dos filósofos citados. Foi preciso esperar as grandes correntes do século XX, o personalismo, o existencialismo, a filosofia da diferença e do diverso para que fosse outra vez aprofundada a noção filosófica da alegria.

Bergson (1859-1941) afirma que o prazer, ao contrário da alegria, *não é a direção na qual a vida é lançada*, e associa a alegria ao ato de criação: *toda alegria é*

\*Daniel Lins é filósofo, sociólogo e psicanalista. Professor da Universidade Federal do Ceará e Professor Associado de Paris III-Sorbone, Coordenador do Laboratório de Estudos e Pesquisas da Subjetividade (LEPS-UFC), é Organizador do Simpósio Internacional de Filosofia: Nietzsche/Deleuze. É autor de mais de 20 livros, em diversos idiomas, nas áreas de filosofia, educação e antropologia.

*é criação, toda criação é alegre.*

Clément Rosset, filósofo francês contemporâneo, pensa a alegria, sob a esteira de Nietzsche, como uma graça irracional que permite aceitar o real em toda sua crueldade. Em seu livro *Alegria: a força maior* (Relume Dumará, 2000), Clément Rosset, define a alegria como ilógica e irracional. Não é por acaso que, na linguagem corrente, se fala de “alegria louca” ou se diz de alguém que ele ficou “louco de alegria”.

A alegria pode ser também associada à liberdade, que possui todo sujeito de agir, amar e cultivar sua felicidade. Cultivar e cuidar como se cuida de uma planta, de uma roseira, de alguém ou de alguma coisa que se ama, mesmo porque a alegria, como a felicidade, não é uma força “natural”, mas uma criação ética, estética e social. A alegria, ao contrário do ódio, não é “natural”, carece de cuidados: cuidado de si, cuidado do outro. Um outro como si mesmo.

A alegria é o próprio sentido da vida, pois, ela é a realização do desejo vital e erótico de tornar-se amoroso de si, dos outros e da totalidade: o “amor da sabedoria”, o amor do cosmos que é tanto o ser humano, como o inumano do homem: as plantas, o mar, os animais, a natureza em geral.

Podemos, ainda, acrescentar que a alegria é uma prática que se desembaraça de toda razão e se realiza na arte, no riso e no sagrado; é algo que poderíamos chamar “a arte da alegria” na sua plenitude cosmológica: o mundo inteiro é sagrado, segundo um panteísmo próprio a Espinosa, tão apreciado por Deleuze.

Espinosa e Gilles Deleuze são, pois, meus intercessores maiores nessa conversa, nesse encontro com vocês, encontro com a alegria e não sobre a alegria. Primeiro movimento: O homem como sujeito desejante é levado para algo que o torna alegre.

Trata-se de perceber uma ética e estética da afetividade e da alegria que, ao contrário da passividade negativa, é força revolucionária, amor à vida: a vida como uma bela arte. A ética da alegria e dos afetos é fundamentalmente alegre e busca os meios para satisfazer nosso desejo, afirmando ao máximo os bons encontros e a vontade de cada um de se deixar ser afetado.

A *Ética* é a filosofia da alegria inserida na afirmação do desejo e nos sentimentos alegres do ser em ação. A alegria é incontestavelmente correlata desse desejo que define o sujeito. A questão da alegria não é uma entre outras, é o paradigma fundamental que esclarece todos os outros e do qual emanam.

Cabe acrescentar que uma ética da livre alegria é fundada em uma razão nômade que a conduz para fora da passividade. Razão itinerante que se deixa contaminar, tocar, vibrar pelos afetos sem medo de ser feliz. É o devir-criança da razão, ancorado em um pensamento sem imagem, isto é, um pensamento por vir. O novo. O que não é ainda. Uma razão órfã, pois.

Em outras palavras, podemos sentir um máximo de alegria secundada por uma razão nômade que nos incentiva a engendrar uma ética jubilatória e que nos leva à plena posse de nossa potência de conhecer. Ora, o conhecimento é,





sobremodo, uma alegria. Neste sentido, Espinosa é de suma importância.

A *Ética* espinosista é, em sua própria condição, um sistema reivindicando a afetividade e a busca da alegria que dela emana, sob o signo de um sentimento oriundo de nosso poder totalmente apropriado de ser em ato. A alegria é, pois, uma força revolucionária, é uma espécie de beatitude ou de viver, é o pensamento fundamental em torno do qual se estabelecem os outros, sempre pelo meio, rizomático. Intermezzo. A força da beatitude é uma forma de alegria soberana que engendra um grande sentimento de deleitação. Em Espinosa, a onipresença da afetividade no desenvolvimento da *Ética*, daí o conceito que propomos de *Ética dos afectos*, é algo prático, como a filosofia.

A filosofia não reflete, não é reflexiva, isto é, ela é só prática. É o resultado duma inteligência do sensível ou duma ética dos afectos ancorada em uma construção movediça que passa pelos saberes/sabores, sem negligenciar as intensidades neles veiculadas pelos intercessores, pelo *bom encontro*, isto é, pelo *bem*.

É uma questão de estilo e de leitura, é uma questão de produção de uma alegria simples, prática. Ao falar, pois, de uma *Ética dos afectos*, fazemos alusão, de imediato, à liberdade. Mas essa liberdade não significa imunidade radical das afecções, ao contrário, a liberdade em Espinosa corresponde ao conhecimento dos afectos, sua apropriação pela razão itinerante, razão órfã que permite usufruir o máximo de alegria.

Pois bem, na parte da *Ética*, na qual se desenham verdadeiramente as condições dessa libertação, isto é, nos três últimos livros, a afetividade da alegria, que no começo era essencialmente passional, tende a devir, uma afetividade da alegria ativa, revolucionária.

Alegria vibrátil inserida numa juventude cuja força maior é o desejo de vida, a alegria-criança heraclitiana, a alegria dos deuses ou uma alegria bailarina, alegria surfista (Heráclito de Éfeso, 544-480 a.C.)

### **Uma alegria surfista, uma alegria da imanência**

O surfe é um jogo, como todo esporte. Mas, se ele é a emancipação de uma condição do corpo é, extraordinariamente, equipado de um aspecto lúdico intrínseco ao próprio surfe. Os “esportes de escorrego” em geral, e em particular o surfe, esporte-rei do movimento, só pode se emancipar mediante duas condições: o surfe é desenvolvimento da alegria pelo corpo; surfar é criar movimento. Surfar é dizer sim à vida. Dançar com as ondas, para não “dançar” na vida.

O corpo é para o surfista exatamente o contrário do que afirma Sócrates em *Fédon*, de Platão: ele não o atrapalha, não é um obstáculo que ele deve afastar de seu caminho. O corpo é seu devir, sua grande alegria, seu capital afetivo elevado ao máximo. Como se vê, o corpo do surfista abre caminhos, inclusive para a filosofia, contrariando, aqui também, as idéias de Sócrates. O ideal do surfista, ao oposto àquele de Platão, é ter um corpo.

Um corpo pleno, não dividido entre corpo para o esporte e corpo para a vida,

para a alegria, pois essa dualidade interfere negativamente naquilo que parece ser para o surfista uma ecologia do espírito e que é, por definição, uma ecologia do corpo e dos afetos alegres.

Entramos, assim, de cheio naquilo que chamo uma alegria surfista, uma alegria da imanência, a qual Gilles Deleuze conheceu tão bem, nos últimos anos de sua vida, em seus contatos, encontros e correspondência com jovens surfistas franceses.

Nada mais belo que observar a *galera* descer do carro, se preparar, passar a parafina na prancha, usar o raspador para aumentar o atrito, pegar sua prancha, verdadeiro objeto nômade, se alongar olhando o mar e, ao avistá-lo de longe, como um “descobridor” avista a terra, se deixar embriagar por pequenas percepções ainda não nomeadas nem tocadas, numa espécie de *porre abstinência*.

Seu primeiro movimento, ao olhar o mar, é pura adrenalina. Pura alegria. Ele vibra. O corpo é uma festa! No olhar brilha uma luz, nos lábios a pureza de um sorriso pronto a eclodir. A alegria que provoca o grito e a velocidade dos surfistas, ao contemplarem as boas ondas, é uma alegria da calma, do mesmo modo que a espera da boa onda – às vezes, longa espera – impõe um silêncio poético avesso à resignação ou à imobilidade negativa.

Essa espera é ainda um encontro. Encontro de um corpo-outro (a onda) cuja relação íntima é compatível com corpo do surfista; em consequência, os dois corpos formam juntos uma nova relação. É um encontro misterioso, sobremodo, alegre que desenvolve a potência de agir sem a qual não há mais surfe.

Ele deixa-se ser afetado pela onda, sob o signo de uma alegria sem simbiose, e festeja as núpcias com os elementos, não quer esposar as ondas, mas ser onda com a onda. Ao observar a alegria do surfista, compreende-se melhor o termo central desse repertório dos sentimentos alegres: *laetitia* alegria! Esse encontro, que é o conhecimento do trágico, na sua positividade máxima, não é uma destruição da alegria, mas ao contrário, uma jubilação que exorciza o sofrimento, do mesmo modo que o pensamento da vida desconstrói a reflexão sobre a morte.

Entramos, assim, no universo deleuziano. A morte é uma afecção triste, como veremos mais adiante. *Só os organismos morrem*.

Conhecer o alfabeto das ondas é essencial para o surfista evitando, assim, diminuir a potência e se deixar carregar por uma produção de tristezas. Um surfista triste é um homem *morto*. A loucura do mar e das ondas, em todas as suas dimensões, é inumana: o mar não precisa de psicanalista, o mar não é neurótico, sua loucura é criação e produção, desejo de perfeição e charme, isto é, feitiço contra a tristeza, potência alegre que louva a vida. A vida como uma bela arte.

Claire Parnet, no *Abecedário*, pergunta a Deleuze como via e sentia a alegria.

- Vou simplificar muito, diz Deleuze, mas quero dizer que a alegria é tudo o que consiste em preencher uma potência. Sente alegria quando preenche, quando efetua uma de suas potências.

Voltemos aos nossos exemplos: eu conquisto, por menor que seja, um pedaço de cor. Entro um pouco na cor.



Pode imaginar a alegria que isso representa? Preencher uma potência é isso, efetuar uma potência. Mas o que é equívoco é a palavra "potência". E o que é a tristeza? É quando estou separado de uma potência da qual eu me achava capaz, estando certo ou errado.

"Eu poderia ter feito aquilo, mas as circunstâncias... não era permitido etc." É aí que ocorre a tristeza. Qualquer tristeza resulta de um poder sobre mim.

- O poder é sempre um obstáculo diante da efetuação das potências. Eu diria que todo poder é triste. Mesmo se aqueles que o detêm se alegram em tê-lo.

Mas é uma alegria triste. Sim, existem alegrias tristes. Mas a alegria é uma efetuação das potências.

É o prazer da conquista, como dizia Nietzsche. Mas a conquista não consiste em servir pessoas.

A conquista é, para o pintor, conquistar a cor. Isso sim é uma conquista. Neste caso, é a alegria.

Mesmo que isso não termine bem, pois nestas histórias de potência, quando se conquista uma potência, ela pode ser potente demais para a própria pessoa e ela acaba não suportando. Van Gogh!

A alegria é como o corpo; recusar, pois, o que ameaça e infecta a vida, amar lá onde ela prolifera. A alegria é um amor sem posse, sem demanda, é uma arte que extrai toda idéia de posse e torna-nos assim capazes de amar. O amor, como a alegria, é uma resistência ao *homo otarios*, ao niilista que nunca soube dançar nem fazer amor, que limita a alteridade ao outro/humano, deixando de lado o inumano do homem, as sensações/outras, o gozo/outro a ser descoberto.

A força dos corpos, que é também caos e cosmo, segundo uma economia dos afectos, insere na sua gramática amorosa o amor panteísta: Clarice Lispector e seus tremores eróticos com animais:

- Arrepio-me toda ao entrar em contato físico com bichos ou com a simples visão deles. Os bichos me fantasmizam [...] Já vi cavalos soltos no pasto onde de noite o cavalo branco – rei da natureza – lançava para o alto ar seu longo relincho de alegria. Já tive perfeitas relações com eles. Lembro-me de mim em pé com a mesma altivez do cavalo e a passar a mão pelo seu pêlo nu. Pela sua crina agreste. Eu me sentia assim: a mulher e o cavalo" (*Água Viva*. Edição bilíngüe. Paris: Des femmes, 1973, p. 127-28)

Poderíamos também aludir a Nietzsche e sua mítica emoção em seu encontro com um cavalo! Este é a força embriagadora da alegria: a embriaguez abstêmia. Um orgasmo que não é dom nem dívida. Um encontro com um amigo, com uma amante, no Aeroporto. Um encontro com um bicho... A alegria é esse bloco de intensidade: ficar bêbado com um abraço, com um beijo, com o silêncio de um olhar se desmanchando em prazer. Repito: a alegria é um enorme porre abstêmio! *Ficar embriagado com um copo d'água*, como os personagens de Henry Miller.

A alegria nesse sentido é puro charme, isto é, encantação, feitiço, estado de graça. Errância e razão nômade. Na ausência de toda razão credível de viver, só resta a alegria, precisamente porque a alegria se passa de toda razão.

Mas, como afirma Rosset, é justamente nisso que a alegria constitui a força maior, ela é a única disposição do espírito capaz de conciliar o exercício da vida com o conhecimento da verdade. Pois a verdade pende para o lado da insignificância e da morte, como ensinam Nietzsche e Cioran.

A alegria não é, pois, um discurso *sobre* o mundo, ela substitui o aparecimento simples das coisas, ela é uma espécie de ontologia sísmica do mundo, ela é movimento, contrapondo-se à estagnação, da morte. Neste sentido, a alegria é um bem social, e deveria estar inscrita na Constituição como uma Força maior de Utilidade Pública.

### **O Bem ou o bom encontro, o Mal ou o mau encontro**

Voltemos a Espinosa: “Por alegria, entenderei, pois, uma paixão mediante a qual a alma passa para uma perfeição maior”.

A alegria como podemos constatar é também uma paixão. Mas essa paixão é habitada por uma razão errante, itinerante, órfã: a paixão do bem, isto é do bom encontro; o contrário da paixão da verdade.

Este estado transitivo para uma perfeição maior é a principal característica do afeto de alegria que é uma passagem constitutiva de uma realidade mais perfeita: o homem que ressentir essa passagem é alegre.

A alegria, como o desejo, é uma ética e estética do efêmero. Força maior da alegria: ser sempre desejada. Passagem e não estrutura. Mas, ao ser desejada, ela não nutre nem falta nem o excesso, mas vontade de potência ou *conatus* ao qual nada falta: sequer, a falta da falta.

O bom encontro é bem, a alegria, o desejo, o amor à vida. O bom encontro acontece quando um corpo compõe diretamente sua relação com a noção, sem mistura nem simbiose nem confusão de sentimentos: um encontro, um bom encontro. O bom é, pois, aquilo que aumenta o poder de nosso *conatus*, por exemplo, um alimento. O mau é aquilo que tende, ao contrário, a nos destruir (como o veneno, por exemplo).

Bom e mau, ou bom e ruim têm, pois, um primeiro sentido, objetivo e parcial: aquilo que convém a nossa natureza e aquilo que não convém. Por conseguinte, bom e ruim têm um segundo sentido, subjetivo, qualificando dois tipos, dois modos de existência do homem. A sabedoria consiste em não substituir ou entrar em oposição de valores Bem, Mal, com a diferença qualitativa de modos de existência: Bom, Ruim.

A ilusão dos valores vem da ilusão da consciência. Basta não compreender para moralizar ou julgar. A tristeza e alegria provêm daquilo que favorece ou impede nosso *conatus*, por conseguinte daquilo que é bom ou ruim para nós. Quem define o que é o bom ou ruim para nós?

Não sabemos o que pode o corpo, diz Espinosa. E Nietzsche acrescenta, como nada sabemos sobre o corpo, tagarelamos.

O Bem é o bom encontro. Como perceber o bom encontro? Mediante a



vibração do corpo. O corpo vibra, recebo uma cascada de fluxos e refluxos positivos. A carne trêmula transborda a seiva do desejo que deseja sempre desejar numa economia ou contabilidade sem sinais negativos.

O sorriso se estampa. A circulação acorda as vísceras da alma/corpo. Um sorriso aflora, visível ou invisível. Não sou meu corpo, sou minha existência de uma força revolucionária, vontade pura de potência não niilista, positiva.

Um corpo sem órgãos? O corpo bailarino! Como voar com tantos órgãos? Um corpo atleta, jogador de futebol: aquele que como a bailarina pensa com os pés. Seu pensamento é alegre e não precisa dos órgãos. Ele é pássaro. Grande produtor de inconsciência: máquina produtora de alegria. Para além dos órgãos.

Neste sentido, a ética e a estética da alegria supõem uma boa dose de loucura não psiquiátrica, de poesia, de arte, isto é, do inútil. A alegria, como o desejo, é inútil, quer dizer, revolucionária. Só a alegria e o desejo são revolucionários.

A epiderme grita; e não é mais o grito de angústia de um corpo que não agüenta mais: O Grito de Munch, mas uma plena exclamação nomeada alegria! Resultado de um bom encontro. Nada a ver com catarse. Esse grito é uma ode à alegria, semelhante àquela que levou Beethoven a compor, num experimento radical de júbilo, a Nona Sinfonia!

"Conseguí! Conseguí! Enfim encontrei a Alegria!", gritou Beethoven, ao sentir a inspiração que buscava há anos, que lhe permitira musicar os versos da Ode à Alegria (*An die Freude*) de Schiller.

O compositor esperou 32 anos, passando por provações, hesitações, prostrações sem limites; para terminar a 9ª Sinfonia do poema que havia lido em 1792. Comovido com o conteúdo do poema de Schiller, hino à alegria, à fraternidade e à liberdade, Beethoven esperou o momento de inspiração. Ele viveu aquilo que podemos chamar de uma "alegria louca": "Conseguí! Conseguí! Enfim encontrei a Alegria!"

Belo exemplo de um bom encontro. Poderíamos perguntar: e como detectamos o mau encontro? Esse é mais fácil... A amargura, a infelicidade parece ter sido a sina ou a sorte, uma espécie de fatalidade ou destino, do homem ocidental cristão.

Quando a gente faz um mau encontro sente imediatamente as conseqüências: dói a alma, dói a dor, dói tudo. É um vazio, uma impotência. Tornamo-nos daltônicos. Não distinguimos uma cor de outra. O sonho e os fluxos positivos são como que apunhalados pelas costas. Desvitalizados, produzimos vidas tristes.

São ainda vidas, mas dessecadas. Ora, vidas secas produzem vidas amedrontadas, vidas perseguidas, afetos negativos: declaração de guerra contra a saúde, isto é, contra a alegria. Penso em Baudelaire : *A vida está com medo*. Sinto Nietzsche, em momentos duros de sua vida, torturado pela doença, enfermo, ele fazia da vida uma ode à alegria.

Quanto mais o mal o atormentava, mais ele fazia o elogio da doença como uma grande força, a doença como uma grande saúde. Em toda alegria há uma ética dos afetos, uma pedagogia do júbilo marcada pela efemeridade. A efemeridade e

fragilidade emergem, pois, neste contexto como forças positivas.

Evidentemente, todos temos tendência a prolongar o máximo possível uma excitação alegre; mesmo quando não temos consciência, nosso desejo nos empurra para a alegria. Não estou certo de que a alegria não é uma produção da consciência domada, ressentida, analisada, controlada. Mesmo quando a causa favorável desaparece, tentamos imaginar em pensamento àquilo que se foi, o paralelismo dos atributos fará com que nosso corpo seja favoravelmente afetado.

Ora, a atenuação de uma variação favorável contraria nosso *conatus* que resiste, ao mesmo tempo, e tende a reviver com sua intensidade primeira. Procuramos nos representar o objeto como estando sempre presente. O desejo se investe, se fixa, se prende incondicionalmente ao objeto. Essa polarização positiva é o amor.

Inversamente, quando uma imagem tristonha nos afeta, nós a resistimos e, assim, tentamos fazer reviver todas as imagens incompatíveis com ela. Temos tendência a constituir um campo perceptível no qual não haverá lugar para esse objeto. Tal o ódio que, ao contrário do amor, é um sentimento "natural", enquanto o amor é uma construção social, desejante.

Pensemos na saudade. Cabe nos perguntar por que a saudade é tão negativa na música brasileira? As modinhas, o brega, o forró, a MPB em geral, sobretudo, a bossa-nova.

Ora, ao fixar nosso desejo no objeto exterior, ficamos quase que dominados por esse objeto. Chegamos a um ponto de desconhecer o caráter relativo da causa de nossa alegria ao nos polarizarmos nela, valorizando-a, transformando-a numa estrutura, ao invés de experimentá-la como acontecimento.

O mal é a conseqüência de nossa ignorância. Conhecer é saber que o Bem não é o bom e que o Mal não é o ruim. Conhecer é evitar a escravidão dos valores morais que nos leva a obediência à lei moral, quando a verdadeira alegria ativa vem só do conhecimento.

Alegria ativa é aquela na qual nos modificamos a nós mesmos aumentando, assim, nosso *conatus*, nosso desejo, nosso ser em devir, nossa vontade positiva de potência, o contrário das paixões tristes. As paixões tristes representam o mais baixo grau de nossa potência, o momento em que somos ao máximo separados de nossa potência de agir, alienados, entregues à superstição, aos tiranos.

A filosofia de Espinosa é uma filosofia da alegria. Só a alegria é importante, é um valor, um capital e blocos de afetos primordiais à vida como uma obra de arte. A paixão triste é sempre impotência. É também nesse sentido que o homem livre não pensa na morte. Pensar a finitude é de antemão diminuir nossa potência e ficar triste. Ora, a filosofia da alegria é filosofia da vida. O homem alegre não teme a morte (o temor, é paixão triste), mas pensa positivamente, diretamente à vida.

Trata-se, pois, de fazer de tal sorte que o maior número de nossas paixões sejam felizes e, por conseguinte, passar para os sentimentos livres e ativos. Haveria uma receita para atingir esse estágio? Primeiro, não é um estágio, mas um



movimento. É o rio heraclitiano pelo qual jamais atravessaremos passando pelo mesmo lugar.

Formar idéias adequadas das quais emergem sentimentos ativos, perceber o imperceptível da natureza, das coisas e de nós mesmos: coisas e natureza; é um caminho. Mas cada um é singular. Não há receita universal. O universal é tirania. Tristeza. O poder torna as pessoas tristes.

Cabe reinventar a vida alegre a cada sopro, a cada respiração.

A questão ética é um problema de conhecimento. O nó da questão é que somos antes de tudo ignorantes. Proponho dois exemplos cujas referências são as paixões tristes:

- Há aquele que prova as paixões e faz dela sua propriedade, são os contrabandistas da paixão: é o escravo;

- Há também aquele que as explora, utilizando-as para melhor instalar seu poder: é o tirano.

A vida é envenenada pelas noções de Bem e de Mal, de culpa e mérito, de pecado e remissão.

O ódio envenena e a culpa é um ódio retornado contra si.

Temor, desespero, piedade, infâmia, piada de mau gosto, racismo, cólera, vingança, etc são paixões tristes.

A própria esperança pode ser uma tristeza, um sentimento de escravo que o tirano explora. Alegria: sentimento de felicidade, de satisfação viva e intensa do prazer que temos em agir, realizar não uma tarefa repetitiva, mas contribuir para um certo embelezamento da vida e de tudo aquilo que de perto ou de longe nos cerca.

A alegria de encontrar, de dançar, de fazer amor, de celebrar núpcias, alianças; a alegria de contemplar. A alegria do *amor* de amizade. Alegria de encontrar a boa onda, o tubo sonhado por todo surfista. A alegria de encontrar a cor, a nota, a criação: Von Gogh, Beethoven e Schiller. A alegria de amar. Espinosa chama de amor a alegria das relações que se compõem, e de ódio a tristeza das relações que não se compõem.

Diria que o homem é a criação do desejo e da alegria e não a criação de uma necessidade. "Seu saber é o do desejo e da alegria. E a alegria, como sustenta Espinosa, é sempre boa, é vida que resiste à morte". A alegria é o conceito de resistência e vida, é tudo o que consiste em preencher, em efetuar uma potência. A alegria é resistência, é vida.

A alegria vai além do tornar capaz a resistir, é a própria resistência; não é um modo de existência, é vida! Quantas doenças não vemos aparecer e ser curadas pela imaginação e pela alegria? Quantos não teriam morrido devido a uma ausência extrema da alegria, sobremaneira, diante de uma doença grave: um câncer, por exemplo. Acredito no poder da alegria, senão de curar um câncer, mas de atenuar a tragédia cristã, o câncer divino, transformando, em alguns casos excepcionais, a doença em saúde, em grande saúde, como almeja Nietzsche.

Neste contexto, a alegria não é mais um simples problema individual, torna-se um problema ético e político: a alegria, como um projeto social, a alegria como um



projeto social, a alegria como um bem social, inclusive quando a enfermidade bate a nossa porta. A isso chamarei "a sabedoria".

"Evitemos as paixões tristes e vivamos com alegria para ter o máximo de nossa potência; fugir da resignação, da má-consciência, da culpa e de todos os afetos tristes" (Deleuze).

Concluo com uma extraordinária fala de Deleuze, leitor carinhoso de Espinosa, o filósofo da alegria:

- Eu bem que gostaria de todas as manhãs sentir que o que vivo é grande demais para mim porque seria a alegria em seu estado mais puro.

Mas, deve-se ter a prudência de não exibi-la, pois há quem não goste de ver pessoas alegres (cf. Deleuze. *Abecedário* J como joie, alegria).



# O corpo que pulsa na escola e fora dela



Luís Henrique Sacchi dos Santos

O pulso ainda pulsa  
O pulso ainda pulsa  
Peste bubônica câncer pneumonia  
Raiva rubéola tuberculose anemia  
Rancor cisticercose caxumba difteria  
Encefalite faringite gripe leucemia  
O pulso ainda pulsa  
O pulso ainda pulsa  
Hepatite escarlatina estupidez paralisia  
Toxoplasmose sarampo esquizofrenia  
Úlcera trombose coqueluche hipocondria  
Sífilis ciúmes asma cleptomania  
O corpo ainda é pouco  
O corpo ainda é pouco  
Reumatismo raquitismo cistite disritmia  
Hérnia pediculose tétano hipocrisia  
Brucelose febre tifóide arteriosclerose miopia  
Catapora culpa cárie câimbra lepra afasia  
O pulso ainda pulsa  
O corpo ainda é pouco

*O corpo ainda é pouco* é uma das frases repetidas no refrão da música *O Pulso* (Antunes, Fromer & Belotto, 1989), cantada pelo ex-*Titã(s)* Arnaldo Antunes, e é também o título que dei a um texto que escrevi para o NH na Escola há alguns anos. Naquela época eu citava uma série de palavras que eram, por assim dizer, manchetes recorrentes nos jornais: *AIDS, desemprego, remédios falsos, aborto, globalização, sexualidade, filas em hospitais, Viagra, saúde, fome, doença, etc.* Acreditava que tais palavras poderiam nos remeter àquilo que de “concreto” elas representavam e com isso pretendia mostrar como, de uma forma ou de outra, elas marcavam e constituíam o corpo ou, mais precisamente, nossos próprios corpos.

Segundo minha leitura, a letra da música fala do *Pulso que ainda pulsa*, da vida que resiste e insiste em viver apesar de tudo aquilo que ataca/constrange/ameaça/dá forças/inva/de/enfraquece/anima/debilita o corpo, seja em termos físicos, através da enumeração das distintas doenças que o atingem (peste bubônica, câncer, pneumonia, raiva, rubéola, tuberculose, anemia, etc.), seja através de dimensões que poderíamos chamar de mentais ou psicológicas (raiva, rancor, hipocondria, cleptomania, ciúmes, hipocrisia, culpa).

O presente texto aguarda publicação no livro *Ensaio em Estudos Culturais, Educação e Ciência*, organizado por Maria Lúcia Wortmann, Nádia Geisa de Souza, Daniela Ripoll, Eunice Kindell e Luís Henrique Sacchi dos Santos. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2007.

Biólogo, Mestre e Doutor em Educação pela UFRGS. Professor Adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS). E-mail: luishss@terra.com.br

Trata-se do jornal NH, publicado na cidade de Novo Hamburgo-RS. No ano de 1998 escrevi um texto (Santos, 2001) para o Caderno de Educação desse jornal, posteriormente publicado em Schmidt (2001)



Em termos mais gerais, eu também diria que posso ler a letra da música como uma crítica ao modo como o corpo é tratado em nossa sociedade – e aqui não somente em termos nacionais, mas naquele conjunto em que se reúnem as mais distintas tradições, naquilo que chamamos de cultura ocidental –, particularmente o descaso de longa data com que as populações mais desfavorecidas têm sido tratadas no que diz respeito à saúde no Brasil.

Além disso, eu também poderia pensar esse corpo em duas dimensões, uma individual e outra coletiva ou social. Em outras palavras, ao dizer que *O corpo ainda é pouco*, é possível pensar que esse *corpo não é suficiente*, isto é, que o trabalho sobre ele vai além do disciplinamento, da sua inscrição em determinados regimes de prazer, de conduta e de orientação. Essas operações, não só atingem o corpo de modo bem mais profundo, inscrevendo-se na própria alma – ou subjetividade, se preferirem –, mas o constituem em uma dada direção, dando materialidade a ele e fazendo-nos pensar que somos isso que somos por nossa livre e espontânea vontade, ou simplesmente porque nascemos assim...

Neste texto, contudo, mais do que falar das dimensões subjetivas do corpo, procurarei situá-lo em relação ao espaço escolar e ao espaço cultural mais amplo.

A partir da referida letra da música me ocorre também lembrar as ênfases que, no ensino do corpo na escola, dão primazia ao estudo das doenças, da higiene, dos regimes de conduta... Tudo em nome do ensinar sobre os cuidados de saúde, como se tornar mais saudável... Enfim, parece que se trata da saúde pelo lado inverso, pelo seu contraponto (a doença), criando uma pedagogia bastante comum e recorrente quando se trata da saúde. Nessa direção lembro, por exemplo, da chamada de uma das campanhas de prevenção a AIDS cujo *slogan* dizia *se você não se cuidar a AIDS vai te pegar*. Penso que essa chamada pode ser generalizada para o modo como se vê a falta de saúde das alunas e dos alunos na escola, como uma ação ou mesmo culpa individual, desconsiderando-se as questões sociais e culturais que envolvem o corpo e a doença.

Em contraposição, no entanto, parece haver fora da escola, especialmente nas mídias, um movimento que tem se dirigido cada vez mais para uma ênfase na saúde.

Alma, aqui, no sentido como a entende Michel Foucault em *Vigiar e Punir* (1975, publicado em 1987 em português): "... Não se deveria dizer que a alma é uma ilusão, ou um efeito ideológico, mas afirmar que ela existe, que tem uma realidade, que é produzida permanentemente, em torno, na superfície, no interior do corpo pelo funcionamento de um poder que se exerce sobre os que são punidos – de uma maneira mais geral sobre os que são vigiados, treinados e corrigidos, sobre os loucos, as crianças, os escolares, os colonizados, sobre os que são fixados a um aparelho de produção e controlados durante toda a existência. Realidade histórica dessa alma, que, diferentemente da alma representada pela teologia cristã, não nasce faltosa ou merecedora de castigo, mas nasce antes de procedimentos de punição, de vigilância, de castigo e de coação. Esta alma real e incorpórea não é absolutamente substância; é o elemento onde se articulam os efeitos de um certo tipo de poder e a referência de um saber, a engrenagem pela qual as relações de poder dão lugar a um saber possível, e o saber reconduz e reforça os efeitos de poder. Sobre essa realidade-referência, vários conceitos foram construídos e campos de análise foram demarcados: psique, subjetividade, personalidade, consciência, etc.; sobre ela técnicas e discursos científicos foram edificados; a partir dela, valorizaram-se as reivindicações morais do humanismo." (p.31).

O que, segundo Maria Rita Kehl, não passa de uma enganação, já que o que está em questão é a (boa) forma e não a saúde (Caderno Mais, 03/06/2002).



É claro, que tal movimento se dá, diferentemente daquilo que é apresentado usualmente na escola, com a apresentação de corpos extremamente “saudáveis” – e aqui o saudável é colocado entre aspas, porque nas representações de saúde nas mídias, os corpos belos, bronzeados, musculosos e, mais recentemente, siliconizados, são vistos, apesar de uma certa desconfiança quanto a essas modificações tão radicais no corpo, como sinônimo de saudáveis e também de desejáveis. Desejáveis não só para se olhar, mas também para se consumir, seja como objeto de desejo, seja, mais comumente, através dos diferentes produtos e práticas que nos são apresentados para que nós atinjamos também um corpo como aqueles. Assim, não é à toa que tais corpos são utilizados para vender sopas de emagrecimento milagroso, aparelhos de modelagem corporal, os mais diferentes produtos para nos manter belas/os, magras/os, com os cabelos brilhantes, com pele esticada etc

Antes de dar continuidade às questões relativas ao corpo e à escola, quero, ainda que introdutoriamente, destacar a centralidade do corpo nos tempos atuais. O corpo sempre foi vivido de distintos modos ao longo do tempo, pelas mais diferentes culturas – aqui, no sentido antropológico do termo –, revelando, por assim dizer, aquilo que aprendemos a considerar como normal e como exótico relativamente ao corpo. Sendo considerado normal o modo como *nós* vivemos, nos incluindo nesta grande categoria que chamamos de ocidentais, de colonização prioritariamente europeia, e exótico aquilo que *os outros*, as outras populações, de lugares longínquos – as tribos, os índios, os aborígenes, etc., vivem. Em relação a isso quero ressaltar que embora possamos ocupar, em grande parte da vida, uma posição privilegiada em relações binárias como essa de normal/exótico, tal relação é, constantemente, posta em questão, fazendo com que sempre estejamos vacilando nesses lugares... Assim, por exemplo, somos ocidentais, mas somos também do terceiro mundo, portanto somos ocidentais diferentes dos americanos e dos europeus.

No ano de 1999 realizou-se uma grande exposição no Museu Americano de História Natural de Nova York. Intitulada “Arte-fatos do Corpo” (“*Body Art Facts*”), a exposição de cunho antropológico, procurava reunir, através de mais de 600 objetos de adorno corporais e de imagens, os distintos modos pelos quais as culturas, ao longo do tempo, algumas de 3.000 a.C., significavam o corpo. Não cabe aqui, para os objetivos a que me proponho, escrutinar a exposição em alguns dos vários níveis possíveis, levantando, por exemplo, questões acerca do local onde ela se realizou, a sua história, os interesses em jogo: o que ela pretendia? A quem se dirigia? O que queria mostrar? Tampouco cabe perguntar acerca da vertente antropológica em que, possivelmente, a exposição estava fundamentada, por exemplo. O interessante acerca dessa exposição – e por isso a refiro aqui –, é que ela procurou examinar a história e a significação cultural que está presente em práticas de arte no corpo, tais como a tatuagem, o *piercing*, as pinturas no corpo, o redemodelamento corporal. Para visitar o site da exposição: <http://www.amnh. Hlt482089667o Hlt482089667rg/>. Vide também a revista Veja (22 de abril de 2000).



(*body project*), o uso de pinturas com *henna* e a escarificação. À página de abertura da exposição na Internet lemos o seguinte trecho, bastante oportuno aos fins dessa apresentação:

O corpo humano é a única tela que tem sido decorada de muitas formas por milênios e por diferentes povos em todo o mundo. Desde o começo da história humana, os povos têm embelezado seus corpos por muitas razões, mas não há nenhuma cultura em que os povos não se pintem, usem *piercing*, se tatuem, remodelem ou simplesmente adornem seus corpos. Seja com marcas permanentes como as tatuagens e cicatrizes, seja com decorações temporárias como a maquiagem, a moda, os estilos de penteados... A arte no corpo é um modo de sinalizar um lugar individual na sociedade, marcando um momento especial, celebrando uma transição na vida ou simplesmente seguindo uma moda. Que mensagens essas práticas carregam? Como elas têm sido usadas para nos identificar como indivíduos ou como membros de um grupo? Como as idéias sobre o que as pessoas consideram bonito têm mudado ao longo do tempo? (...) A arte no corpo carrega imagens poderosas sobre a pessoa decorada. As cores, os desenhos, e o uso de técnicas particulares são parte de uma linguagem visual com significados culturais específicos. Para decifrar essa linguagem, é preciso entender os símbolos compartilhados, os mitos, os valores sociais e as memórias individuais que estão desenhadas no corpo. Uma vez que a arte no corpo pode chamar a atenção para as diferenças culturais, ela é também um meio pelo qual as pessoas exotizam e algumas vezes ostracizam outros. Mas a arte no corpo muda em todas as culturas, e o corpo é uma tela ideal para a reinvenção e a criatividade individual. Ela também pode ser um caminho para as pessoas mudarem valores sociais e culturais sobre beleza, identidade e o próprio corpo,.

Tendo destacado isso, gostaria de dizer que apesar de termos um corpo biológico, que nos é dado por herança biológica, advogarei em torno da necessidade, segundo a perspectiva em que temos aprendido a trabalhar (a dos Estudos Culturais em Educação), de considerar o corpo não só como uma construção biológica, mas especialmente, e de modo mais inclusivo, como uma construção sócio-cultural. A ênfase na "construção", como pretendo mostrar a seguir, não é trivial nem para isso que chamamos de biologia, tampouco para o que chamamos de cultural.

Contudo, antes de chegar a fazer tais considerações, gostaria de, mesmo que brevemente, explorar um pouco mais a centralidade do corpo e as razões para ele ter se tornado um tema atual e importante de se estudar, em especial nos últimos trinta anos. Para tanto eu começaria com a seguinte colocação/estranhamento de Juan:

[http://www.amnh.org/exhibitions/bodyart/exhibition\\_highlights.html](http://www.amnh.org/exhibitions/bodyart/exhibition_highlights.html)

Todas as traduções são de minha responsabilidade.



José Millás (s/d)

Eu sempre tive um corpo. Meus pais e irmãos também, assim como também as pessoas com as quais eu fui à escola ou à universidade. Mais tarde, nos sucessivos trabalhos com os quais ganhei a vida, *só conheci indivíduos corporais, por isso me choca que falemos dele como se tratasse de uma aquisição recente*, quando o certo é que já na antiguidade pré-histórica nossos ancestrais se desenvolviam com corpos que, no substancial, não eram muito diferentes dos atuais. No entanto, não logramos converter este pertencimento orgânico em um acontecimento rotineiro. De fato, não vamos a nenhum lugar sem o corpo, que convertemos no centro de nossas atenções e em protagonista das mensagens publicitárias, que são as mais eficazes na criação de modelos de realidade (p.30, destaque meu).

De fato, o estranhamento de Millás relativamente a essa (re)descoberta do corpo é referido por diferentes autores. Entre esses, destaco Bryan Turner (1989) que, em seu livro *O corpo e a sociedade*, discute o corpo na modernidade e levanta cinco razões ou justificativas para o corpo ter emergido como um problema central na teoria social contemporânea: a) o desenvolvimento da teoria feminista, que submeteu a um exame crítico qualquer visão moral ou divisão social fundada na diferenciação fisiológica dos corpos masculinos e femininos, questionando, desta forma, a noção de que "biologia é destino"; b) o corpo como um produto a ser consumido que, "oferecido" pelas tecnologias da mídia, se torna mercadoria e passa a ser um meio primordial para a manufatura e a distribuição de bens; c) as vicissitudes da medicina moderna que se vê envolvida com problemas relativos a definição da dor, do envelhecimento e da sobrevivência, suscitadas pelas populações que envelhecem e pelas doenças específicas deste século; d) a secularização da sociedade permitindo que o desejo, não mais fundado em uma cultura predominantemente religiosa –em que a família e a propriedade eram valores a serem preservados–, volte-se para a mercantilização e o comercialismo; e) e, por fim, a crise total da modernidade, que põe em xeque as metanarrativas (sujeito centrado, identidade única, heterossexismo, etc.) tradicionalmente aceitas.

Embora eu não vá explorar essas razões detidamente, apresento-as aqui apenas com a intenção de balizar as discussões que têm sido levantadas em torno da centralidade do corpo na teorização social contemporânea. Em especial, destaco tais razões para discutir, ainda que brevemente, as questões relativas ao estudo do corpo na escola; isso para que as análises (sugestões) que temos feito relativamente ao espaço de sala de aula não fiquem pairando no ar, como que vindas do espaço ou de qualquer outro lugar alheio. E que, além disso, por serem rotuladas de 'acadêmicas', muitas vezes são desconsideradas ou classificadas como não adequadas à escola, ou mesmo entendidas como vindo a exigir um maior trabalho por parte das professoras

Acerca desta (re)descoberta ou voga do corpo, vide também o texto *Descobrir o corpo: um história sem fim* (SANT'ANNA, 2000).



e professores, seja em que nível for, parece ser esse mesmo, o de um trabalho com o pensamento (isso não quer dizer que ele seja destituído de emoção, tal como, frequentemente, compreendemos quando se fala acerca da razão).

Refiro isso porque no campo dos Estudos Culturais em Educação temos realizado estudos que têm discutido as mais diferentes temáticas: o corpo, a natureza, os filmes de Hollywood, a docência, a literatura, a geografia, "os índios", o ecoturismo, a genética, a educação física, a MTV, a biologia, a educação e a história ambiental, a AIDS, entre vários outros. E esses estudos têm se constituído em análises muito singulares para o campo da educação, tomando-a em um âmbito cultural muito mais amplo do que aquele configurado pela escola e suas demais instâncias de produção e manutenção (entendendo-as aqui como os livros didáticos, as Secretarias de Educação e suas diretrizes de atuação, os documentos oficiais, tais como os PCNs, etc.). Trata-se de entender que essas diferentes instâncias exercem uma pedagogia que podemos chamar de cultural.

Ao analisar essas temáticas, o que acaba acontecendo é um alargamento das instâncias educativas. Em outras palavras, o foco deixa de ser provisoriamente a sala de aula e se dirige para aquelas instâncias que estão ensinando fora da escola, mas para, a seguir, voltar à sala de aula. A idéia, enfim, é a de que as questões que vimos discutindo (no âmbito acadêmico) retornem para o espaço de sala de aula e que lá possam produzir outros textos, coerentes com as necessidades de cada um. A educação, nesse sentido, tem muito de cópia e muito de invenção.

Um outro aspecto importante a se destacar em relação aos estudos sobre o corpo, é a ênfase que se tem dado a *diferença*. Sobre aquilo que é visto como diferente da "maioria", e também das diferenças entre os mais iguais. O interesse, em suma, tem sido, como aponta José Gil, em entrevista à Denise Sant'Anna (1997), "... o de trabalhar em regiões de fronteira do corpo, exatamente porque elas mostram a sua plasticidade, ou tornam evidente o corpo como processo" (p.254).

Nessa direção é importante destacar como os corpos classificados como anormais (aqueles que estão acima ou abaixo do peso, a obesidade e a anorexia, por exemplo) são modelares para o estabelecimento de um corpo padronizado, normal ou na média. Assim, fala-se dos corpos anormais para se regular os corpos 'ditos' normais. E quando digo 'fala-se', aqui, quero referir o conjunto de técnicas, práticas e discursos que conformam esse corpo, fazendo essas operações parecerem, por estabelecidas e coerentes que são, perfeitamente naturais, desejadas, servindo para o bem-estar de todos. E isso se dá exatamente porque essas técnicas, práticas e discursos encontram suas materialidades no mundo –"corpos emblemáticos", ou exemplares, aqueles que aparecem nas mídias, como os dos artistas ou dos esportistas.

Ainda, em relação à diferença é também interessante que se atente para a Vide, por exemplo, a coletânea de textos organizada por Costa (2000).

Para uma introdução às pedagogias culturais, ver, e.g., Steinberg (1997), Giroux (1995); Simon (1995).

É filósofo e professor da Universidade de Lisboa. Escreveu vários ensaios e romances. Entre seus livros importantes estão *Metamorfoses do corpo* e *Monstros*.

Para uma leitura desse processo, ver a seção A dobra e a encarnação (SANTOS, 1997).



seguinte colocação de José Gil (apud Sant'Anna, op. cit.):

... quando perdemos as fronteiras do corpo, passamos a falar na identidade corporal, na identidade nacional, voltando às velhas categorias, voltamos aos nossos corpos. A partir de então será preciso ter uma higiene do corpo, um tratamento do corpo, etc. Assim, o corpo se torna um território no qual incidem todas as tecnologias, um território de consumo de tudo que o explora (p.264).

E essa inseparabilidade entre corpo e identidade parece acentuar-se cada vez mais nos dias de hoje, quando a nós se apresentam múltiplas possibilidades de, ao mudar nosso corpo, mudar também alguns aspectos de nossa identidade; os discursos que acentuam as transformações corporais como projeto de mudança atrelam-se a uma intrincada teia de significados que dão coerência e sentido às nossas necessidades de mudanças –essas também produzidas por tais discursos.

Nestes tempos de mudança, a biologia, a conformação do corpo biológico sobre o qual se inscrevem os significados culturais, encontra-se (tal como sempre se encontrou) igualmente produzida por tais aparatos. Os diversos meios de divulgação não cessam de explorar as possibilidades de, no futuro – cada vez mais presentificado –, podermos mudar nossa própria constituição genética (ou a de nossa prole) através de terapias gênicas, ou da escolha de determinadas características ('deletar', por exemplo, "genes" da obesidade, da homossexualidade, ou incluir "genes" da inteligência, dos olhos claros, etc.). Tais informações já fazem parte de nosso dia-a-dia e nos remetem a uma importante discussão acerca das novas conformações que as diferenças entre as pessoas podem vir a assumir em termos de novas possibilidades de exclusão social –o que se tem chamado de uma *nova eugenia*; agora não mais ligada às determinações sociais, mas colocada como uma possibilidade de "escolha" individual (dos pais, por exemplo), ao mesmo tempo em que produzida por um atualizado conjunto de discursos que falam ainda de racismo, preconceito sexual, etc. (Santos, 1999).

Procurando tornar mais clara esta colocação, talvez seja oportuno trabalharmos no registro da ficção científica. É bom deixar claro que 'ficção' aqui não é entendida como mera invenção, como imaginação que se passa em um tempo futuro, mas antes como produtora de significados bastante concretos para o nosso tempo. E o exemplo que apresento é um excerto de uma fala do filme *Gattaca – a experiência genética* (Andrew Niccol, EUA, 1997). Nesse filme, os pais do personagem principal, Vincent, depois de já terem-no tido através do modo habitual, isto é, numa relação sexual entre um homem e uma mulher, procuram um médico

Nos discursos do senso-comum e das mídias parece haver mesmo um "gene para alguma coisa". Criticando esse reducionismo, Steven Rose (1996) refere que "... a simplificação que fala do gene 'para' uma determinada condição leva a equívocos profundos –afinal, não existem sequer genes 'para' olhos azuis ou castanhos, quanto mais para aspectos complexos da existência humana modelados pela história de cada um e pela sociedade, como o desejo e as guerrilhas urbanas ..." (p.26).



para “planejar” o seu segundo filho. Nessa consulta os pais de Vincent ouvem o seguinte do médico:

... Vocês especificaram olhos castanhos, cabelos escuros e pele clara... Tomei a liberdade de erradicar características prejudiciais: calvície prematura, miopia, predisposição a álcool e drogas, propensão à violência, obesidade (...). Queremos dar ao seu filho as melhores condições. Acreditem, já temos imperfeições demais. Uma criança não precisa de mais um fardo. *E ele herdará as características de vocês. As melhores que têm.* Uma concepção “natural” não conseguiria tal resultado (destaque meu).

Os pais de Vincent decidem, então, que o seu o próximo filho nasceria pela forma “natural”: a engenharia genética. Afinal, como eles podem se contrapor a argumentos “tão fortes” e “tão cheios de verdade” como a herança de suas melhores características.

Tendo apresentado esse exemplo, no registro da ficção científica, destaco, a seguir, um outro exemplo que tenho utilizado, desde que o descobri, como o mais emblemático para caracterizar a necessária revisão que precisamos fazer acerca da certeza/verdade dos conteúdos que temos “*tranqüilamente*” ensinado como fazendo parte das ciências e da biologia na escola. Também apresento isso na direção de mostrar que os livros didáticos, por exemplo, não apresentam somente erros de conteúdo, mas que, mais do que isso, eles incorporam representações racistas, sexistas, colonialistas, etc., que circulam na cultura. Em outras palavras, quero chamar a atenção para a necessária seleção crítica dos materiais com os quais lidamos costumeiramente, os quais, muitas vezes, por serem escritos por especialistas na área, acabam sendo adotados acriticamente.

Vamos ao exemplo: um dos textos da antropóloga americana Emily Martin (1992), denominado “Narrativas do corpo/fronteiras do corpo” (1992) discute as representações de reprodução humana. O texto discute, especialmente, as “ações” que são atribuídas aos espermatozóides e ao óvulo, ilustrando, como a biologia, enquanto uma construção cultural, se vale de representações masculinas e femininas –que circulam na cultura – para descrever a função biológica (supostamente neutra) dessas células reprodutivas. Ao ressaltar que a mulher produz apenas um gameta por mês e ao descrever que a menstruação é medicamente descrita como um “dejeito”, a autora expõe como, em oposição, a fisiologia do processo reprodutivo masculino é descrita de forma completamente diferente, enfatizando a característica “mais espetacular da espermatogênese (...): um macho humano normal pode produzir algumas centenas de milhões de espermatozóides por dia” (op. cit., p.411). Além disso, a autora enfatiza que nenhuma das obras que pesquisou, fossem elas científicas ou didáticas de diferentes níveis, expressava algum entusiasmo intenso acerca de qualquer processo feminino. Segundo ela, os termos empregados para explicar a fisiologia reprodutiva masculina e feminina não são neutros e carregam, precisamente, as representações que





circulam na cultura a partir do binarismo macho/fêmea - homem/mulher. Assim, Martin (1992, p.412) enfatiza, o quão “femininamente” o óvulo se comporta (é grande e passivo, não se move/é carregado) e o quão “masculinamente” o espermatozóide o faz (é hidrodinâmico, inevitavelmente ativo, tem velocidade, sua cauda é forte, precisa de energia, penetra etc.).

Nessa breve descrição, observamos algumas oposições comumente utilizadas para definir culturalmente quais são os atributos masculinos e quais são os femininos. Assim, encontramos: ativo/passiva, forte/fraca, com movimento (veloz)/imóvel (transportada, à deriva), entre outras oposições que poderiam ser aventadas.

A seguir, depois de ter analisado as representações acima destacadas, presentes em livros didáticos de educação básica, e também em manuais acadêmicos e artigos científicos, a autora deu continuidade às suas investigações acerca das representações sobre o “papel” dos espermatozóides, investigando pesquisas recentes advindas de laboratórios que estudavam especificamente as células reprodutivas. A partir de tal pesquisa Martin (1992) constatou que as representações acima referidas vêm sofrendo algumas modificações – isso porque as pesquisas indicavam que a cauda do espermatozóide não era tão forte como sempre fora admitido e que, ao contrário do que se pensava, são as moléculas adesivas da superfície do óvulo que capturam o espermatozóide e prendendo-no rapidamente. A autora refere que novas representações passaram a vigorar logo após essas “descobertas”: o óvulo vem sendo descrito como uma agressora fêmea engolidora; uma viúva-negra perigosa e apavorante. Não obstante, lembra a autora, os livros científicos e os periódicos mais usuais (de divulgação) continuam a perpetuar as “antigas” representações.

Penso que esse exemplo é capaz de ilustrar como temos olhado para as ciências biológicas desde a perspectiva dos Estudos Culturais e dos Estudos Culturais de Ciência, bem como de nos indicar algumas pistas para o trabalho em sala de aula, minimamente instaurando questões acerca das “verdades” que, recorrentemente, achamos fundamentais que as alunas e os alunos saibam. Ao referir tais questões não quero contrapor ao ensino formal um outro modo, supostamente mais correto (em que os/as alunos/as aprenderiam melhor), que forneceria os melhores modos de se ensinar sobre o corpo. Pelo contrário não há soluções milagrosas para a sala de aula.

Isso não quer dizer, no entanto, que todas as práticas tenham o mesmo efeito. Trabalhar com diferentes textos, imagens, livros, revistas, filmes, desenhos, etc., apresentando diversos corpos, de diferentes idades, gêneros, orientações sexuais, religiões, povos do mundo, que têm diferentes modos de se vestir, de se alimentar, de lidar com as doenças, etc., bem como ouvir o que as alunas e os alunos pensam sobre os seus corpos e os dos outros, confrontando essas idéias de corpo com

Para uma análise detida desse filme, vide Ripoll (2001).

Para uma introdução a esses estudos vide Wortmann & Veiga-Neto (2001).



aquelas representações que são apresentadas nas mídias, parece-me ser bastante diferente de se limitar a trabalhar somente com o livro didático, seguindo religiosamente a sua organização, sua ênfase na anatomia e na fisiologia (na interioridade do corpo, em sua segmentação em órgãos, aparelhos, sistemas, etc.). Os livros-didáticos freqüentemente apresentam um corpo que não tem sexo, gênero, idade, religião; um corpo que não sente necessidades, não come, não fala... Enfim, um corpo que deixa de ser humano e passa a ser didático.

Tendo apresentado tal exemplo, pretendo agora mostrar como tal perspectiva se articula e se insere em uma política cultural e, mais especialmente, como o ensino do corpo na escola pode ser repensando a partir disso. De antemão, entretanto, quero dizer, assim como o fiz acima, ressaltando nosso inextricável trabalho com o pensamento, que trabalhar em tal perspectiva não significa trabalhar na melhor perspectiva, naquela que nos dará o caminho definitivo para as questões que nos são colocadas em sala de aula e pelo ofício de ser professora e professor... O que posso admitir, é que tal perspectiva pode nos levar a fazer outras perguntas, olhar de ângulos diferentes, e isso, no mínimo, pode produzir pequenas mudanças. E a idéia é essa mesma, de várias pequenas mudanças cotidianas...

### **Algumas anotações finais**

Creio ser interessante destacar algumas breves palavras acerca da importância de se considerar essas questões relativas ao corpo. Elas são importantes especialmente porque tratam de deslocar/desconstruir as narrativas hegemônicas acerca do corpo – desse corpo que temos dito ser branco, masculino, heterossexual, jovem, etc., e a partir do qual todos os *outros* são comparados e tomados como diferentes. Em outras palavras, trata-se de problematizar as representações de corpo que nos são freqüentemente apresentadas como normais.

Para problematizar essas representações e, mais especialmente, para advogar a favor de um trabalho que incorpore essas perspectivas em sala de aula, apresento a seguir uma imagem bastante instigante: um vestido feito de miçangas de cristal e lâminas de gilete. Esse vestido, obra da artista plástica Nazareth Pacheco, pretende representar a fragmentação do corpo e da identidade. Isso porque a sua tem como temas predominantes “as agressões e deformações sofridas pelo corpo” (Canton, 2000). Além do referido vestido, “são (...) colares feitos com agulhas, lâminas de bisturi, anzóis, balanços cujo assento é coberto com 600 agulhas. Nas [suas] obras mais recentes, blocos de acrílico e correntes de aço inox são utilizadas para reproduzir formas de aprisionamento de partes do corpo” (Canton, op.cit.). A obra de Nazareth foi, gradativamente, cedendo espaço à sua experiência pessoal... Isso fez com que ela desenvolvesse várias obras em que o corpo era tematizado (utilizando, por exemplo, materiais como o látex como uma metáfora –transpirante– para a pele).

Outras obras foram pequenas caixas, recobertas de látex ou de



chumbo, contendo bulas, mechas de cabelo, ataduras, seringas e fotos da própria artista submetida a cirurgias, implantes, injeções e tratamentos com remédios. Nazareth foi muito além da catarse quando fez de sua obra uma reflexão da dor causada por uma malformação congênita, que a obrigou, desde recém-nascida, a difíceis e delicadas cirurgias. Ela transformou a experiência pessoal em obras que têm a linguagem universal da experiência humana: 'falo da invasão do corpo', diz ela (Ibid.).

O vestido, diz Nazareth, "também inspira sedução, mas as giletes tornam a peça fatal. É um convite para refletirmos sobre os riscos a que a mulher se sujeita em função da beleza" (Piza, 1999).

Além da questão estética e dos questionamentos que a obra de Nazareth Pacheco nos suscita, interessa, nesse momento, situá-la na esteira daquilo que anteriormente denominei de (re)descoberta ou retomada do corpo (vide Sant'Anna, 2000) –que veio se estabelecendo desde a década de 80 (nas Artes, mas eu diria que também nas Ciências Sociais), atribuídas a questões como a AIDS, a banalização do sexo e o erotismo como produtos de consumo...

O vestido de Nazareth [diz Piza] é uma manifestação clara desse pensamento. Feito de giletes, pretende denunciar o 'fio da navalha' que separa interior e exterior, e o fato de não haver o corpo ali dentro procura acentuar ainda mais o drama da mulher. Como giletes têm cortes em ambos os lados, a sensação imediata de quem olha é a ambivalência entre machucar e ser machucada que faz parte do jogo de exposição e ocultamento implicado na própria necessidade de vestir (Piza, 1999).

Mas, como destaquei acima, isso não se restringe a essa época em que vivemos, já que algumas análises também discutiram o corpo na obra da artista plástica mexicana Frida Khalo (Costa, 1997), por exemplo. Ao mencionar essas duas artistas plásticas, quero também destacar que elas, por serem constituídas por marcas no corpo, invadidas e atravessadas por tecnologias médicas (cada uma a seu tempo), não falam de uma última verdade do corpo e do mundo, de uma verdade, por assim dizer, mais verdadeira do corpo e sobre o corpo. Frida e Nazareth não falam de um lugar mais autorizado, hierarquizado como melhor ou mais digno do que os demais. Elas requerem, isso sim, o direito de se representar, de construir narrativas que contem algumas histórias sobre o corpo (e suas obras fazem parte disso)... Histórias que elas vivem no corpo, marcados que são por algo que as difere dos/as demais. Mas cabe lembrar, como já destaquei anteriormente, que diferentes todos somos: tudo se inscreve no corpo, ele é superfície de inscrição.

'Retomada' porque, como refere Piza (1999) "as origens dessa tendência contemporânea estão no surrealismo e no dadaísmo, em que a figura humana é distorcida, pelos desejos represados ou pela mecanização crescente. Os manequins sombrios de Giorgio de Chirico, as fisionomias borradas de Francis Bacon e os totens angustiados de Giacometti são outros exemplos de visões do corpo como contenção ou expressão da individualidade em contraste com a presença dos outros, 'interiorizados' em vozes e movimentos, o que confundiria antes de mais nada as próprias fronteiras físicas".



Recorrendo à descrição da imagem deste vestido, feito de miçangas de cristal e de giletes, encerro este texto, enfatizando a importância de se discutir as instâncias que vêm, junto e além da escola, produzindo os nossos corpos e o de nossas alunas e alunos... Uma produção que não é marcada pela simples passagem do tempo, como manifestação biológica do crescimento e do envelhecimento, mas pela forma como esses processos são descritos nas mídias, nos discursos e nas práticas médicas e também na escola, na família, no trabalho e em muitas outras instâncias. Portanto, o trabalho de se desconstruir o corpo não se restringe àqueles momentos em que o corpo é questão na sala aula precisamente porque ele está lá no currículo para ser ensinado (há algumas coisas que se pode fazer nessa direção), mas sim algo que se dá constantemente, em um continuado trabalho de reflexão e de discussão das práticas de sala de aula. Um trabalho para o qual, talvez, nosso corpo também seja pouco.

### **Referências Bibliográficas**

CANTON, Katia. Reflexões de um corpo – a linguagem universal de Nazareth Pacheco. Bravo, n.31, abril de 2000, p.56-57.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e política cultural. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). O currículo nos limiares do contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p.37-68.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). Estudos Culturais em Educação – mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir – nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1996 (13ª edição).

GIROUX, Henry. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Alienígenas na sala de aula – uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p.85-103.

MARTIN, Emily. Body narratives, body boundaries. In: GROSSBERG, Lawrence; NELSON, Cary; TREICHLER, Paula (Orgs.). Cultural Studies. New York/London: Routledge, 1992. p.409-423.

MILLÁS, Juan José. Cuerpo y prótesis. El Paseante (El cuerpo y la fotografía). Madrid: Ediciones Siruela, s/d. p.30-39.

PIZA, Daniel. O corpo, ou erosão da identidade. Bravo, n.25, outubro de 1999.

RIPOLL, Daniela. "Não é ficção científica, é ciência": a genética e biotecnologia em revista. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

ROSE, Steven. A perigosa ascensão do determinismo neurogenético. Ciência Hoje, v.21, n.124, p.18-27, 1997.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. Entrevista com José Gil. Cadernos de Subjetividade, São Paulo, n.5, v.2, p.253-266, 1997.



SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. Descobrir o corpo: uma história sem fim. Educação & Realidade, Porto Alegre, v.25, n.2, p.49-58, 2000.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. "Um preto mais clarinho..." Ou dos discursos que se dobram nos corpos produzindo o que somos. Educação & Realidade, Porto Alegre, v.22, n.2, p. 81-115, 1997.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. Pedagogias do Corpo: representação, identidade e instâncias de produção. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). Século XXI – Qual conhecimento? Qual currículo? Petrópolis: Vozes, 1999. p.194-212.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. E o corpo ainda é pouco... In: SCHMIDT, Saraí (Org.). Educação em tempos de globalização. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SIMON, Roger. A pedagogia como uma tecnologia cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Alienígenas na sala de aula – uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p.61-84.

STEINBERG, Shirley. Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações. In: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José C.; SANTOS, Edmilson S. dos (Orgs.). Identidade Social e a construção do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1997.

TURNER, Bryan S. El cuerpo y la sociedad – exploraciones en teoría social. México: Fondo de Cultura Económica, 1989.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; VEIGA-NETO, Alfredo José. Estudos Culturais da Ciência e Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

# Educação menor: produção de heterotopias no espaço escolar\*

Sílvia Gallo\*\*

*A existência de uma maioria implica, logicamente, uma minoria correspondente.*  
Philip K. Dick, The Minority Report

No conto *O Relatório da Minoria*, escrito em 1956 e levado às telas em 2002 por Steven Spielberg, Philip K. Dick apresenta-nos a história do policial John Anderton, que subitamente vê-se acusado de um crime que ainda irá cometer. Anderton é o comissário responsável pela Delegacia de Pré-crime, que fez com que o crime desaparecesse na cidade após sua instalação. O procedimento é simples: a Delegacia conta com três mutantes pré-cognitivos, que têm a capacidade de enxergar o futuro e prever os crimes que serão cometidos. Podem identificar as vítimas e os responsáveis, assim como o local, a data e a hora do crime. De modo que, de posse destas informações, a polícia pode agir com antecedência, e prender o criminoso no exato momento em que cometeria o delito.

Podemos imaginar a sociedade "limpa" que um tal sistema de controle permitiria. Se hoje investe-se pesado na instalação de sistemas de segurança que gravam constantemente o que se passa em cada ambiente (um condomínio, uma loja, as ruas de uma cidade), buscando-se assim controlar as ações daqueles que tentassem cometer delitos, o controle absoluto que significaria a gravação das imagens de um ato ainda a ser cometido, em tempo ainda de ser evitado, seria a realização sem precedentes daquilo que Deleuze chamou de "sociedades de controle".

O conto de Dick é enredado em torno do fato de que Anderton, o "caçador", passa a ser ele próprio "caça". Mas numa condição especial: ele sabe que será caçado. No conto, o sistema de previsões dos crimes é informado pelos computadores através da impressão de cartões perfurados: um com o nome da vítima, outro com o nome do criminoso. No filme, realizado quase cinquenta anos depois, tudo aquilo que os pré-cognitivos vêem em suas mentes é acompanhado real time pelos policiais, em inúmeras telas de vidro; e a impressão dos nomes é feita em esferas de madeira, como bolas de bilhar, a indicar que tudo é, de fato, um jogo. Pois bem; Anderton vê, antes de qualquer um, um cartão ou uma bola com seu nome. E de posse desta informação privilegiada, passa a investigar a situação, suspeitando de que é vítima de uma conspiração.

Não nos interessa aqui acompanhar os meandros desta bela ficção de Dick; filme e livro estão aí disponíveis. Mas quero deter-me no que é central na história, naquilo que permite a Anderton desvendar as intrincadas articulações dos acontecimentos, naquilo que dá título ao conto: o relatório da minoria. Após algumas

\* Dedico este texto ao grupo de estudos Transversal: espaço de pensamento e de criação, experimentação da diferença.

\*\* Professor da Faculdade de Educação da Unicamp, no Depto. de Filosofia e História da Educação. Pesquisador do CNPq. Coordenador do DiS – Grupo de Estudos e Pesquisas Diferenças e Subjetividades em Educação.



peripécias, o policial depara-se com uma informação importante: as previsões dos pré-cognitivos não são sempre unânimes; por isso eles são três. Ao menos dois precisam concordar, para que uma previsão seja assumida como plausível e “verdadeira”; mas, nesse caso, há uma visão dissonante. As ações da polícia baseiam-se no “relatório da maioria”, mas em diversos casos há um “relatório da minoria”, não divulgado, que manifesta que tudo pode ser diferente. Vejamos como Dick descreve essa “teoria”, no conto escrito na década de 1950:

*...o sistema dos três precognitivos tem sua origem nos computadores de meados deste século [note-se que Dick está escrevendo uma ficção futurista, mas a construindo com base em informações que lhe são contemporâneas]. Como os resultados de um computador eletrônico são verificados? Incluindo os dados em um segundo computador de design idêntico. Mas dois computadores não são suficientes. Se cada um deles chegar a uma resposta diferente, é impossível afirmar a priori qual está certo. A solução, com base em um estudo cuidadoso do método estatístico, é utilizar um terceiro computador para checar os resultados dos dois primeiros. Dessa maneira, é obtido um relatório, chamado relatório da maioria. Pode-se supor com probabilidade total que a concordância de dois em três computadores indica qual dos resultados alternativos é exato. É improvável que dois computadores cheguem a soluções incorretas idênticas /.../ a unanimidade dos três precognitivos é um fenômeno esperado, mas raro, explica o comissário interino Witwer. É muito mais comum obter um relatório em conjunto da maioria de dois precognitivos, mais um relatório da minoria, com alguma ligeira variação, geralmente com referência a tempo e lugar, do terceiro mutante. Isso é explicado pela teoria de futuros múltiplos. Se existisse somente uma trajetória para o tempo, a informação precognitiva não teria nenhuma importância, na medida em que não haveria nenhuma possibilidade, ao possuir essa informação, de alterar o futuro. (Dick, 2002, p. 34).*

O futuro, pois, não é inexorável. É uma construção, que depende de nossas ações. E mesmo o cálculo das probabilidades que possibilitaria “prever” o que está para acontecer, nem sempre se concretiza. Mesmo no caso dos pré-cognitivos, capazes de antever, como acontecido, o que ainda acontecerá, o futuro não se apresenta como inexorável, posto que pode haver uma dissonância, um relatório da minoria. Conhecendo seu relatório da minoria, Anderton muda seu futuro; ou, para dizer de modo mais apropriado, Anderton constrói para si um futuro outro, distinto daquele previsto. Anderton torna-se sujeito de si e assume o controle sobre sua vida, fugindo ao rígido controle do sistema. Anderton traça uma linha de fuga.

Pensamos o vivemos o tempo como Cronos, tempo lógico da sucessão. Nos domínios de Cronos, passado, presente e futuro fazem sentido e estão logicamente encadeados. É em seu contexto que se pode falar em previsão de um crime e em sua inevitabilidade. Mas o tempo do acontecimento, tempo intensivo, é Aion, e não Cronos, afirmou Deleuze. Nos domínios de Aion, Ver Lógica do Sentido, em especial a Primeira Série: Do Puro Devir; a Segunda Série: Dos Efeitos de Superfície e a Vigésima Terceira Série: Do Aion.



o tempo já não é medido e esquadrinhado; aqui, vale o instante, em sua eternidade, vale o “presente sem espessura, o presente do ator, do dançarino ou do mímico” (Deleuze, 1998, p. 173). Retomaremos adiante essa distinção entre Cronos e Aion; por ora, retornemos à odisséia de Anderton.

Os mecanismos de controle da vida, em nome do conforto e da segurança, constroem as redes nas quais nos enredamos, tornando quase impossível sairmos delas. Deixamo-nos levar, por cansaço, por comodismo, por credulidade, por impotência. Mas isso não precisa ser assim. Em 1990, na mesma época em que publicava em *L'Autre Journal* o texto sobre as sociedades de controle já citado, Deleuze concedeu a Antonio Negri uma entrevista que foi publicada no nº 1 da revista *Futur Antérieur*, na qual afirmou:

*Acreditar no mundo é o que mais nos falta; nós perdemos completamente o mundo, nos desapossaram dele. Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapam ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volume reduzidos /.../ É ao nível de cada tentativa que se avaliam a capacidade de resistência ou, ao contrário, a submissão a um controle. (Deleuze, 1992, p. 218)*

Quem se deixa levar pelos mecanismos de controle desiste da vida. Ou ao menos desiste de resistir, deixando-se levar pelos acontecimentos. Para poder “surfear” o acontecimento, desejá-lo, assumi-lo como seu e produzir novos acontecimentos, é preciso acreditar no mundo. Anderton, no conto de Dick, não desistiu de si mesmo e acreditou no mundo. Assim o fazendo, traçou sua linha de fuga e produziu seu futuro, vivendo seu presente como cada instante único. Como Aion, não como Cronos.

Pois bem. Qual a relação de tudo isso com a educação?

Parece-me bastante claro. A educação constitui-se, desde suas origens, em poderoso instrumento de controle. Como não se trata aqui de fazer o trabalho de arqueólogo, tampouco de genealogista, da instituição escolar, tomemos simplesmente um dos mitos fundadores da educação ocidental: Platão. Sabemos como ele usou a educação para sua obra de planificação social exposta em *A República*. Segundo o filósofo, uma sociedade justa é aquela em que cada indivíduo possa ser feliz. Apenas a felicidade de cada um pode instaurar uma sociedade feliz. E em que consiste a felicidade? Para ele, em viver de acordo com seu próprio caráter, não sendo obrigado a agir contra seu caráter. Platão definiu três caracteres básicos: o concupiscível, movido pelos desejos; o irascível, movido pela emoção; e o racional, movido pela razão. Forçar um desses caracteres a agir segundo outro móvil significa, certamente, gerar infelicidade. O primeiro passo, portanto, para a construção de uma sociedade justa e feliz é o conhecimento do caráter de cada um dos indivíduos que a compõe. E isso só pode ser feito pelo processo educacional.

A escola pensada por Platão é estatal, pois deve ser comum a todos os





cidadãos. Educados coletivamente, da mesma maneira, cada um fará manifestar aos poucos seu caráter. Tarefa precípua da instituição escolar, tal como vista n'A *República*, é a manifestação do caráter de cada indivíduo, para seu posterior agrupamento social. Para cada um daqueles três caracteres, Platão pensou numa classe social específica: os de caráter concupiscível formariam a classe dos artesãos; os de caráter irascível tomariam parte na classe dos guardiões; os de caráter racional, por fim, seriam os magistrados governantes da cidade. Em cada classe, cada indivíduo viveria de acordo com seu caráter e seria feliz; ao mesmo tempo, desempenharia um papel importante para a comunidade, e a harmonia das três classes tornaria a sociedade completa, feliz e justa. O efeito: não há mobilidade social. Uma vez que cada indivíduo é feliz e a sociedade é justa, não há por que haver mudanças. Tudo é planejado, tudo é controlado, visando o bem comum.

Neste modelo, a escola desempenha um papel central na planificação social. É, pois, um instrumento de controle social, visando à harmonia, à felicidade e à justiça. O modelo platônico, sabemos, jamais se realizou. Ficou no reino da utopia. Mas, paradoxalmente, realizou-se plenamente, sem jamais ter-se materializado. Explico. Se nunca se materializou a sociedade idealizada por Platão, assim como a escola ali pensada, sua teoria social e sua teoria pedagógica tornaram-se os grandes modelos ocidentais. Sem jamais ter sido a escola tal como pensada por Platão, a escola ocidental tem sido platônica desde suas origens, na medida em que se constitui como instituição de planificação e de controle.

Controle que, evidentemente, produziu-se das mais diversas maneiras ao longo dos séculos. Conhecemos, por exemplo, as belas análises de Foucault em *Vigiar e Punir*, que evidenciam a escola moderna como instituição de seqüestro, operando especialmente no âmbito do poder disciplinar. Pelo exercício da disciplina, a escola pôde introjetar os mecanismos de controle, criando aquele que seria o modelo de escola. O controle disciplinar se faz em duas vias: controle do espaço e controle do tempo.

Em termos espaciais, a disciplina organiza a escola: filas no pátio; filas de carteiras na sala de aula; prédios organizados segundo as atividades, não raro seguindo os mecanismos do panóptico, tal como pensado por Bentham. O filósofo inglês, quando começa a falar sobre a aplicação de sua invenção às escolas, está atento para as controvérsias que pode causar, mas chama a atenção para a extensão de sua utilidade.

*Depois de aplicar o princípio da inspeção às prisões e, passando pelos hospícios chegar aos hospitais, suportará o sentimento dos pais que eu o aplique, finalmente, às escolas? Será a observação de sua eficácia na prevenção da aplicação irregular de rigor indevido até mesmo aos culpados suficiente para dissipar a apreensão relativamente à sua tendência a introduzir a tirania nas moradas da inocência e da juventude?*

*Aplicado a esses locais, você o achará capaz de dois graus*



*bastante distintos de extensão. Ele poderá estar confinado às horas de estudo; ou pode-se fazer com que ele preencha todo o ciclo diário, incluindo as horas de repouso, descanso e recreio. (Bentham, 2000, p. 63)*

Olhando para nossas escolas hoje, temos a certeza da realização do ideal do filósofo utilitarista. A lógica da inspeção permanente como mecanismo de controle ganha sua máxima conotação com a aplicação da tecnologia da imagem, e a instalação de câmeras de vigilância nos pátios, nos corredores, nas salas de aula. Tudo, claro, em nome da segurança. No filme que Spielberg fez em 2002 a partir do conto de Philip Dick, a obsessão pelo controle através das câmeras e da observação atinge o limite. A segurança é garantida pela leitura da íris de cada indivíduo, de modo que ao andar pela rua qualquer um tem seus olhos escaneados, é reconhecido, tem seu acesso liberado ou não aos locais. E como efeito secundário, recebe propagandas personalizadas; outdoors que são direcionados a cada indivíduo que passa. Para fugir a esse controle, o Anderton de Spielberg faz um transplante de olhos, para enganar a vigilância constante. Continuando esse exercício de ficção, se tivéssemos tempo para isso, poderíamos pensar como seria a escola nessa sociedade descrita em *Minority Report*, o filme.

Para Foucault, a tecnologia disciplinar permite que se esquadrinhe o espaço escolar, assim como permite a construção de toda uma lógica de classificações. E esse é o modelo moderno de escola:

*A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma da repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos. Movimento perpétuo onde os indivíduos substituem uns aos outros, num espaço escondido por intervalos alinhados. (1991, p. 134)*

Mas essa organização e esse controle do espaço são complementados com uma organização e um controle do tempo.

*Esse é o tempo disciplinar que se impõe pouco a pouco à prática pedagógica – especializando o tempo de formação e destacando-o do tempo adulto, do tempo do ofício adquirido; organizando diversos estágios separados uns dos outros por provas*



*graduadas; determinando programas, que devem desenrolar-se cada um durante uma determinada fase, e que comportam exercícios de dificuldade crescente; qualificando os indivíduos de acordo com a maneira como percorreram essas séries. O tempo "iniciático" da formação tradicional (tempo global, controlado só pelo mestre, sancionado por uma única prova) foi substituído pelo tempo disciplinar com suas séries múltiplas e progressivas. Forma-se toda uma pedagogia analítica, muito minuciosa (decompõe até aos mais simples elementos a matéria de ensino, hierarquiza no maior número possível de graus cada fase do progresso) e também muito precoce em sua história (antecipa largamente as análises genéticas dos ideólogos dos quais aparece como o modelo técnico). (Foucault, 1991, p. 144)*

Penso que essas duas passagens de Foucault condensam muito daquilo que, hoje, compreendemos de currículo da instituição escolar moderna. E evidenciam os jogos de poder que a permeiam, manifestando seus efeitos. Nessa escola, tal como naquela de Platão, tudo é planejado, tudo é controlado. E visando o bem-estar social, a boa formação de cada indivíduo. Controlar para crescer, controlar para formar, controlar para vencer.

Em nossos dias, os mecanismos de controle nas escolas podem assumir novas feições, mas continuam sempre aí presentes. Se na modernidade o projeto analítico de matriz cartesiana foi o principal instrumento de geometria curricular e de arquitetura escolar, os novos tempos em que vivemos pedem modelos outros. Tendo cumprido seu papel social e histórico, a tecnologia disciplinar pode ser superada. Mas essa superação não significa seu abandono, visto que ela já está incorporada nos indivíduos e nas instituições. Disciplina incorporada, esse é um tempo de *flexibilização*, palavra mais do que chave no jargão neoliberal.

Vivemos um novo tempo nas instituições contemporâneas, com uma nova conformação das velhas técnicas. No texto sobre as sociedades de controle, já citado, Deleuze identifica alguns indícios dessa mudança nas escolas: "as formas de controle contínuo, avaliação contínua, e a ação da formação permanente sobre a escola, o abandono correspondente de qualquer pesquisa na Universidade, a introdução da 'empresa' em todos os níveis da escolaridade" (1992, p. 225). Hoje, podemos e precisamos pensar em currículos flexíveis, podemos e precisamos pensar em construção de conhecimentos interdisciplinares ou transdisciplinares, que rompam com as rígidas barreiras construídas na modernidade, instituindo outras reengenharias curriculares. E fazemos tudo isso, para garantir e polir a nova face digital do velho modelo analógico de escola. Repito: apesar de suas diferentes feições, o modelo de escola é ainda o mesmo, desde o mestre Platão, desde quase sempre, imagem que se repete, mesmo que com infinitas variações...

Professores e estudantes, vivemos felizes em nossas escolas, sendo mais conservadores ou mais renovadores, como fiéis guardiões da tradição escolar ou como mestres inovadores que procuram renovar suas práticas, da mesma maneira



que John Anderton vivia feliz e tranqüilo com seu trabalho na Delegacia de Pré-Crime. Deixamo-nos levar, por cansaço, por comodismo, por credulidade, por impotência. Deixamos de acreditar no mundo, de acreditar na educação, e simplesmente tocamos as coisas em frente, de modo que tudo permaneça como é. Até o dia em que caia em nossas mãos um cartão (ou uma bola) que indique nosso nome como o do criminoso. Pode ser que então a busca do relatório da minoria nos tire desse jogo, colocando uma pedra nas engrenagens, em lugar do óleo cotidiano.

Gosto de chamar de educação menor esse jogo de "suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapam ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volume reduzidos", citando novamente a entrevista de Deleuze. Suscitar acontecimentos, engendrar novos espaços-tempos. Em 1967 Foucault fez uma conferência para arquitetos, abordando a percepção do espaço no mundo contemporâneo. E criou um conceito bastante interessante, que infelizmente desenvolveu pouco: o de heterotopia. Se por utopia entendemos aquilo que não tem lugar, seja em sua conotação negativa, daquilo que jamais terá lugar, seja em sua conotação positiva, daquilo que ainda não tem lugar, mas virá a ter, Foucault propõe o conceito de heterotopia para pensarmos os outros espaços que coexistem com o espaço instituído. As heterotopias são, assim, os lugares outros que criamos. Alguns belos exemplos dados por Foucault: a biblioteca, o jardim, o navio. Vejamos a caracterização que ele fez do conceito:

*Há, igualmente, e isso provavelmente em qualquer cultura, em qualquer civilização, lugares reais, lugares efetivos, lugares que são delineados na própria instituição da sociedade, e que são espécies de contraposicionamentos, espécies de utopias efetivamente realizadas nas quais os posicionamentos reais, todos os outros posicionamentos reais que se podem encontrar no interior da cultura estão ao mesmo tempo representados, contestados e invertidos, espécies de lugares que estão fora de todos os lugares, embora eles sejam efetivamente localizáveis. Esses lugares, por serem absolutamente diferentes de todos os posicionamentos que eles refletem e dos quais eles falam, eu os chamarei, em oposição às utopias, de heterotopias. (Foucault, 2001, p. 415)*

De acordo com o filósofo, as heterotopias são lugares reais, efetivados, que embora se contraponham ao espaço instituído, coexistem com ele. As heterotopias são locais de passagem; vejamos o navio: não se vive num barco, permanentemente, mas ele é um lugar que nos coloca em contato com outros lugares. Ou a biblioteca: não se vive numa biblioteca permanentemente, mas é possível passar várias horas numa delas, sendo transportado para muitos lugares. Em suma: numa heterotopia, entramos num lugar outro, que pode nos remeter a muitos outros lugares.

Como produzir heterotopias no espaço escolar? Vimos que esse espaço é

Para uma caracterização do conceito de educação menor, ver meu livro Deleuze & a Educação.



planificado, organizado, disciplinado, controlado. Produzir heterotopias aí significa inventar outros espaços, para além da organização e do controle instituídos. Como afirmou Deleuze, engendrar novos espaços-tempos, que instituem relações pedagógicas diferenciadas. E que suscitem acontecimentos.

Educação maior (a planificada, instituída, presente nos Planos de Educação, nas Diretrizes ou Orientações Curriculares, nos Projetos Político-Pedagógicos etc.) e a educação menor (essa criação de heterotopias no espaço escolar) não são opostas. Não podemos entendê-las na lógica binária: uma ou outra. Aprendemos com Deleuze a apostar na “disjunção inclusiva”, numa lógica da diferença, que faz proliferar: e, e, e... Educação maior e educações menores. Há como que uma justaposição de espaços, em que uns não substituem os outros, mas coexistem, com mais ou menos conflito, dependendo da situação.

Na lógica da utopia, trata-se de fazer a crítica de um modelo instituído, propondo um outro modelo para substituí-lo. Luta de modelos. Contraposição absoluta, dialética que se processa por superação, que significa o apagamento do outro. Na lógica da heterotopia, trata-se de não criar modelos novos, mas simplesmente formas outras de fazer e de viver, no contexto mesmo daquele modelo instituído. Transformar o modelo micropoliticamente (microfisicamente, diria Foucault). Não uma crise de paradigmas e uma revolução paradigmática, mas transformações sintagmáticas, que processam novas conjunções e transformam o instituído de dentro, lentamente, sem criar um novo modelo, sem tê-lo pré-definido. Experiência e invenção passam a ser as palavras-chave.

No livro sobre Kafka, Deleuze e Guattari fizeram a crítica dos movimentos literários que têm o desejo de instituir-se, de criar um novo modelo: “quantos movimentos literários, mesmo bem pequenos, só têm um sonho: preencher uma função maior da linguagem, fazer ofertas de serviço como língua do Estado, língua oficial /.../

Ter o sonho contrário: saber criar um tornar-se-menor” (Deleuze e Guattari, 1977, p. 42). Investir na educação como um devir-menor, não como novo modelo a ser instituído. Educação menor como experimentação, invenção de linhas de fuga na educação maior, instituída. Educação menor como prática de resistência, de acreditar no mundo e na escola, apostando na possibilidade de suscitar acontecimentos. Proliferação de experiências outras, invenção de heterotopias.

O que significa suscitar acontecimentos na educação? Penso que seja abrir-se para o que acontece, em sala de aula ou nos outros espaços escolares, para além do planejado, do planificado, dos objetivos definidos de antemão. Atentar mais para a trajetória do que para o ponto de chegada. Pensar os tempos educacionais como Aion, como vivência do instante, e não como Cronos, planificação milimétrica das atividades.

A respeito da disjunção inclusiva, ver *Lógica do Sentido*. Sobre as relações maioridade/minoridade (ciência maior/ciência menor; literatura maior/literatura menor), que Deleuze e Guattari também denominam de *régio* (o maior) e *nômade* (o menor), ver *Mil Platôs*, em especial o *Tratado de Nomadologia*, assim como Kafka, por uma literatura menor.



O modelo educacional da representação parte do princípio de que podemos saber como cada um aprende, mesmo que admitamos que os ritmos são diferentes para cada indivíduo. E sabendo como se processa o aprendizado, podemos elaborar métodos para o ensino, planejando e controlando o que é ensinado e aprendido, fixando objetivos a serem atingidos e construindo sistemas de avaliação para que administremos o processo. É uma educação cronológica e cronometrada, que não deixa lugar para o acontecimento, mas que dá ao professor a segurança da certeza, o conforto de ter o controle.

Suscitar acontecimentos na escola, admitir guiar-se pelo que acontece, significa abdicar da segurança da certeza, do conforto de ter em mãos o controle dos destinos do processo educativo. Não significa, claro, deixar de lado qualquer planejamento, mas sim ter o desprendimento de, a partir do planejado, seguir os fluxos do que acontece no processo. Planejar o ponto de partida, mas sem prever e determinar de antemão o ponto de chegada. Experimentar. Viver o ato educativo como acontecimento, no contexto de Aion: viver o instante como eterno presente, como o ator no palco, para quem não há mais nada além daquele instante. Viver de maneira intensiva a experiência pedagógica, fluindo o acontecimento e tirando dele todas suas potencialidades.

Que controle seria possível, num tal processo? Como avaliar experimentações, como avaliar intensidades de aprendizado? Como produzir as cifras que os organismos internacionais demandam para o financiamento dos planos nacionais de educação? Criar um devir-menor na educação, produzir heterotopias no espaço educacional significa traçar linhas de fuga a tudo isso. Significa abdicar de continuar no mesmo, seja por cansaço, por comodismo, por credulidade ou por impotência, acreditando no mundo e inventando novas possibilidades. Produzir relatórios da minoria que, se por um lado confirmam os relatórios da maioria (o instituído), também mostram que as coisas podem ser diferentes. Fazer proliferar diferenças, inventar experimentos novos, mas sem criar um novo modelo.

Na conferência em que inventou o conceito de heterotopia, Foucault concluiu afirmando que "o navio é a heterotopia por excelência. Nas civilizações sem barcos os sonhos se esgotam, a espionagem ali substitui a aventura e a polícia, os corsários" (Foucault, 2001, p. 422). Podemos dizer que nas escolas sem heterotopia, ficamos presos ao mesmo, professores nos tornamos em policiais, controlando e impedindo a aventura do aprendizado. Assumir o devir-menor, criando heterotopias, por outro lado, significa lançar-se e chamar os outros à aventura, sem saber qual será o porto em que chegaremos, mas dispostos a fruir dos acontecimentos intensivamente, inventando novos caminhos.



## **Referências Bibliografia:**

BENTHAM, J. et all. O Panóptico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DICK, Ph. K. Minority Report – A Nova Lei. Rio de Janeiro: Record, 2002.

DELEUZE, G. Post-Scriptum sobre as sociedades de controle, in Conversações. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, G. Controle e devir, in Conversações. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, G. Lógica do Sentido. 4ª ed., São Paulo: Perspectiva, 1998.

DELEUZE, Gilles. Diferença e Repetição. Lisboa: Relógio D'Água, 2000.

DELEUZE, G. ; GUATTARI, F. Kafka – por uma literatura menor. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

DELEUZE, G. ; GUATTARI, F. Mille Plateaux. Paris: Éditions de Minuit, 1980 [tradução brasileira em cinco volumes pela Ed. 34, 1995-1997].

GALLO, S. Deleuze & a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FOUCAULT, Michel. Outros espaços, in Ditos e Escritos III – Estética: literatura e pintura, música e cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir. 8ª ed., Petrópolis: Vozes, 1991.

# Grupo de Pesquisa Sexualidade Escola: narrando trajetórias



Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Paula Regina Costa Ribeiro  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Méri Rosane Santos da Silva

A fim de problematizar o entendimento dos corpos, gêneros e sexualidades não como essências manifestadas pelos processos biológicos do corpo e sim refletir sobre mesmos como construções históricas e culturais constituídas nas experiências de vida das pessoas, entre elas as vivenciadas nos espaços escolares, no ano de 2000, foi realizado o projeto "Discutindo e refletindo sexualidade-AIDS com professores/as das séries iniciais do Ensino Fundamental" temática que fundamentou a elaboração tese de doutorado da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Paula Regina Costa Ribeiro, intitulada "*Inscrevendo a sexualidade: discursos e práticas de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental*".

A implementação deste projeto possibilitou a emergência, em 2001, do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE), da Fundação Universidade Federal do Rio Grande - FURG, que vem investigando práticas relacionadas à sexualidade no espaço escolar na tentativa de compreender como as mesmas atuam na constituição das identidades de gênero e sexuais, das configurações familiares, do prazer, do desejo, das DST/Aids.

O GESE é composto por pesquisadoras, bolsistas de iniciação científica, mestranda/os, doutoranda/os e alunos da Fundação Universidade Federal do Rio Grande e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e professores/as do Ensino Fundamental da rede escolar (pública e particular) do município do Rio Grande. O Grupo possui duas linhas de pesquisa quais sejam: Corpo, gênero e sexualidade na perspectiva dos Estudos Culturais e Estudos da Corporeidade, que estão vinculadas aos Programas de Pós-Graduação em Educação Ambiental/FURG e Educação em Ciências: Química da Vida e da Saúde/UFRGS.

O entendimento de que questões centrais no estudo do corpo, do gênero e da sexualidade referem-se ao papel das culturas, dos sistemas de significação e suas relações de poder, uma vez que esses elementos sociais encontram-se implicados na constituição dos sujeitos, levou-nos a estabelecer em nossas pesquisas algumas conexões com os Estudos Culturais, nas suas vertentes pós-estruturalistas, bem como com algumas proposições de Foucault.

Assim, temos buscado discutir que desde a mais tenra idade, conforme o sexo com o qual os sujeitos nascem, tais sistemas de significação ensinam tipos de

Doutora em Ciências Biológicas (Bioquímica) pela UFRGS. Professora Adjunta do Departamento de Educação e Ciências do Comportamento e do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Fundação Universidade Federal do Rio Grande/FURG. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS. Líder do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola. E-mail: pribeiro@vetorial.net.

Doutora em Ciências do Movimento Humano pela UFRGS. Professora Adjunta do Departamento de Educação e Ciências do Comportamento e do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Fundação Universidade Federal do Rio Grande/FURG. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS. Líder do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola. E-mail: meri.sul@terra.com.br



comportamentos, brincadeiras, vestuários, desejos, valores, atitudes, prazeres, entre outros atributos sociais que, ao serem inscritos nos corpos, definem a sexualidade e as próprias pessoas. As posições de poder exercidas especialmente pelos campos científicos como a medicina, a biologia e a psiquiatria, e por instâncias como a mídia, a igreja, a escola, conferem a essas instituições um papel hegemônico na determinação dos significados vinculados ao corpo, gênero e sexualidade na sociedade. Tais entendimentos moveram-nos na direção de examinar em nossas pesquisas como as práticas sociais e os discursos, implicadas em relações de poder, atuam inscrevendo nos corpos a sexualidade dos sujeitos.

Nesse sentido, a linha de pesquisa "Corpo, gênero e sexualidade na perspectiva dos Estudos Culturais" vem desenvolvendo os seguintes projetos de pesquisa: *(Re)pensando práticas escolares relacionadas à sexualidade na formação inicial e continuada de professor@s do Ensino Fundamental* (Projeto Universal/CNPq) que tem como objetivos: investigar e discutir com professor@s suas práticas escolares relacionadas à educação para a sexualidade; investigar como @s acadêmic@s dos cursos de Licenciatura falam sobre a sexualidade; e divulgar os trabalhos realizados através de publicações científicas e congressos. Esse projeto tem a participação da bolsista de Iniciação Científica do CNPQ, Kellen Daiane Silva da Silva. Outro projeto que tem se destacado pela inserção que oportuniza na comunidade é *Mulheres e Cidadania: investigando narrativas sobre gênero e sexualidade*, que têm como propósitos: investigar as questões de corpo, gênero e sexualidade a partir das narrativas das mulheres participantes do Grupo Colméia; possibilitar um espaço de reflexão e discussão acerca destas temáticas; concorrer para o resgate da cidadania e melhoria da qualidade de vida das mulheres. Esse projeto conta com o apoio da bolsista de Iniciação Científica da FAPERGS, Juliana Lapa Rizza. Também estamos realizando uma pesquisa sobre a Ambientalização d@ Profess@r Homossexual na Escola.

Essa linha de pesquisa vem produzindo algumas dissertações: *Adolescentes: corpos inscritos pelo gênero e pela cultura de consumo* (Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental), na qual Raquel Pereira Quadrado analisou como a cultura consumista é inscrita nos corpos d@s alun@s, determinando modos de ser e constituindo identidades. A dissertação, *Muito Prazer sou Cellos sou de Luta: a produção da identidade ativista homossexual* (Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental), de Felipe Bruno Martins Fernandes narrou a produção da identidade ativista no movimento homossexual na contemporaneidade. A mestrandia Adriane Corrêa da Silva analisou as representações de corpos inscritas n@s acadêmic@s de Educação Física e os discursos articulados a essas representações na dissertação *Re-significando corpos: pintando a tela a partir dos olhares d@s acadêmic@s de Educação Física* (Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental). Fabiane Ferreira da Silva, na dissertação intitulada *Corpos femininos: sentimentos, beleza, saúde, geração, adornos...* (Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e da Saúde), investigou a rede de discursos que inscrevem os corpos femininos constituindo as mulheres da

Associação Movimento Solidário Colméia e suas identidades.

Outras dissertações estão em andamento e vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (FURG), como a de Branca Esler de Souza Soares, intitulada *Repensando a educação dos corpos dos alunos/as ditos "problemas"* que busca examinar como as práticas e os discursos escolarizados vêm integrando o processo de constituição das subjetividades de algumas crianças do Ensino Fundamental, ditas "alun@s-problema". A de Maria Estela Barbosa, *Adolescente com HIV/Aids: narrando histórias de vida*, que investiga como estão ocorrendo as vivências dos adolescentes com HIV/Aids nas diversas instâncias sociais. O discurso da vulnerabilidade social produzindo marcadores identitários de Rose Méri Silva que tem como objetivo problematizar como as discursividades, presentes nos documentos governamentais, constituem uma marca identitária nas crianças e jovens caracterizados como em situação de "vulnerabilidade social", orientando os pertencimentos e as possibilidades associadas a eles. Eduardo Valente, em sua dissertação *De Rainha a Executiva: Analisando os discursos sobre o consumo feminino e seus impactos*, tem como propósito analisar os discursos sobre o consumo feminino em revistas dirigidas a esse público.

As dissertações em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e da Saúde (UFRGS) são: *O corpo na escola: analisando os livros didáticos e as práticas pedagógicas de professor@s dos anos iniciais do Ensino Fundamental*, de Márcia Xavier Marques, investiga os discursos e as práticas pedagógicas sobre o corpo de professoras dos anos iniciais e *Por que os homens nunca ouvem e as mulheres não sabem estacionar? Analisando artigos científicos e revistas de divulgação científica na área das neurociências quanto as questões de gênero*, de Joanalira Corpes Magalhães, que analisa a rede de discursos presente em revistas nacionais e internacionais especializadas na área das neurociências, e que vem produzindo significados e diferenças sobre às questões de gênero.

A linha de pesquisa Estudos da Corporeidade é um espaço de criação, reflexão e intervenção a respeito dos temas da corporeidade, visto que o corpo é o que define o mundo e a humanização do homem. Pode-se considerar que as ações e as invenções humanas são construídas a partir do corpo e em benefício dele, ou seja, o corpo é a origem de toda a ação que tenha por objetivo a sobrevivência e a humanização. Esta linha de pesquisa desenvolve atividades de pesquisa, de ensino e de extensão na área da Corporeidade Humana, com o objetivo de incentivar a construção e a troca de saberes e de conhecimentos no campo da educação e da educação física, além de promover eventos e publicações científicas e culturais.

Essa linha vem desenvolvendo as seguintes pesquisas: *Alfabetização: escrevendo a corporeidade da criança*, cujo objetivo é analisar o espaço do corpo na alfabetização, buscando verificar as expressões do corpo e as suas formas de controle no cotidiano da sala de aula, especialmente, no processo de aquisição da língua escrita. Esta pesquisa contou com financiamento do PROBIC/FURG e tem como bolsista de Iniciação Científica as graduandas de Pedagogia Cibele Peixe,

Cilene Severo e Déborah Tomczyk; *Body-modification: (re)significando os corpos*, que tem por objetivo analisar as diferentes formas de remodelagens corporais, identificando-as como manifestações da cultura corporal sustentada num conjunto de práticas que se baseiam em princípios conservadores e disciplinares, característicos de manifestações religiosas tradicionais. A pesquisa conta com financiamento da FAPERGS e PIBIC/CNPQ e possui duas bolsistas de Iniciação Científica do curso de Pedagogia: Alessandra Amaral e Josiane Domingues; *Um olhar sobre o Segundo Tempo em Rio Grande*, que tem por objetivo analisar o processo de implantação e efetivação do Projeto Segundo Tempo em Rio Grande, que nesta cidade ficou a cargo do Serviço Social do Comércio (SESC), baseando-se na perspectiva do esporte enquanto instrumento de inserção social. O projeto de pesquisa é financiado pelo Ministério do Esporte, através do Núcleo da Rede Cedes, e tem, como bolsistas de Iniciação Científica, os graduandos do curso de Licenciatura em Educação Física: Bruno Moreira e Fernanda Neves.

As dissertações que vêm sendo orientadas na linha de pesquisa Estudos da Corporeidade, no Programa de Pós Graduação em Educação Ambiental da FURG, são: *Corporeidade e Educação Ambiental: analisando o projeto Quero-Quero*, desenvolvido pela mestranda Danielle Medeiros, que tem por objetivo analisar as concepções de corporeidade que envolvem o Projeto Quero-quero: Educação Ambiental em Rio Grande; a outra dissertação desenvolvida neste programa é *Mídia e Constituição da Sociedade de Controle Direcionada à Manutenção da Sociedade de Consumo: Uma Análise de Propagandas de Automóveis*, do mestrando Cassiano Paes da Silva e tem a finalidade de investigar, nas propagandas de automóveis, elementos que fundamentem a construção de conhecimentos sobre como nos tornamos consumidores e, através dos mecanismos de controle social exercidos pela mídia, produzem a sociedade de consumo. No Programa de Educação em Ciências da UFRGS, são desenvolvidas as seguintes dissertações: *Futebol de várzea: um estudo sobre as memórias do Santa Tecla*, sob responsabilidade do mestrando Luciano Jahnecka, cujo objetivo é analisar as formas de amizade e de socialização que são produzidas pelas práticas corporais oferecidas no Santa Tecla Futebol Clube e de que forma as pessoas envolvidas vêm se apropriando desse espaço enquanto opção de lazer, contruído pela memória do Santa Tecla Futebol Clube; a segunda dissertação neste programa é intitulada "*Neguinho Calça Larga*": a questão de gênero na dança de rua, desenvolvida pela mestranda Catia Fernandes Carvalho, com o objetivo de analisar como se constitui as questões de gênero na dança de rua, mais especificamente no grupo Piratas de Rua, da cidade de Pelotas.

Desde o ano de 2003 é oferecido a professores/as do município de Rio Grande e licenciandos da Fundação Universidade Federal do Rio Grande cursos de extensão e palestras a fim de possibilitar que as questões de corpo, gênero e sexualidade possam ser discutidas no espaço escolar.

O GESE vem desenvolvendo ações com os grupos de pesquisa Enfermagem, SOARES, Guiomar Freitas, SILVA, Méri Rosane, RIBEIRO, Paula Regina Costa. Corpo, gênero e sexualidade: problematizando práticas educativas e culturais. Rio Grande: Editora da FURG, 2006

Gênero e Sociedade da FURG e os grupos Estudos em Educação em Ciência, Estudos sobre Educação e Ciência como Cultura e Estudos sobre Corpo e Cultura, da UFRGS. Uma das ações promovidas em conjunto foi o I e o II Seminário Corpo, gênero e sexualidade (2004 e 2005 respectivamente) que aconteceram na FURG. Outra ação foi a organização e a publicação do livro *"Corpo, gênero e sexualidade: problematizando práticas educativas e culturais"*.

Um dos integrantes do Grupo de Pesquisa, o Mestre Felipe Bruno Martins Fernandes, participou no ano de 2006 da elaboração e aprovação da 1ª Lei (Nº 6.257) que instituiu o Dia Municipal de Combate a Homofobia, 17 de maio, na cidade do Rio Grande. Esse dia foi escolhido pela Associação Internacional de Gays e Lésbicas e implementado no Brasil pela Associação Brasil de Gays, Lésbicas e Transgêneros porque em 17 de maio de 1990 a Organização Mundial da Saúde (OMS) retirou a homossexualidade do rol das enfermidades.

No ano de 2006, o Ministério da Educação (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade) e da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (Subsecretaria de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos) lançou um edital para seleção de Projetos de Formação de Profissionais da Educação para a Promoção da Cultura de Reconhecimento da Diversidade Sexual e da Igualdade de Gênero. O GESE teve o projeto *"Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis do currículo escolar"*, aprovado. Esse projeto tem como objetivo problematizar as temáticas de corpos, gêneros e sexualidades com 150 (cento e cinquenta) profissionais da educação da Região Sul do Estado do Rio Grande do Sul, a fim de que os mesmos possam ser capacitados para trabalharem com a diversidade sexual, as identidades de gênero, as formas de discriminação e de violência contra as mulheres, gays, lésbicas, transgêneros e se tornem agentes multiplicadores dos conhecimentos adquiridos no curso em suas escolas e comunidades.

Estamos participando do grupo gestor da implementação do projeto "Saúde e Prevenção na Escola" no município de Rio Grande em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e a Secretaria Municipal de Saúde.

No ano de 2006, o Ministério da Educação (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade) e da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (Subsecretaria de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos) lançou um edital para seleção de Projetos de Formação de Profissionais da Educação para a Promoção da Cultura de Reconhecimento da Diversidade Sexual e da Igualdade de Gênero. O GESE teve o projeto *"Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis do currículo escolar"*, aprovado. Esse projeto tem como objetivo problematizar as temáticas de corpos, gêneros e sexualidades com 150 (cento e cinquenta) profissionais da educação da Região Sul do Estado do Rio Grande do Sul, a fim de que os mesmos possam ser capacitados para trabalharem com a diversidade sexual, as identidades de gênero, as formas de discriminação e de violência contra as mulheres, gays, lésbicas, transgêneros e se

tornem agentes multiplicadores dos conhecimentos adquiridos no curso em suas escolas e comunidades.

Neste mesmo ano, o grupo de pesquisa passou a integrar o Núcleo da Rede Cedes que é uma iniciativa do Ministério de Esporte e tem por objetivo fomentar a produção e a difusão do conhecimento científico - tecnológico voltadas para a gestão de políticas sociais de esporte e de lazer; estimular estudos e projetos de avaliação do esporte recreativo e do lazer, visando à formulação e gestão de políticas públicas, mediante a elaboração de diagnósticos e recomendações decorrentes da avaliação dessas atividades, bem como ao estabelecimento de indicadores de desempenho em todo o país; qualificar gestores e agentes sociais de esporte e de lazer responsáveis pela oferta dos serviços de esporte e lazer à população; e, celebrar convênios com instituições nacionais e internacionais, mediante ações de cooperação institucional, técnico-científico-cultural e financeira. O Núcleo da Rede Cedes em Rio Grande, da qual a linha de pesquisa Estudos da Corporeidade faz parte, desenvolve um projeto de pesquisa que busca Implantar na Fundação Universidade Federal do Rio Grande novos grupos de pesquisa, estimulando os já existentes e articulando a produção e a difusão de conhecimentos voltados para a avaliação e o aperfeiçoamento da gestão de políticas públicas de esporte e lazer. Neste núcleo de pesquisa da FURG, a linha de pesquisa Estudos da Corporeidade desenvolve a investigação Um olhar sobre o Segundo Tempo em Rio Grande.

Essa é a narrativa que contamos a respeito da trajetória do GESE, ou como destaca Larrosa: "é contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo" (2002, p. 69).

# Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Enfermagem, Gênero e Sociedade:

GEPEGS

histórico, fundamentação e produção científica

Dra. Vera Lúcia de Oliveira Gomes

Dra. Adriana Dora da Fonseca

## Introdução

O Departamento de Enfermagem da Fundação Universidade Federal do Rio Grande-FURG vem, desde a década de 90, investindo massivamente na qualificação de seu quadro docente. Hoje mais de 50% são doutores ou cursam o doutorado. Visando estimular a investigação científica e tecnológica, congregando pesquisadoras/es, sistematizar a produção científica, bem como incitar nos/as estudantes de graduação e pós-graduação o gosto pela pesquisa, pelo ensino e pelas atividades extensionistas (espírito científico) estão sendo criados Grupos de Pesquisa nas diversas áreas de conhecimento da Enfermagem.

## Histórico

Desde 1997 nossa prática profissional vem se direcionando a questões referentes à sexualidade e gênero, com ênfase no cenário escolar. Em relação às atividades desenvolvidas, cabe destacar a participação como docentes, no ano de 1998, no projeto de capacitação de professoras da rede pública estadual para a implantação do Padrão Referencial de Currículo (PCR) do ensino fundamental e em 1999 e 2000 na implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no município do Rio Grande/RS. Para tanto foi firmada parceria com técnicas da área pedagógica da SMEC, professoras dos Departamentos de Enfermagem e de Educação e Ciências do Comportamento da FURG, Grupo de Apoio de Prevenção da AIDS (GAPA) e representantes de 52 escolas municipais, para execução do projeto intitulado "Sexualidade e cidadania: uma questão curricular".

A realização do Curso de Doutorado em Enfermagem (2001-2004) foi de extrema relevância para o aprimoramento de nossos conhecimentos pela inclusão de referenciais teórico-metodológicos em nossos estudos. Naquela ocasião, enquanto uma trabalhou com adolescentes, a outra se direcionou para creches e pré-escolas. Assim, com a tese intitulada "A concepção de sexualidade na vivência de jovens: bases para o cuidado de Enfermagem" e com a execução do projeto de recém-doutora denominado "A construção do feminino e do masculino no processo de cuidar crianças em instituição de educação infantil" outras possibilidades de trabalho

Enfermeira. Doutora em Enfermagem. Professora Titular do Departamento de Enfermagem da Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG) Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Enfermagem, Gênero e Sociedade GEPEGS Endereço: Av. Pres. Vargas, 602/401 Bloco 1, CEP: 96202-100. Junção, Rio Grande/RS. Fone: 53- 32338855 E-mail: vlogomes@terra.com.br.

Enfermeira. Doutora em Enfermagem. Professora Adjunto do Departamento de Enfermagem da FURG. Líder do GEPEGS. Endereço: Av. Pres. Vargas, 323/54 CEP: 96202-100. Junção, Rio Grande/RS. Fone: 53- 32338855 adriana@vetorial.net

foram se vislumbrando. A orientação de alunas/os de graduação e pós graduação passou a privilegiar assuntos relacionados a gênero e sexualidade, da mesma forma que estes temas foram incluídos nos programas das disciplinas ministradas em nível de graduação e mestrado.

Assim, com o intuito de intensificar e dar visibilidade às atividades de ensino, extensão e pesquisa que até então vinham sendo efetuadas, possibilitar a articulação da Enfermagem com outros campos do saber, além de abrir espaço para discussão e aprofundamento teórico metodológico, criamos, em 2005, o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Enfermagem, Gênero e Sociedade/GEPEGS.

### **Linha de pesquisa, campos de trabalho e referenciais teóricos**

Atuando na linha de pesquisa Tecnologias da Enfermagem/Saúde a indivíduos e Grupos Sociais, a equipe que compõem o GEPEGS vem operacionalizando e divulgando os resultados de pesquisas relacionadas à construção do feminino e do masculino, ou seja, estudando questões de gênero atreladas à Enfermagem e à Sociedade. Para tanto, elege diferentes campos de trabalho, entre eles hospitais, ambulatorios, unidades básicas de saúde, instituições de educação infantil e escolas. Assim, tem apreendido, em diferentes cenários, situações precursoras de estereótipos de gênero. Tais achados contribuem significativamente para demonstrar que as diferenças são inculcadas nas crianças desde o nascimento e possivelmente antes dele. Dessa forma, justifica-se a necessidade de refletir e questionar acerca de características tidas como naturais no comportamento de meninas e meninos, o mito da subalternidade feminina, a divisão sexual de trabalho, entre tantas outras não menos polêmicas.

Fundamentadas nos referenciais de Pierre Bourdieu, Simone Beauvoir e na Teoria das Representações Sociais, os conhecimentos produzidos têm subsidiado o processo de Cuidar em Enfermagem, visando tanto à inculcação de "habitus" de equidade de gênero, quanto à desconstrução de estereótipos precursores de desigualdade, procurando contribuir para uma sociedade mais justa e feliz.

Filósofo por formação, o sociólogo francês Pierre Bourdieu foi um dos intelectuais mais influentes de sua época. Posicionando-se de forma ferrenha contra o capitalismo, Bourdieu criticou os privilégios garantidos e transmitidos por instituição. É autor de alguns dos mais polêmicos livros de sociologia, entre eles, A dominação masculina (1998) o qual foi considerado pela Associação Internacional de Sociologia como "um dos dez trabalhos mais importantes de Sociologia produzidos no século XX" (LOYOLA, 2002, p. 89).

Bourdieu manteve-se atento aos fenômenos de percepção social, de produção simbólica e de relações informais de poder tais como as de gênero. Ao longo de sua obra, formulou conceitos fundamentais para a análise e interpretação de múltiplas temáticas como os de campo, habitus e capital. O conceito de habitus é por ele adotado para referir-se ao aprendido, decorrente do processo de cuidar, que se

efetiva nos primeiros anos de vida e até mesmo antes do nascimento. Para o autor, o habitus “é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural”. (BOURDIEU, 2002, p. 41).

Dessa forma, o habitus expressa, particularmente, uma disposição, uma tendência, uma inclinação, uma propensão, uma predisposição. O habitus designa uma maneira de ser, um estado habitual. De modo geral, expressa uma ação organizadora, tendo o sentido semelhante ao de estrutura. Na realidade, tal estrutura é característica das próprias condições de existência. Assim, o habitus, se constitui numa “disposição regrada para gerar condutas regradas e regulares, à margem de qualquer referência a regras; nas sociedades onde o trabalho de codificação não é muito avançado, o habitus é o princípio da maior parte das práticas”. (BOURDIEU, 1990. p.84). Com essa concepção, podemos apreender que por meio de condutas regradas e regulares, as crianças apreendem quase que “naturalmente”, os valores e crenças que permeiam sua socialização inclusive aqueles permeados por estigmas e preconceitos.

Simone de Beauvoir (SB) pertenceu à escola existencialista francesa e viveu utilizando as concepções e princípios dessa corrente filosófica, tanto na sua vida quanto nas suas obras. Com a publicação do livro “O segundo sexo”, combateu o determinismo biológico, desbancando o mito da natureza feminina. Com a célebre frase “ninguém nasce mulher, torna-se mulher”, a autora questiona a naturalização dos papéis femininos, como: submissão, meiguice, passividade, ternura, falta de racionalidade e objetividade (BEAUVOIR, 1980, p.9). A feminilidade para ela não é uma essência, nem uma natureza; é uma situação criada pelas sociedades, a partir de certos dados fisiológicos. Em relação à sexualidade afirma que “não é um campo isolado, prolonga os sonhos e as alegrias da sensualidade [...] se desenvolve desde a infância” (BEAUVOIR, 1980, p.114-115). Em relação à mulher, refere que “nenhum destino anatômico determina sua sexualidade” (BEAUVOIR, 1980, p.144). Quando sentiu as diferenças entre a educação de um menino e de uma menina, entre a forma de tomar posse do mundo de um e de outro, não se conformou; confiava no futuro e sabia que “pelo saber, pelo talento, mulheres haviam conquistado um lugar no universo dos homens” (BEAUVOIR, 1968, p.111). Convicta de sua crença na necessidade de uma revolução das mulheres, dirigia censuras até contra os livros de história infantil que inúmeras vezes apresentavam meninas medrosas, sempre salvas pelos garotos. Para ela, era com essas vivências cotidianas na família, na escola e nas demais instituições que começava o que ela chamava de 'lavagem cerebral' (BEAUVOIR, 1949).

A Teoria das Representações Sociais, atualmente, tem fundamentado inúmeras pesquisas no Campo da Enfermagem. Consolidada por Serge Moscovici (1978, p.36) essa teoria procura trabalhar com o pensamento social em sua dinâmica e em sua diversidade, partindo da premissa de que o senso comum e o conhecimento científico são complementares e, portanto, eficazes e indispensáveis



para a vida humana. As "Representações Sociais são uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social". Assim, constitui-se num modo de interpretar e de pensar a realidade cotidiana, uma forma de conhecimento social compartilhado por um grupo.

Assim, a adoção desses referenciais teóricos, associados a teoria das representações sociais têm possibilitado ao GEPEGS, o desvendar de diferentes objetos de estudo.

### **Produção científica**

A produção científica do GEPEGS é resultante de projetos articulados de ensino, pesquisa e extensão em nível de doutorado, mestrado e graduação. Entre os trabalhos concluídos destacamos: a tese de doutoramento intitulada A concepção de sexualidade na vivência de jovens: bases para o Cuidado de Enfermagem embasada no pressuposto de que os estudos que têm como tema a sexualidade humana e, mais especificamente, a sexualidade na perspectiva de adolescentes são complexos e, por isso, precisam ser abordados de uma forma ampla, evitando que vieses importantes deixem de ser valorizados. Nesse sentido, propõem-se a compreender a concepção de sexualidade e o modo de vivê-la, por intermédio dos depoimentos de jovens do ensino médio, de uma escola pública, do Município do Rio Grande/RS. Tem como referencial filosófico o Existencialismo, dando ênfase aos pressupostos de Simone de Beauvoir, os quais se constituem suporte para compreender qual é a concepção acerca da sexualidade e o modo de vivê-la, referidos por jovens de uma escola pública de ensino médio? Sustentando a tese de que a concepção de sexualidade das/os jovens e o modo de vivê-la são construídos na convivência, utiliza uma metodologia qualitativa de inspiração fenomenológica.

Com a tese de doutorado denominada A interpretação do Cuidado de Enfermagem à criança em creches, pela ótica de Pierre Bourdieu procuramos investigar como se expressa, na produção científica da Enfermagem, o cuidado à criança em creches? Para tanto, adotando a hermenêutica dialética proposta por Minayo como referencial, foram analisadas, todas as teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação em Enfermagem no Brasil, no período compreendido entre 1993 e 2002.

O projeto Recém Doutora, realizado nos anos de 2005 e 2006, financiado pela FAPERGS, foi um estudo exploratório descritivo, de natureza qualitativa, com objetivos de compreender e interpretar as percepções, apreciações e ações referentes à construção do feminino e masculino no processo de cuidar crianças em uma Instituição de Educação Infantil da periferia do município do Rio Grande/RS. A coleta de dados, foi realizada por meio das técnicas de observação e entrevista.

A primeira dissertação de mestrado do GEPEGS foi defendida em 2006, pela mestrand Cristina Thum Kaefer e se intitulou Prevenção das DSTS/AIDS em adolescentes partindo do contexto familiar. Pressupondo que a educação sexual de

adolescentes, em nível familiar, ainda tenha conotação proibitiva e preconceituosa; ocorra de forma fragmentada; criando um hiato dialógico entre pais, mães e filhas(os) a mestranda objetivou compreender como as famílias realizam a educação sexual de filhas(os) adolescentes, com vistas à prevenção das DSTs/AIDS.

A dissertação de mestrado defendida por Camila Rose Guadalupe Schwonke, sob o título Sexualidade e gênero: a história de adolescentes com vivências de rua teve como objetivo compreender as experiências sobre sexualidade e gênero, a partir do relato de adolescentes com vivências de rua. Consiste em uma pesquisa qualitativa, sendo a História Oral o método escolhido para dar voz aos/às adolescentes que se encontram imersos em um cenário de exclusão e abandono.

Trabalhos de Conclusão de Curso de graduação também integram nossa produção científica, com destaque para os temas: Tabagismo na adolescência: uma questão de gênero? Relação entre ciúme e violência de gênero na percepção dos agentes comunitários de saúde. Consulta pré-natal: onde está o pai? (Des)construção de estereótipos de gênero desde o período perinatal. Representações sociais das adolescentes primíparas sobre "ser mãe". Sexualidade, adolescência e AIDS: a (re)construção de saberes no processo de viver saudável. Percepções de uma equipe de enfermagem acerca do cuidado à mulher em situação de aborto provocado. O momento do parto: expectativas e temores do pai na sala de espera.

Atualmente estão em andamento as seguintes pesquisas em nível de mestrado: Representações Sociais de mulheres acerca da histerectomia, antes e após a cirurgia. Representações de adolescentes sobre sexualidade, gênero e suas implicações na promoção de saúde. As profissionais do sexo e a vulnerabilidade à AIDS nas relações afetivas Os Trabalhos de Conclusão de Curso que vêm sendo realizados são: Relação entre os comportamentos profissional e pessoal de trabalhadores(as) de saúde na prevenção da AIDS. Diagnóstico de saúde das profissionais do sexo que atuam em Rio Grande/RS. Ser mulher e ser detenta: um desafio para atuação da Enfermagem. Representações de adolescentes mães sobre o momento do parto. As bolsistas PIBIC vinculadas ao GEPEGS estão pesquisando: Representações de adolescentes acerca do conceito de risco: subsídios para a atuação de Enfermagem. Conhecimento de estudantes de Enfermagem acerca de sexualidade e gênero: subsídios para a formação acadêmica e profissional . As demais bolsistas desenvolvem os estudos: Grupo focal como técnica de coleta de dados na pesquisa em Enfermagem. Representações Sociais acerca do uso da camisinha feminina entre acadêmicos/as do Curso de Graduação em Enfermagem ..

O GEPEGS desenvolve ainda os seguintes projetos de extensão Saúde escolar (desde 1992), realizado em parceria com a Associação dos Servidores Hidroviários do Rio Grande do Sul; Saúde e prevenção nas escolas públicas municipais. 2007, este integra o Projeto Nacional Saúde e prevenção nas escolas: atitude pra curtir a vida, criado pelo Ministério da Educação, Ministério da Saúde e UNESCO. Na cidade do Rio Grande, o Grupo Gestor está formado por representantes da SMEC, da SMS,

dos Departamentos de Enfermagem e de Educação e Ciências do Comportamento da FURG e Grupo de Apoio de Prevenção da AIDS (GAPA).

### **Articulação com outros Grupos de Pesquisa**

O GEPEGS vem trabalhando em rede local com o Grupo de Estudos e Pesquisas em Enfermagem e Saúde da Criança e do Adolescente GEPESCA, liderado pela Dra. Giovana Calcagno Gomes; com o Grupo de Estudo e Pesquisa em Gerontogeriatria, Enfermagem/ Saúde e Educação, liderado pelas Dras. Silvana Sidney Costa Santos e Marlene Teda Pelzer, com o Grupo de Estudos e Pesquisa da Corporeidade, liderado pela Dra. Meri Rosane Santos da Silva e com o Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola, liderado pela Dra. Paula Regina Costa Ribeiro e pela MSc. Guiomar Freitas Soares.

### **Referências Bibliográficas**

BEAUVOIR, S. O Segundo Sexo: a experiência vivida. Tradução de Sérgio Millet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980. v.2, 500p.

BOURDIEU, P. Coisas ditas. São Paulo: Brasiliense, 1990. 234p.

\_\_\_\_\_. A dominação masculina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999a. 160p.

\_\_\_\_\_. Escritos de educação. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

JODELET D. Follie et représentations sociales. Paris: PUF; 1989.

LOYOLA, M.A. Biografia. In: BOURDIEU, P. Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréa Loyola. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002. p. 87-91.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 6.ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1999.

MOSCOVICI S. A Representação Social da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar; 1978.

# Grupo de Estudos sobre Cultura e Corpo Grecco

Silvana Vilodre Goellner – Coordenadora  
Alex Branco Fraga – Vice-Coordenador

O GRECCO – O Grupo de Estudos sobre Cultura e Corpo foi criado em 2002 e é formado por docentes e estudantes ligados à Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Grande parte de seus participantes está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, mais especificamente, à linha de pesquisa intitulada Representações Sociais do Movimento Humano. Envolve, ainda estudantes de graduação do curso de Licenciatura em Educação Física.

Desde sua criação está ligado, também, ao Centro de Memória do Esporte da ESEF/UFRGS, órgão criado em dezembro de 1996, com o objetivo de reconstruir, preservar e divulgar a memória do esporte, da educação física, do lazer e da dança no Brasil. Para além da pesquisa historiográfica seus integrantes têm investigado diversas temáticas relacionadas ao corpo tais como gênero, sexualidade, saúde, representações na mídia, entre outras, cujos aportes teóricos estão ancorados nas teorizações do campo das ciências humanas e suas interfaces com a Educação Física.

## **Pesquisas em andamento:**

Mulheres atletas: O esporte como espaço de visibilidade

Autora: Silvana Vilodre Goellner

Garimpando memórias: esporte, educação física, lazer e dança no Rio Grande do Sul

Autora: Silvana Vilodre Goellner

Políticas da vida ativa: promoção da atividade física e medicalização das práticas corporais

Autor: Alex Branco Fraga

Teses em andamento:

A generificação dos corpos de mulheres que investem na potencialização muscular

Autor: Angelita Alice Jaegger

O skate como uma prática de generificação de corpos

Autora: Márcia Luiza Machado Figueira

## **Dissertações concluídas**

Lazer e cidade na Porto Alegre do início do século XX: a institucionalização da recreação pública

Autora: Eneida Feix

Representação de corpo adolescente feminino na Revista Capricho: saúde, beleza e

moda.

Autora: Márcia Luiza Machado Figueira

Corpos amputados e suas próteses: a intervenção técnica (re)inventando formas de ser e de habitar o corpo na contemporaneidade

Autora: Luciana Laureano Paiva

Corpos na arena: um olhar etnográfico sobre a prática das artes marciais combinadas

Autor: Cláudio Ricardo De Freitas Nunes

Corpo e seus significados nas práticas circenses do grupo de Circo Girassol

Autor: José Francisco Baroni

O híbrido paraolímpico: resignificando o corpo do atleta portador de deficiências a partir da sua relação com práticas tecnologicamente potencializadas.

Autor: Varlei de Souza Novaes

### **Dissertações em andamento**

A construção do homem eugênico: aproximações entre educação Física e Eugenia na obra de Renato Kehl

Autor: André Luiz Silva

Rugby e mulheres: O Charrua Rugby Clube

Autora: Thais Rodrigues de Almeida

História do Esporte em Erechim: o clube Atlântico

Autor: Jorge Alba

Educação Física e Saúde Mental: práticas corporais como alternativa desinstitucionalizante em Centros de Atenção Psicossocial

Autor: Felipe Wachs

### **Pesquisas Iniciação Científica em Andamento:**

Memória dos Jogos Abertos femininos

Autora: Anna Maurmann

A inserção das mulheres na Escola de educação Física da UFRGS: visibilidades conquistadas

Camile Romero Bueno Saldanha

Endereço:

Centro de Memória do Esporte

Escola de Educação Física – UFRGS

Rua Felizardo, 750

Jardim Botânico – Porto Alegre 90690-200

Fone: 51 33085836

<http://www6.ufrgs.br/esef/ceme/grecco/index.htm>

# O corpo: estudos realizados nos grupos de pesquisa Grupo de Estudos sobre Educação e Ciência como Cultura e Estudos em Educação em Ciências

Nádia Geisa Silveira de Souza

Neste texto apresento os grupos de pesquisa, as ferramentas conceituais e os estudos que desenvolvemos para pensar o corpo.

O grupo de pesquisa "Grupo de Estudos sobre Educação e Ciência como Cultura" vincula-se à linha de pesquisa Estudos Culturais em Educação, do PPG em Educação/FACED/UFRGS, criado e coordenado, em 1998, pela professora Dra. Maria Lucia Wortmann. Em linhas gerais os trabalhos de pesquisa vêm apoiando-se nos Estudos Culturais e nos Estudos Culturais de Ciência nas vertentes inspiradas no pós-estruturalismo e nas filosofias pós-modernas. As pesquisas estabelecem conexões com as perspectivas culturais de inspiração foucaultiana ou etnográfica a partir de estudos conduzidos por Clifford Geertz, James Clifford, Teresa Vasconcelos e Bruno Latour. Nestas têm sido examinadas situações implicadas na produção cultural do corpo, da natureza, da saúde e da ciência em situações de sala de aula e fora dela, nas chamadas pedagogias culturais, notadamente em propagandas, na literatura infanto-juvenil, em filmes infantis, nas narrativas históricas, na literatura de viagem e em programas televisivos.

Desde 2002, de integrante desse Grupo como pesquisadora, passei a compor a coordenação do mesmo e a orientar pesquisas vinculadas ao Projeto de Pesquisa Uma releitura da dicotomia corpo/organismo, o qual originou a minha tese de doutorado denominada Que corpo é esse? O corpo na família, mídia, escola, saúde,..., ligada à linha de pesquisa "Estudos em Educação em Ciências" do Curso de PG em Bioquímica/ICBS/UFRGS, e orientada pelo prof. Dr. Diogo Souza. Por esse motivo, ao mesmo tempo, passei a integrar, também, a coordenação do Grupo de pesquisa "Estudos em Educação em Ciências" pertencente, hoje, ao PPG em Educação em Ciências Química da Vida e Saúde/ICBS/UFRGS.

Assim, o "ponto" que interliga as pesquisas desenvolvidas, em ambos os Grupos de Pesquisa mediante minha orientação, vem sendo a temática do corpo. Temos voltado nosso olhar para a compreensão do funcionamento dos processos implicados na inscrição de determinados saberes e comportamentos nos corpos, visando chamar a atenção para o papel constitutivo das práticas sociais e problematizar as noções de corpo como estabelecido a priori na sua história – genética e/ou cultural.

No percurso investigativo temos nos valido de estudos foucaultianos e dos

Nádia Geisa Silveira de Souza é Bióloga e professora Adjunta do Departamento de Ensino e Currículo e do PPG em Educação, da Faculdade de Educação da UFRGS. Atua como professora no PPG em Educação/FACED/UFRGS e no PPG em Educação em Ciências Química da Vida e Saúde/ICBS/UFRGS. E-mail para correspondência: [nadiags@terra.com.br](mailto:nadiags@terra.com.br)

O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.L.; RABINOW: Michel Foucault - Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. RJ: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

objetivo “foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos (...)”(p. 231). Ao referir-se ao sujeito o filósofo vai nos trazer dois significados para o modo como nos tornamos sujeitos nas modernas sociedades ocidentais, “sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à conceitos de Michel Foucault, visto que o filósofo criou importantes ferramentas para pensarmos e problematizarmos os efeitos das práticas sociais na fabricação do sujeito.

É o próprio Foucault que vai nos dizer, ao falar do seu trabalho, que o seu objetivo “foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos (...)”(p. 231). Ao referir-se ao sujeito o filósofo vai nos trazer dois significados para o modo como nos tornamos sujeitos nas modernas sociedades ocidentais, “sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e torna sujeito a” (idem: 235). Nesse sentido, Foucault chama a atenção para o funcionamento de mecanismos direcionados à constituição de subjetividades e diz que, talvez, o nosso objetivo “não seja descobrir o que somos, mas recusar o que somos” (idem: 239). Para ele, recusar os mecanismos individualizantes e totalizantes que nos fixam a uma determinada identidade, subjetivando-nos, pode criar condições para a emergência de estratégias de resistência a esse duplo constrangimento, como também gerar outras formas de subjetividade.

Dessa perspectiva, então, temos olhado e pensado o corpo na sua historicidade, não para reconhecer nele uma origem primeira, mas para mostrar as marcas produzidas no corpo mediante as relações vivenciadas nas práticas sociais cotidianamente desde o nascimento, ou mesmo antes, numa tentativa de criarmos formas de oposição ou de luta aos constrangimentos discursivos experienciados.

Ao discutir o pensamento de Nietzsche acerca da genealogia, Foucault refere que o sentido histórico faz entrar o devir naquilo que se pensava perene – o corpo. Ao tomar o corpo como superfície de inscrição dos acontecimentos, o filósofo declara que se enganam aqueles que pensam o corpo como sede de instintos, desejos e sentimentos perenes ou como lugar de pura fisiologia. O corpo, diz Foucault, “é formado por uma série de regimes que o constroem; ele é destruído por ritmos de trabalho, repouso e festa; ele é intoxicado por venenos – alimentos ou valores, hábitos alimentares e leis morais simultaneamente; ele cria resistências” (p. 27).

Assim, para Foucault esse olhar histórico não procura no corpo o reconhecimento nem a constância, mas busca mostrar que nada no homem, nem mesmo seu corpo, é suficientemente durável para que se possa entender outros homens e reconhecer a si neles. Segundo o filósofo, se quisermos conhecer de onde provém o corpo, é preciso descobrir as marcas sutis, singulares, que nele se entrecruzam e fabricam uma rede custosa de desenredar. A herança do corpo, enquanto marca do que lhe acontece, inscreve-se nos sistemas nervoso, digestivo e respiratório, nos hábitos alimentares, na forma de respirar, de movimentar-se e de



sentir, no seu ritmo.

Pensar o sujeito na historicidade das suas relações com os outros, significa dizer que ele não possui um corpo enquanto uma “substância” externa às outras pessoas e ao convívio com elas, com um grupo, uma sociedade. Com isso, não estamos desconsiderando a existência de uma materialidade humana, mas sim pensando-a como profundamente imbricada nas práticas culturais experienciadas cotidianamente, visto que nelas adquirimos os sentidos que passamos a atribuir aos gestos, aos sentimentos, aos objetos, às pessoas e a nós mesmos. A materialidade humana, ao corporificar os diversos processos sociais de dominação e de sujeição que são exercidos e circulam na trama social, configura-se naquilo que nomeamos o corpo.

Desse ponto de vista, se pretendemos entender como nos (trans)formamos nas pessoas que estamos sendo, precisamos conhecer o funcionamento dos processos permanentes de sujeição e produção dos corpos ou “estudar os corpos periféricos e múltiplos, os corpos constituídos como sujeitos pelos efeitos de poder” (p.183). Olhar a historicidade dos corpos – as práticas discursivas que, de modo invisível, se correlacionam no campo social inscrevendo no corpo marcas sutis e singulares –, pode criar condições para interrogarmos as práticas e os discursos constitutivos de nossas subjetividades. Talvez, possibilite, também, a emergência de movimentos de resistência e de outras formas de agir em relação a si e aos outros.

Tais entendimentos e problematizações têm nos levado a examinar o funcionamento das práticas sociais e dos discursos em diferentes instâncias – na escola, no hospital psiquiátrico, na universidade, na saúde pública, na mídia impressa, na indústria alimentícia –, visto que nesses espaços funcionam estratégias disciplinares e biopolíticas que, ao se articularem nos corpos, integram os processos de fabricação dos sujeitos.

Nessa direção, fomos examinar como se exercem as práticas em diferentes e espaços escolares, especialmente as ações relacionadas aos campos da Biologia e da Psicologia. Esses foram os estudos das dissertações das mestrandas: Ana Arnt, em *De muros, tempos, artes e pingue-pongue aos genes, anfioxos, mórulas e trissomias: falando do corpo....*, examinou o funcionamento e os efeitos das práticas em diferentes espaços e momentos do cotidiano escolar, especialmente nas aulas da disciplina de Biologia; Anelise Rabuske, em *“Alunos-problema”*: discutindo práticas implicadas na produção do anormal, teve como propósitos conhecer e problematizar a rede de práticas que se correlacionam no cotidiano escolar, produzindo ao mesmo tempo o “bom-aluno” e o “aluno-problema”; Landemir Pretto, em *Um olhar para a sexualidade no curso de Psicologia da UFRGS*, teve como propósitos dar visibilidade aos conhecimentos e às práticas usadas para abordar a sexualidade no currículo acadêmico e identificar conexões entre saber, identidade e poder implicadas na constituição do sujeito psicólogo; Fátima Hartmann, em *Da constituição do processo de escolarização das Tecnologias da Informação e Comunicação em uma escola*

Aula de 14 de janeiro de 1976 In: *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*.

SP: Martins Fontes, (1ª ed. 1999), 2ª ed., 2000, p. 27 – 48.

Soberania e disciplina. In: *Microfísica do poder*. RJ: Graal, 13ªed., 1998, p. 179 – 193.

estadual da rede pública de Porto Alegre, buscou analisar e discutir o processo de escolarização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) em turmas de séries iniciais no âmbito da escola pública e suas implicações na constituição dos corpos e dos saberes dos alunos; Karina A. de Souza, em (Des)caminhos da Psicologia: possibilidades para se pensar uma psicologia menor no ensino/nas salas de aula do Ensino Médio, visou discutir as possibilidades de uma educação e uma psicologia nomeadas/forjadas como "educação menor" e "psicologia menor" a partir do exame das práticas relacionadas ao ensino da Psicologia na Universidade e na escola de Ensino Médio; Renata Pimenta Domingues, em Desejo, diferença e sexualidade na Educação Infantil: uma análise da produção dos sujeitos nas práticas escolares, procurou conhecer as relações e o modo como se lida com as diferenças, das crianças entre si, delas com as educadoras, das famílias, enfim, as diversas formas de relação que transversalizam a escola; ainda, em andamento Fernando Hiromi Yonezawa, em Corporeizar: um materialismo micropolítico, analisa narrativas de professoras de uma escola municipal de Porto Alegre, procurando pensar algo "novo" sobre as biometrias e as práticas cotidianas constitutivas de encontros e sensações nos corpos dessas professoras; e Rodrigo Saballa de Carvalho, em seu projeto de doutoramento O processo de formação do/a pedagogo/a na UFRGS: algumas aproximações genealógicas, tem como propósito discutir o processo de formação do/a pedagogo/a na atualidade, marcando as discontinuidades e continuidades do que é dito do curso de Pedagogia e do/ pedagogo/a. O entendimento dos livros didáticos como uma das tecnologias cujas verdades regem as práticas e os discursos dos professores e dos alunos, separando o "verdadeiro" e o "falso", levou-nos a examinar como a Genética vem classificando/posicionando as pessoas a partir de padrões de normalidade em livros didáticos de Biologia para o Ensino Médio, trabalho apresentado pela bolsista de Iniciação Científica Renata Bortolini no XVIII Salão de Iniciação Científica da UFRGS.

Num outro espaço institucional, o hospital psiquiátrico, Simone Chandler Frichembruder, em seu projeto de doutoramento Os (Des) Encontros da Loucura com a Cidade: A Caminho de Casa, do Hospital Psiquiátrico São Pedro a um conjunto Habitacional na Zona Norte de Porto Alegre, historiciza práticas e discursos que se tramaram na criação do Hospital Psiquiátrico e na produção e exclusão do "louco", discute o processo de desinstitucionalização de moradores através do Projeto Morada e se propõe a analisar a inserção e a relação de ex-moradores na cidade.

O entendimento de que vivemos numa sociedade regida pela vida, onde os mecanismos midiáticos adquiriram crescente gerenciamento sobre o estilo de corpo e de vida na contemporaneidade, levou-nos a analisar na mídia impressa, reportagens de revistas e de jornais, como se fala sobre o morrer. Nessa direção, o bolsista de Iniciação Científica Dênis Roberto da S. Petuco apresentou o trabalho Noticiando a morte num jornal, no XVII Salão de Iniciação Científica da UFRGS, cujas questões eram: Nessa lógica de fazer viver, como pode se exercer o poder de morte? Quem pode morrer? Que mortes nos inquietam ou não? Que mortes são notícia?; em nível de mestrado Neila Seliane P. Witt, em Eutanásia, vida e morte:

problematizando enunciados presentes nos jornais e nas revistas, examinou a rede de enunciados presente em reportagens da mídia impressa que tratava da Eutanásia, com o propósito de chamar a atenção para a posição hegemônica dos discursos – religioso, jurídico, médico – no gerenciamento da vida/morte e de, talvez, criar condições para pensarmos de outro modo tal situação de morte. Na direção da promulgação do corpo e da vida, encontra-se em andamento a pesquisa em nível de mestrado de Tatiana Souza de Camargo, na qual busca investigar o papel das escolhas alimentares na construção das nossas identidades, das idéias que temos de nós mesmos, dos indivíduos que “escolhemos” ou “desejamos” ser – na constituição dos sujeitos contemporâneos.

Para finalizar, com esse texto procurei mapear os percursos teórico-metodológicos a partir dos quais temos pensado e problematizado a fabricação do corpo/sujeitos.

# Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero

GEERGE

Jane Felipe<sup>1</sup>

O GEERGE - Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero - fundado em 1990 pela prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Guacira Lopes Louro, constitui-se em um grupo de docentes e estudantes vinculados ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que se dedica a atividades de pesquisa, ensino e extensão. Gênero, sexualidade, corpo, infância, juventude, etnia, classe, religião, nacionalidade, geração, em articulação com a educação, constituem-se no foco de atuação do grupo.

Teorizações pós-críticas, particularmente aquelas produzidas nos campos dos Estudos Feministas, dos Estudos Culturais, dos Estudos Gays e Lésbicos e da Teoria Queer são suas referências centrais.

Cabe destacar que dez anos após sua fundação, o GEERGE estabeleceu condições para a criação de uma linha de pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, intitulada Educação, Sexualidade e Relações de Gênero, e que atualmente trabalha com os seguintes eixos temáticos: Gênero, Sexualidade e Educação (Prof<sup>a</sup> Guacira Lopes Louro), que examina as possíveis articulações entre os Estudos Feministas e a Educação, numa perspectiva pós-estruturalista, com aportes da Teoria Queer. Privilegia a análise dos processos de produção e experimentação dos gêneros e das sexualidades, no âmbito de distintas práticas educativas e pedagogias culturais; Políticas de corpo e de saúde: gênero, raça e nacionalidade (Prof<sup>a</sup> Dagmar Estermann Meyer), que toma como referência os campos da Educação e da Saúde, analisando processos de produção de corpos e identidades "saudáveis", articulando gênero, raça e nacionalidade; Infância, Gênero e Sexualidade (Prof<sup>a</sup> Jane Felipe), que pretende examinar diferentes concepções de infância, família e aparatos educacionais produzidos ao longo da história, em diversas sociedades e culturas, especialmente no que se refere às relações de gênero e sexualidade produzidas nessas formações; Masculinidade, gênero e sexualidade (Fernando Seffner), que objetiva investigar os processos culturais e pedagógicos de produção, manutenção e modificação das masculinidades, com especial ênfase para as relações entre masculinidade, corpo e sexualidade, políticas públicas de saúde e direitos sexuais. Mais recentemente está sendo criado o eixo temático Juventude e mídia (Prof<sup>a</sup> Rosângela Soares).

Dessa forma, em conexão com a linha de pesquisa Educação, Sexualidade e Relações de Gênero, foram produzidas até agora mais de uma dezena de teses de doutorado e aproximadamente quarenta dissertações de mestrado, abordando os seguintes temas: educação da mulher, feminização do magistério, formação da

<sup>1</sup>Coordenadora do GEERGE – Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero – do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da UFRGS. Texto apresentado no III Seminário Corpo, gênero, sexualidade – discutindo práticas educativas, na UFRGS (16-18 de maio/2007).

A música já foi gravada por importantes nomes da MPB como Elis Regina, Ed Motta e outros

masculinidade (em vários espaços, entre eles no movimento tradicionalista gaúcho, a masculinidade bissexual), sexualidade na escola em tempos de aids, os desenhos da Disney (as novas "mocinhas" e a produção da heterossexualidade nos filmes infantis), produção de corpos (representação do corpo feminino na revista Boa forma), politização da maternidade, as políticas públicas dirigidas às mulheres (Programa Nacional Bolsa Escola), juventude e mídia, propagandas e programas televisivos (MTV – pedagogias amorosas e sexuais), cultura infantil, pedofilia e masculinidade, gênero e envelhecimento, representações de gênero e etnia na literatura infantil, livros paradidáticos de educação sexual.

Além disso, nos últimos anos, o GEERGE tem promovido inúmeros eventos (seminários, painéis, cursos de extensão, palestras) e estabelecido produtivas interlocuções com pesquisadoras/es nacionais e internacionais, de reconhecida competência acadêmica.

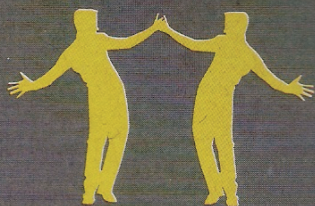
Dentre os seminários, ciclos de debates e painéis promovidos nos últimos anos destacamos a I Jornada Gaúcha Corpo e Relações de Gênero na Contemporaneidade - Promoção conjunta PUCRS/UFRGS (2002), o lançamento da Revista de Estudos Feministas (Dossiê Gênero e Educação, organizado por Guacira Louro e Dagmar Meyer, PPGEDU/UFRGS), o Seminário Arte, Corpo e Tecnologias Digitais, que contou com a participação do professor Edvaldo Souza Couto, da FFCH-UFBA (promoção conjunta PPGEDU, PPG Ciências do Movimento Humano e PPG Psicologia Social, 2003). Também destacamos o Ciclo de debates sobre Feminilidades, masculinidades e direitos da sexualidade (Palavraria - Livraria Café, 2005) e o painel Representações de amor romântico: apontamentos em torno de uma educação para a sexualidade (Palavraria - Livraria Café, 2006), com as seguintes discussões: Os livros de auto-ajuda sobre amor e conjugalidade (Jane Felipe, UFRGS), As representações de amor romântico na MPB (Kiti Santos, FUNDARTE/UFRGS), Masculinidade heterossexual e pedofilização: o universo infantil como recurso erótico em revistas masculinas (Adriane Câmara, mestranda do PPGEDU/UFRGS) e Violência/abuso sexual infanto-juvenil: onde fica discurso amoroso? (Maria do Rosário Nunes, deputada federal).

Outra atividade que merece destaque é o Ciclo cinema do GEERGE, que em 2007 alcança sua terceira edição e tem promovido a exibição de filmes e debates em torno da diversidade nas formas de viver os gêneros e as sexualidades. Centrando essas temáticas no terreno da cultura, pretende-se colocar em questão distintas perspectivas para compreender e significar masculinidades e feminilidades contemporâneas. Em cada sessão, convidados especiais – antropólogos/as, cineastas, historiadores/as, psicólogos/as, educadores/as, juristas – têm atuado como provocadores do debate entre o público.

Além de prestar assessorias locais, nacionais e até mesmo internacionais (Uruguai, Espanha, Portugal, Espanha e Moçambique), o GEERGE também tem promovido cursos de extensão voltados para docentes e estudantes de graduação e pós-graduação, dentre os quais destacamos os seguintes: Gênero e sexualidade na escola (Faculdade de Educação UFRGS, 1999), Gênero e sexualidade nas pedagogias culturais, que contou com a parceria da Coordenadoria Estadual da Mulher e da

Secretaria de Cultura do Estado do Rio Grande do Sul (Casa de Cultura Mario Quintana, 2001), dois Cursos de Extensão para atendentes de Creches comunitárias em Viamão, RS (2002) e o Curso de Extensão Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na Educação – iniciativa conjunta com GRECCO, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (Usina do Gasômetro,

Além de prestar assessorias locais, nacionais e até mesmo internacionais (Uruguai, Espanha, Portugal, Espanha e Moçambique), o GEERGE também tem promovido cursos de extensão voltados para docentes e estudantes de graduação e pós-graduação, dentre os quais destacamos os seguintes: Gênero e sexualidade na escola (Faculdade de Educação UFRGS, 1999), Gênero e sexualidade nas pedagogias culturais, que contou com a parceria da Coordenadoria Estadual da Mulher e da Secretaria de Cultura do Estado do Rio Grande do Sul (Casa de Cultura Mario Quintana, 2001), dois Cursos de Extensão para atendentes de Creches comunitárias em Viamão, RS (2002) e o Curso de Extensão Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na Educação – iniciativa conjunta com GRECCO, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (Usina do Gasômetro, 2003). Este último curso resultou em um livro intitulado Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na Educação, organizado pelas professoras Guacira Louro, Jane Felipe e Silvana Goellner, editado pela Vozes, e que está na sua segunda edição.



Ministério  
da Educação

