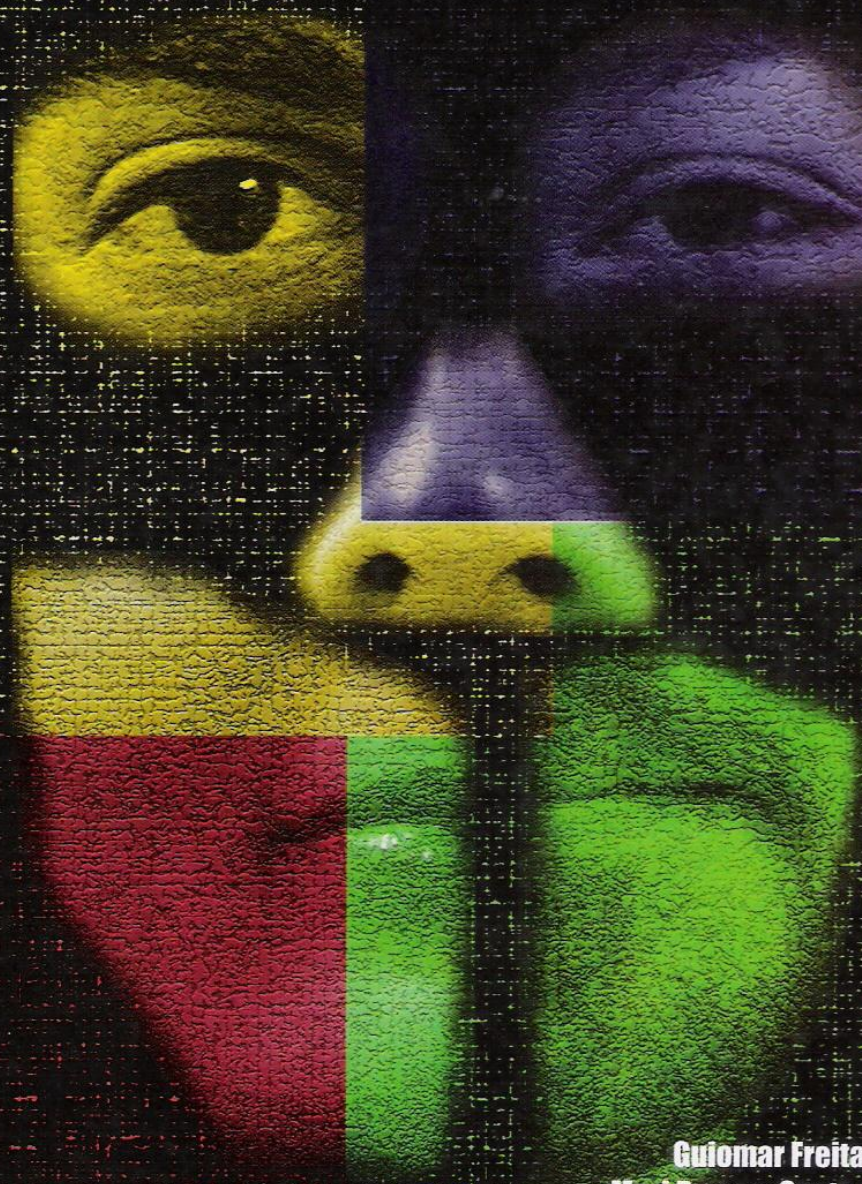


Problematizando Práticas Educativas e Culturais

Corpo

Gênero

Sexualidade



**Guiomar Freitas Soares
Meri Rosane Santos da Silva
Paula Regina Costa Ribeiro
ORG**

**CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE:
PROBLEMATIZANDO PRÁTICAS EDUCATIVAS
E CULTURAIS**



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO RIO GRANDE

Reitor

JOÃO CARLOS BRAHM COUSIN

Vice-Reitor

ERNESTO LUIZ CASARES PINTO

Pró-Reitora de Assuntos Comunitários e Estudantis

DARLENE TORRADA PEREIRA

Pró-Reitor Administrativo

JOSÉ VANDERLEI SILVA BORBA

Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento

JOSÉ CARLOS RESMINI FIGURELLI

Pró-Reitor de Graduação

CLEUZA MARIA SOBRAL DIAS

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

LUIZ EDUARDO MAIA NERY

CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE: PROBLEMATIZANDO PRÁTICAS EDUCATIVAS E CULTURAIS

Autores

Fernando Seffner
Guiomar Freitas Soares
Marcia Ondina Vieira Ferreira
Marcio Caetano
Mérid Rosane Santos da Silva
Nádia Geisa Silveira de Souza
Paula Regina Costa Ribeiro
Silvana Vilodre Goellner
Silvino Santin

Organizadoras

Guiomar Freitas Soares
Mérid Rosane Santos da Silva
Paula Regina Costa Ribeiro

Rio Grande
2006

2006

Capa: Tássia Dias Furtado
Editoração: Cilene Porto Severo
Josiane Vian Domingues

C 822 Corpo, gênero e sexualidade: problematizando práticas educativas e culturais/ Fernando Seffner...[et al], Guiomar Freitas Soares, Méri Rosane Santos da Silva, Paula Regina Costa Ribeiro (Org.).-[Rio Grande: Ed. da FURG], 2006.
118 p.

ISBN 85-7566-055-1

1. Educação; sexualidade 2. Sexualidade: gênero Seffner, Fernando II. Soares, Guiomar Freitas III. Silva, Méri Rosane Santos da IV. Ribeiro, Paula Regina Costa

CDU 37.015.6

Catálogo na Fonte: Cláudio Renato Moraes
CRB-10/1059

SUMÁRIO

Apresentação.....	7
Corpo.....	11
Cutting, Piercing, Tatuagens, Doping: (re) significando os corpos <i>Méri Rosane Santos da Silva</i>	12
Procurando / rompendomarcas no corpo <i>Nádia Geisa Silveira de Souza</i>	20
As práticas corporais e esportivas e a produção de corpos generificados <i>Silvana Vilodre Goellner</i>	32
O espaço do corpo nas pedagogias escolares <i>Silvino Santin</i>	39
Gênero.....	54
Da invisibilidade à cidadania: um estudo sobre as identidades de gênero <i>Guiomar Freitas Soares</i>	55
Docentes, representações sobre relações de Gênero e consequências sobre o cotidiano escolar <i>Márcia Ondina Vieira Ferreira</i>	62
Sexualidade.....	75
Cruzamento entre gênero e sexualidade na ótica da construção da(s) identidade(s) e da(s) diferença(s) <i>Fernando Seffner</i>	76
Os gestos do silêncio para esconder as diferenças <i>Márcio Caetano</i>	85
A sexualidade como um dispositivo histórico de poder <i>Paula Regina Costa Ribeiro</i>	98

APRESENTAÇÃO

O “II Seminário Corpo, Gênero, Sexualidade: problematizando práticas educativa e culturais” se constitui na atividade culminante dentre as ações desenvolvidas pelos grupos de pesquisa Sexualidade e Escola, Estudos da Corporeidade, Enfermagem, Gênero e Sociedade, Fundação Universidade Federal do Rio Grande e os grupos de pesquisa Estudos em Educação e Ciências e Estudos sobre o Corpo e Cultura, da UFRGS. Foi este evento idealizado com o objetivo de buscar aprofundamento conceitual sobre questões relacionadas com o corpo, gênero e sexualidade, temas com os quais os Grupos vêm trabalhando.

A proposta de realização do Seminário foi promovida também, pela intenção de criar um espaço de integração entre os grupos que tratam desses temas nas instituições de Ensino Superior do nosso estado, objetivando a troca de experiências e a visibilidade dos estudos realizados.

O Seminário possibilitou discussões e reflexões que objetivavam problematizar, desestabilizar e até, se possível, propor modificações aos significados atribuídos às questões relacionadas ao corpo, ao gênero e à sexualidade, fundamentados em elementos teóricos que os definem como construções sócio-histórico e culturais, uma vez que o ser humano pertencendo a uma multiplicidade de contextos sociais e culturais e sendo portador de desejos e interesses individuais, está sujeito à mobilidade.

O Seminário propôs e, este livro e divulga as conferências que pautaram as discussões no decorrer do mesmo, se constituindo, portanto, num outro espaço, possibilitador de reflexão e continuidade do debate.

Na temática do **Corpo**, temos os seguintes trabalhos:

O texto de Méri Rosane Santos da Silva, cujo título é ***Cutting, Piercing, Tatuagens, Doping: (re) significando os corpos***, analisa a prática de remodelagens corporais, considerando-as como todas aquelas intervenções que visam modificar o corpo, incluindo aquelas experiências que têm sido muito presentes hoje que é o “body-modification”. Assim, o objetivo deste trabalho é analisar estas práticas corporais, identificando-as como manifestações espetaculares de uma cultura da aparência do corpo, sustentado por uma indústria, um mercado, um conjunto de práticas de massa e que nada mais são do que a extensão de princípios conservadores e disciplinares identificáveis com práticas religiosas tradicionais. Para cumprir tal tarefa, o texto se respalda na análise feita por Jean-Jacques Courtine, sendo que a autora identifica as práticas de remodelagens corporais como reconfigurações de ações disciplinares

puritanas, em que estas modificações corporais constituem-se como verdadeiras obstinações, com acentos religiosos e proselitistas, acreditando que a metamorfose corporal é possível, pois isto representa uma vontade de responsabilizar-se pelo próprio corpo, como um exercício de controle da vida e da morte.

O artigo de Nádia Geisa Silveira de Souza, ***Procurando/rompendo marcas no corpo...***, discute os corpos como inscrição dos acontecimentos com os quais se relaciona ao longo de sua existência e chama a atenção para as implicações das práticas sociais na fabricação dos sujeitos. Para tanto, estabelece algumas conexões com as proposições de Michel Foucault e de autores do campo dos Estudos Culturais em suas vertentes pós-estruturalistas. A autora problematiza as inscrições processadas no corpo em diferentes instâncias sociais a partir das pesquisas que realizou no seu doutorado, destacando dois fragmentos de sua tese: **Marcas no corpo: o nome e as parencças...**, em que analisa narrativas de professores/as e suas percepções em relação a identificação com seu próprio nome e **Juventude e vida /morte na sociedade de consumo**, que trata sobre como lidamos com a vida e a morte nos dias de hoje.

Silvana Vilodre Goellner, no ensaio ***As práticas corporais e esportivas e a produção do corpo generificado***, coloca as identidades de gênero como algo que se constrói ao longo da existência, portanto produzida na e pela cultura. Seguindo essa linha de pensamento, a autora argumenta que não apenas o sexo biológico estabelece as diferenças entre homens e mulheres, mas também os aspectos sociais, históricos e culturais. Nesse sentido, a autora busca, no seu estudo, tematizar o esporte como um espaço de produção dos corpos generificados, especificamente o corpo feminino, ressaltando a importância da conquista da mulher nesse campo pleno de ambigüidades.

Silvino Santin, no seu texto ***O Espaço do Corpo nas Pedagogias Escolares***, primeiramente identifica o Espaço como a palavra chave para estabelecer os rumos de sua análise, delimitando que seu objetivo não será o de se centrar no fenômeno em si, mas buscar as relações que se estabelecem no seu entorno. No segundo momento, dedicar-se a discussão a respeito do corpo. Assim, o autor parte de uma revisão histórica das concepções de corpo que foram assumidas pela sociedade ocidental, com o objetivo de, a partir daí, descrever o espaço que ele ocupa nas pedagogias escolares. Para completar, Santin identifica dois tipos de pedagogias – as cognitivistas e as alternativas – considerando que uma ação educativa não-cognitivistica que respeite o corpo no espaço escolar serão aquelas que respeitarem a dois fundamentos: o primeiro é o reconhecimento de que o corpo vivo deve ser o ponto de partida e, o segundo, consiste na aceitação da tese da auto-organização, defendida

por Henri Atlan, ou da Autopoiese, segundo Humberto Maturana e Francisco Varela. Para ele, estes fundamentos é que sustentarão aquelas pedagogias que terão como objetivo cultivar e cultivar a vida de cada ser vivo humano, fazendo com que ele alcance o desenvolvimento de todas as suas possibilidades inscritas em sua estrutura biológica.

No que se refere à temática de **Gênero**, apresentamos os seguintes trabalhos:

No texto ***Da Invisibilidade à Cidadania: um estudo sobre as identidades de gênero***, Guiomar Freitas Soares faz uma apreciação sobre as condições de subserviência da mulher através dos tempos e a luta que vem sendo empreendida pela conquista de espaços de maior visibilidade em que possa ela própria mudar as estruturas imperantes que a marginalizam. A autora enfatiza a existência dos “universos” público e privado, socialmente delimitados, nos quais homens e mulheres devem se movimentar, ordenação que lentamente está sendo rompida com a participação das mulheres nos movimentos e ações vinculadas à esfera pública e sua luta pela afirmação da própria cidadania.

No texto ***Docentes, Representações sobre Relações de Gênero e Conseqüências sobre o Cotidiano Escolar***, a professora Márcia Ondina Vieira Ferreira analisa os comportamentos e atitudes que as culturas majoritárias costumam esperar de indivíduos nascidos sob o sexo masculino ou o feminino. Para tanto, a autora parte de três teses: a primeira afirma que as diferenças e as identidades são produzidas do exterior para o interior dos seres humanos e a escola tem um papel fundamental nesse processo; a segunda tese sustenta que em cenários de disputas por poder, “as diferenças podem ser usadas como signos de desigualdade, bem como as identidades como forma de defesa”. A terceira tese afirma que os comportamentos de homens e mulheres são construções históricas e culturais e que atendem aos projetos de quem tem o poder de representar. Para completar, a autora identifica que, felizmente, começa a haver um sistemático uso de linguagem generificada, mesmo constatando que muitas análises educacionais ainda consideram os seres humanos subsumidos na categoria masculina, já é possível perceber certo cuidado na diferenciação entre homens e mulheres.

Com referência ao tema da Sexualidade, apresentamos os seguintes trabalhos:

No estudo denominado ***Cruzamento entre gênero e sexualidade na ótica da construção da(s) identidade(s) e da(s) diferença(s)***, Fernando Seffner discute as relações entre gênero e sexualidade posicionando a identidade e a diferença como temas transversais. Seffner fundamenta suas argumentações em autores que tomam as identidades como culturalmente construídas, isto é, historicamente situadas, frutos de conjunturas específicas. Destaca ainda, que em nossa cultura, e nesse momento

histórico as dimensões de gênero e sexualidade têm uma importância decisiva na configuração da identidade do sujeito. Segundo ele, uma identidade marcada pela sexualidade implica discutir representações culturais a ela associadas, o mesmo ocorrendo com as identidades marcadas pelo gênero, questão vinculada a comportamentos, atitudes e modos de ser que definimos como masculino ou feminino.

No capítulo ***Os gestos do silêncio para esconder as diferenças***, Marcio Caetano visualizou, analisou e compreendeu as redes de sociabilidades e, sobretudo, as formas encontradas por homossexuais que, na vigilância, foram capazes de exercer suas afetividades. Para tanto, elegeu o Grupo Arco-Íris de Conscientização Homossexual – organização não governamental da cidade do Rio de Janeiro -, como fórum privilegiado de coletas de dados. Os relatos e narrações forneceram os elementos necessários para a construção da sua dissertação de mestrado e que aqui nos fornece a síntese. O texto apresentado é um estudo de caso sobre a visibilidade social e a invisibilidade escolar do indivíduo homossexual.

A sexualidade como um dispositivo histórico de poder, é o título do estudo de Paula Regina Costa Ribeiro. Nele a autora apresenta algumas pressupostos de Michel Foucault a partir de seu estudo sobre constituição do indivíduo moderno, como sujeito de uma sexualidade. Valendo-se desse referencial a autora discute o dispositivo da sexualidade como uma relação entre poder/prazer/saber em que o corpo torna-se objeto de conhecimento. O texto busca mostrar como a sexualidade foi sendo construída através de vários mecanismos de poder que nos convidam, incitam, coagem a confessar e falar a “verdade” sobre o sexo e o corpo de prazer. Esses mecanismos de poder atuam sobre os sujeitos através de vários procedimentos como a vigilância e os exames – as conversas, as entrevistas, as observações, a disposição dos espaços, por exemplo –, e estendem-se às relações pais-filhos, médicos-pacientes, professores-alunos. A partir desse referencial a autora apresenta o estudo que vem realizando sobre sexualidade na formação inicial e continuada de professores/as.

O CORPO

Acha graça de costas
Dá risada de braços
Fala no telefone de costas
Escuta passos de braços
Voa no céu de costas
Respira embaixo d'água de braços
É como estar de costas de braços
Fica cansado de costas
Descansa de braços
Fala pelo cotovelo de costas
Ajoelha de costas
Senta de braços
(...)
me ame
me ate
me tema
me mate
me mame
me meta
metade
(...)

C
O
R
P
O

O corpo existe porque foi feito.
Por isso tem um buraco no meio.
O corpo existe, dado que exala um cheiro.
E em cada extremidade existe um dedo.
O corpo se cortado espira um líquido vermelho.
O corpo de alguém tem recheio.

Arnaldo Antunes

CUTTING, PIERCING, TATUAGENS, DOPING: (re) significando os corpos

Méri Rosane Santos da Silva

1 – Introdução

A corporeidade tem sido abordada sob diferentes olhares e sob diversas perspectivas de análise. As mais tradicionais sempre a vincularam à questão da sexualidade e ao rendimento, principalmente, a partir do pensamento moderno que reduziu o corpo a um mero componente mecânico.

No entanto, a partir da metade do século XX, os estudos que reconhecem as possibilidades expressivas da corporeidade têm adquirido consistência, principalmente, com os estudos de Merleau-Ponty que considerava o corpo como um nó de significações. A força expressiva do corpo ou o *body-language*, entendida como um modo de comunicação não verbal, cujo canal de diálogo é o gesto, as posturas e as expressões faciais, assume hoje uma dimensão bastante importante, principalmente, quando se intensificam as intervenções intencionais que visam a modificação ou a remodelagem dos corpos.

Chamaremos de remodelagens corporais todas aquelas intervenções que visam modificar o corpo, incluindo as cirurgias plásticas, o treinamento físico intenso, a utilização de dopagem e, aquelas práticas que têm sido muito presentes hoje que é o *body-modification*, caracterizado por Urbin e Grassetti (2005) como o “termo inglês que engloba grande número de procedimentos cirúrgicos voluntários que deixa marcas no corpo, a maior parte delas irreversíveis e dolorosas”. Segundo estes mesmos autores, as formas mais populares de práticas do *body-modification* ou simplesmente *body-mod* são: a bifurcação de língua, “procedimento cirúrgico que divide parte da língua em duas metades, dando a aparência de uma língua de lagarto ou cobra. Com o tempo, é possível mexer as duas partes individualmente”; o *branding*, “aplicação de metal na pele, deixando uma queimadura que eventualmente se transforma em uma cicatriz”; esscarificação, “também conhecida com *scarification* ou simplesmente *scar* (cicatriz em inglês). É a fabricação de cicatrizes, com intenções espirituais (como é comum em tribos africanas) ou estéticas”; implante, inserir “um objeto, que pode ser de vários materiais (silicone, plástico, osso, metal) e formatos, sob a pele, criando um relevo. Nos transplantes transdermais a base fica sob a pele e a ponta fica para fora”; nulificação, remoção voluntária de partes o corpo, como testículos, dedos, dentes,

mamilos e até mesmo remoção de membros inteiros”; *piercing*, “literalmente, significante perfurante. Os mais delicados são populares, mas há tipos menos convencionais, como os de clitóris, no pênis, nas pálpebras e até mesmo no hímem”; e a suspensão, que “consiste em pendurar uma pessoa por ganchos inseridos como *piercing* temporários. Tecnicamente não é uma modificação, mas considerado um ‘esporte radical’”.

A relação entre as remodelagens corporais e as possibilidades expressivas do corpo se estabelece porque tais práticas são, muitas vezes, vistas como expressão de determinados comportamentos, estilos de vida ou o pertencimento a determinados grupos sociais bem delimitados.

Assim, o objetivo deste trabalho é analisar estas práticas corporais, identificando-as como manifestações espetaculares de uma cultura da aparência do corpo, sustentado por uma indústria, um mercado, um conjunto de práticas de massa e que nada mais são do que a extensão de princípios conservadores e disciplinares identificáveis com práticas religiosas tradicionais.

Para cumprir tal tarefa, o presente estudo pretende se respaldar na análise feita por Jean-Jacques Courtine, no seu texto *Os Stakhanovistas do Narcismo*, que discutindo a prática do *body-building* – prática corporal que visa a modelagem do corpo através do exercício exaustivo de atividades ginásticas e da ingestão de elementos químicos que visam a hipertrofia muscular – identifica-a como uma prática narcísica, resultado da organização social e política típica do modelo industrial e urbano liberal, estabelecendo-se também como uma reconfiguração do puritanismo tradicional e que estabelece uma nova forma de disciplinamento e de controle dos usos do corpo.

2 – CIRURGIAS PLÁSTICAS, BODY-BUILDING, BODY-MODIFICATION: RECONFIGURAÇÕES DE PRÁTICAS DISCIPLINARES PURITANAS

Se estendermos a perspectiva courtiniana para a análise das reconfigurações e remodelagens corporais, presentes nas cirurgias plásticas, no culturismo, no uso do doping e nas body-mod, pode-se afirmar que estas são práticas expressam uma “intensidade quase religiosa da experiência”. Para o autor, “é preciso sofrer” e isto reflete e favorece a “constância exigida pela disciplina”, pela resistência ao sofrimento, à dor, ao esforço e também ao “tédio da rotina”.

Nesta perspectiva que associa as práticas de intervenção corporal a modelos religiosos de expressão, a idéia da metamorfose é importante, pois com estas remodelagens “é possível um renascimento individual, que passa por uma forma de

conversão do corpo”. Para Courtine (1995), o puritanismo¹ consolidou a concepção de que cuidar do corpo “assegura a salvação da própria alma” e “a difusão dos ideais democráticos, os progressos da idéia de igualdade contribuiram para a noção de perfectibilidade humana”. Consolida-se, assim, a idéia de que a superação da dor e do sofrimento, vivenciadas através de horas intensas de treinamento, de intervenções cirúrgicas dolorosas e intensas e de práticas extremas de mutilações corporais, pode ser associada a manifestações que buscam a “contraposição da acomodação e da fraqueza”.

Portanto, as modificações corporais tão intensas e recorrentes, constituem-se como verdadeiras obstinações, com acentos religiosos e proselitistas, que acreditam que a metamorfose corporal é possível, pois isto representa uma vontade de responsabilizar-se pelo próprio corpo, como um exercício de controle da vida e da morte. Para aprofundar a análise do autor sobre o tema, ele afirma que “incluir o cuidado com o corpo entre as obrigações morais, à maneira de um dever cristão”, assim desenvolve-se “uma concepção dinâmica do corpo que o compreende como uma máquina” e remodela-lo significa “moldar a personalidade, tornavam-se desde então uma questão de *condicionamento*”.

Esta relação bastante estreita com os princípios religiosos do controle do corpo, segundo Courtine (1995), acentuou-se com “um senso agudo do comércio, que percebeu, desde cedo, que o corpo é um mercado. É sobre o fundo desta genealogia religião-saúde-comércio que se inscreve sempre a racionalidade do corpo”. Assim, ele passa a ser um objeto disponível no mercado e isto está presente tanto na utilização da mão de obra assalariada quanto na mercantilização de funções ou partes do corpo². Embora esta concepção de corpo como objeto comercializável seja uma experiência bastante antiga, as atuais práticas de remodelagem corporal consolidam a constituição do sujeito permeado de uma percepção exterior e maquínica de seu próprio corpo.

No entanto, é preciso considerar que esta relação comercial ou mercantil do corpo não se limita à obtenção pura e simples do lucro, mas se estende a uma estratégia muito recente que é a busca crescente da publicidade, de fazer-se conhecer

¹ Doutrina vinculada a uma seita dos presbiterianos, considerada uma das mais rigorosas, que defende a interpretação literal das Escrituras. É considerada uma doutrina protestante extremista, insatisfeita com a criação da Igreja Anglicana. Os puritanos opunham-se à “catolicização” da igreja inglesa, seguindo a teologia de João Calvino. No princípio, limitavam-se a atacar as práticas papistas, como ornamentos da igreja, vestes, músicas; mas a partir de 1570, os puritanos atacaram a autoridade dos bispos e governos. Na década de 20 do século XVII, alguns puritanos emigraram para a América do Norte. A religião foi um fator-chave para a eclosão da guerra civil de 1642 nos EUA. O puritanismo era forte entre as tropas parlamentaristas e, entre 1640 e 1650, os objetivos dos puritanos foram concretizados. Depois da Restauração os puritanos foram em grande parte absorvidos pela Igreja Anglicana ou pelos maiores grupos não-conformistas.

² Para aprofundar esta concepção sobre a mercantilização corporal consultar a obra BERLINGUER, G. & GARRAFA, V. **O Mercado Humano**: estudo bioético da compra e venda de partes do corpo. Brasília: UnB, 1996.

e de ser conhecido por muitos. É a hipervalorização do sucesso que passa a ser sinônimo de celebridade, de fama e superexposição midiática. Assim, as práticas de remodelagem corporal não visam apenas se adequar aos modelos desejáveis de corpo, mas estão presentes na sua modificação radical que são particularmente identificadas como um “estilo de vida” e que buscam, ao mesmo tempo, uma notoriedade e um reconhecimento público e publicitário.

Para Courtine (1995), aqueles que praticam estas diferentes formas de remodelagem corpos podem ser considerados como pessoas ávidas “pela auto-realização através do sucesso”, que fazem destas práticas “um signo essencial de pertencimento” a um determinado grupo. Dentro desta lógica, estas remodelagens corporais podem se constituir em práticas que tanto podem ser destinadas a demonstrar uma integração às normas corporais em vigor como podem ser vistas como a rejeição destas mesmas normas e regras, tendo em visto que as principais práticas do *body-modification* visam exatamente romper com os padrões corporais vigentes. No entanto, inspirando-se na análise do autor, todas estas manifestações fornecem “um testemunho de comunhão com a cultura do corpo”.

A partir desta concepção, mesmo aquelas práticas que são acompanhadas de um discurso de rejeição de subversão à ordem social e cultural, reforçam a cultura contemporânea do corpo que é sustentada “pelo ciclo da absorção e da eliminação, tanto orgânico, quanto econômico”. Constitui-se, assim, a concepção de que cada indivíduo pode tornar-se o “gestor de seu próprio corpo” e que estes procedimentos se estabelecem como “técnicas de gerenciamento do corpo”, reforçando uma verdadeira “obsessão dos invólucros corporais”. Estas subversões às normas corporais acabaram desempenhando, segundo o autor, “o papel de um álibi estético destinado a contornar um fundo ainda vivo de resistências puritanas, permitindo novas percepções do corpo e a exposição de sua imagem”. Assim, as tatuagens e outras formas de *body-modification* que em um primeiro momento podem ser consideradas rótulos de contestação também podem ser vistas como manifestações explícitas de individualismo, sustentadas por elevada força moral, típicas do modelo conservador e burguês.

As manifestações do *mody-modification*, por exemplo, reivindicam o desejo de serem “100% diferentes”, ou seja, afirmam através das modificações corporais o não reconhecimento dos valores morais da burguesia tradicional. No entanto, segundo Courtine (1995), estas práticas e seus seguidores “aspiram menos à ordem do que ao sucesso” e fazem “do acesso rápido à satisfação dos desejos individuais os critérios de êxito”.

O individualismo constatado nestas práticas de remodelagem corporal ganha contornos bem específicos quando o papel central do corpo no imaginário público é utilizado para a promoção pessoal e a beleza passa a ser um capital, uma força, um investimento que adquire alto valor de troca e ocupa grande espaço nos veículos midiáticos. Assim, na perspectiva courtiniana, este é o tipo de individualismo que não se diferencia muito “daquele que reclamava a ética puritana do comércio” e, de um modo geral, as ideologias fundadoras do liberalismo. Dentro desta lógica, estas práticas se caracterizam como uma manifestação renovada de um “individualismo disciplinado, exigindo auto-sacrifício e devotamento a uma causa”. Estas ambigüidades nas representações e de intervenções no corpo, que invadem o universo publicitário, podem ser consideradas a exacerbação de uma obsessão pelo diferente e a busca infinita pelo individualismo se intensifica.

Outra perspectiva de análise que pode ser estabelecida entre os mecanismos de remodelagem corporal se refere a associação ou a redefinição das formas tradicionais de controle e disciplinamento do corpo, ou seja, estas práticas corporais necessitam ser problematizadas no sentido de verificar se estas manifestações não representam nada mais do que um redimensionamento das estratégias disciplinares do corpo. Esta possibilidade de análise assume contornos mais claros quando Courtine (1995), ao analisar o fisiculturismo, as práticas obsessivas de exercício e de modelagem corporal, afirma que elas podem representar “não um desaparecimento das interdições, mas muito mais uma nova distribuição das coações”. Neste contexto, “a exigência de disciplina passou a ser associada menos à ordem do que ao sucesso, menos à moral do à promoção pessoal. Por conseguinte, as autodisciplinas foram reforçadas, fustigadas pelo desejo de vencer” ou de aparecer, de ser visto e de ser conhecido.

Courtine (1995) vai além ao constatar que estas práticas se transformam em “uma outra economia dos gozos, uma divisão diferente dos prazeres e das penas”, ou seja, estas novas estratégias disciplinares condicionam o indivíduo a ampliar seu potencial de ação, estabelecendo que estas as intervenções corporais podem ser consideradas atividades prazerosas, desejáveis. Assim, deixam de ser voluntárias e passam a são consideradas como um dever. Aqui, o autor destaca a assimilação e a correlação que pode ser estabelecida com as práticas religiosas. Para o autor, “o organismo é o objeto de uma atividade febril” e a aparência “é fruto de um labor narcísico; o invólucro corporal torna-se o resultado de uma atenção obsessiva, com ritos quase religiosos de um culto profano”.

Dentro desta lógica mercantilista, de valorização do individualismo e de redefinição das estratégias de disciplinamento e de controle do corpo, Courtine (1995)

afirma que estas manifestações consolidam a *Cultura do Instante*, que tende “a romper com o peso ressentido das disciplinas e das tradições”. Esta cultura reafirma uma moral do corpo que ao pretender subverter as normas corporais e de valorização do “diferente” reforça aqueles componentes do “viver o presente”. Controlado e reprimido durante muito tempo, modernamente, o corpo é intensamente exposto, constituindo aquilo que Foucault chama de “disciplinas modernas”, cujo objetivo é a máxima exposição do corpo visando o aumento de suas potencialidades. Nesta perspectiva, este *controle estimulador* busca a potencialização das utilidades corporais, ou seja, estes mecanismos performativos que utilizam enunciados obrigatórios buscam um bem-estar a qualquer preço e, segundo Courtine (1995), a alegria passa a ser “um dever moral, uma forma insistente de obrigação”. Para o autor, isto estabelece uma verdadeira “servidão do bem-estar”, em que o *being in shape* ou o “sentir-se bem em sua própria pele” transforma-se no sentimento de prazer que “provém de uma intervenção sobre a forma do corpo que tende a se confundir (...) com uma virtude pública”, isto é, “um bem-estar intimamente ligado a uma promessa de transformação corporal”.

Para completar a análise dos procedimentos de remodelagem corporal a partir das concepções de Courtine (1995), o autor destaca que para alguns observadores estas práticas caracterizam-se como sendo antes de tudo a manifestação de uma personalidade “narcísica”. No entanto, para o autor, não é correto associar estas manifestações de narcisismo a um desenvolvimento do hedonismo, pelo contrário, as imagens de corpo às quais os seguidores das remodelagens corporais se submetem “possuem, antes de tudo, um caráter persecutório”, ou seja, “não um *laissez-aller* hedonista, mas um reforço disciplinar, uma intensificação dos controles”. Elas não correspondem a uma dispersão da herança puritana, mas antes a uma *repuritanização* os *comportamentos*, (...) é em realidade um puritanismo ostensivo, produto das contradições originais da ética protestante, desde suas mutações na era do consumo de massa”.

3 – CONCLUSÕES

Mesmo considerando que a análise das principais práticas de remodelagens corporais – manifestas através de práticas como as cirurgias plásticas, os implantes de silicones, os exercícios intensos e a utilização de doping para a hipertrofia muscular, bem como a *body-modification* – ser uma tarefa bastante difícil de ser empreendida e de antemão sabermos que não há possibilidade de constituir uma concepção definitiva

e final sobre o tema, os olhares de diferentes autores e de diversas perspectivas ajudam a circundar teoricamente estas manifestações, tentando problematizá-las.

O reconhecimento desta dificuldade é destacado pelo autor escolhido para auxiliar na análise que orienta este trabalho. Assim, utilizando o referencial e o alerta de Courtine (1995) é necessário enfatizar que “estas práticas não podem ser organizadas de modo unívoco nas categorias demasiadamente simples do hedonismo de hoje e da disciplina de ontem”, no entanto, o autor afirma que o “desejo de renovação corporal tem origens religiosas antigas e radicalizaram as injunções da remodelagem corporal”.

Para tanto, as remodelagens corporais podem ser consideradas como signatárias das “mesmas lógicas da superação de si mesmo”, que incorporam, “de modo rigorosamente literal, o culto da performance”. Estas práticas, entretanto, segundo Courtine (1995), podem ser consideradas como resultantes de um processo que só pode ser entendido a partir do “sentimento de isolamento crescente que os indivíduos experimentam num meio ambiente urbano cada vez mais inquietante e hostil”. Assim, a mesma cultura “paradoxal, complexa e que recusa as explicações unívocas” produz uma percepção de corpo que o coloca como uma das formas centrais de um “compromisso estabelecido pela ética puritana com as necessidades de uma sociedade de consumo de massa”.

Portanto, mesmo as práticas corporais que aparentemente são consideradas uma subversão da ordem social e cultural, tais como o *body-modification*, podem ser consideradas como o resultado de “disciplinas ferozes, a litania das mortificações que isso supõe”. Assim, segundo Courtine (1995), os seguidores destas práticas de remodelagem corporal, tanto as que buscam incessantemente conformar-se às normas corporais quanto àquelas que procuram negá-las, transformam-se em verdadeiros prisioneiros ou “condenados da aparência, submetidos a uma tirania do detalhe anatômico”.

Estas práticas corporais não mais são do que formas de uso do corpo envolvido em um “processo histórico que conduziu uma sociedade puritana, com suas disciplinas estritamente marcadas, até a era do consumo de massa e do hedonismo que ele supõe”. Elas buscam se “impor” ao olhar alheio e sua prática se estabelecem como “um espetáculo permanente, obsessivo, universal”, que utiliza os mais diversos veículos de comunicação para publicizar suas manifestações. Assim, as “transformações cênicas do espetáculo do corpo utilizam as evoluções tecnológicas dos olhares que o perscrutam”. Um exemplo disto é a utilização recorrente da internet como um veículo de divulgação das práticas do *body-modification*, mostrando em detalhes todo o processo de alteração e de intervenções engendradas no corpo.

Finalmente, Courtine (1995) afirma que “estas formas de controle do corpo inscrevem-se no contexto de uma urbanização e de uma industrialização crescentes”. Podem também ser considerado como manifestações de “um ordenamento puritano face a novos dados econômicos e sociais” em que o corpo passa a ser visto como uma “nova fronteira”, que pretensamente busca romper com a sacralidade do corpo, mas que podem, ao mesmo tempo, representar uma reconfiguração das práticas disciplinares modernas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARVALHO, L. P. e KUREK, D. L. **Subjetividades em corpos coloridos**: primeiras aproximações com o universo da tatuagem. Porto Alegre: Anais do XIV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 2005.

COURTINE, Jean-Jacques. Os Stakhanovistas do Narcismo. In: Sant’Anna, D. **Políticas do Corpo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1995, p. 81-114.

MEDEIROS, R. M. e NÓBREGA, T. P. **Body-art: existência e conhecimento**: uma leitura estética da Educação Física. Porto Alegre: Anais do XIV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 2005.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1945.

_____ **La Estructura del Comportamiento**. Buenos Aires: Hachette, 1953.

PIRES, B. F. **O corpo como suporte da arte**. São Paulo: Senac, 2005.

URBIM, G.e GRASSETTI, B. Navalhas na Carne. In: **Revista Superinteressante**. São Paulo: Editora Abril, mai, 2005, p. 68-71.

PROCURANDO/ROMPENDO MARCAS NO CORPO...

Nádia Geisa Silveira de Souza

APRESENTAÇÃO

Neste artigo tenho como propósitos discutir o corpo como inscrição dos acontecimentos com os quais se relaciona ao longo da sua existência e chamar a atenção para as implicações das práticas sociais na fabricação dos sujeitos. Para esta discussão, estabeleço conexões com proposições de Michel Foucault e de autores do Campo dos Estudos Culturais, em suas vertentes pós-estruturalistas. Organizei a escrita deste texto em sessões. Na primeira, trato da perspectiva de onde venho pensando o corpo. Nas demais, discuto as inscrições processadas no corpo em diferentes instâncias sociais a partir da pesquisa que realizei no meu doutorado.

Palavras-chave: produção do corpo e da vida/morte, efeitos das práticas sociais, rupturas no habitual.

De onde venho pensando o corpo...

Por tanto amor, por tanta emoção
A vida me fez assim
Doce ou atroz, manso ou feroz
Eu, caçador de mim

Preso a canções
Entregue a paixões que nunca tiveram fim
Vou me encontrar, longe do meu lugar
Eu, caçador de mim

Nada a temer
Senão o correr da luta
Nada a fazer
Senão esquecer o medo
Abrir o peito à força
Numa procura
Fugir às armadilhas da mata escura

Longe se vai, sonhando demais
Mas onde se chega assim
Vou descobrir o que me faz sentir
Eu, caçador de mim

(Caçador de Mim

Interpretação: Milton Nascimento

Composição: Luís Carlos Sá e Sérgio Magrão)

Que motivos levam-me a iniciar este texto com essa música? Vários. Entretanto, não tenho ainda condições de pensar e de falar de outros, dos quais talvez só possa vir a ver em outros momentos. Assim, falo daqueles que me ocorrem neste momento da escrita interpelada pela escuta, pelas fraturas e pelas reconstruções que os seus sentidos geram no meu pensamento.

Essa música não me é desconhecida, mas neste momento de escrita em que penso, olho o corpo, a música me interpela de outro jeito. Penso num corpo que não traz em si uma natureza e, sim, que vem sendo inscrito no indeterminado dos acontecimentos que o interpelam cotidianamente, produzindo sentimentos, desejos, paixões, ódios, amores, atitudes esperadas e inesperadas, muitas vezes nomeadas como contraditórias. Afinal, fomos ensinados que nós, humanos, e a vida éramos (ou deveríamos ser) totalidades coerentes ao alcance dos finais felizes. Tal analogia, a música e o pensamento, me faz refletir que nem a música nem eu somos mais os mesmos, pois passamos a enunciar e a interpelar de outro modo.

Então, do que a música me fala enquanto penso no corpo? Fala-me tanto do amor e da emoção quanto da vida; e que ela, a vida, me fez assim, “doce ou atroz, manso ou feroz”, “entregue a paixões, preso a canções”. Portanto, eu não nasci assim: fui feito assim. Instiga-me a me tornar “Eu, caçador de mim”, o que eu interpreto como ir atrás daquilo que conheço, tornando desconhecido. Essa procura me parece apontar para a possibilidade de, ao encontrar as vozes que me habitam, ver que não tenho nenhum fundamento primeiro e que “vou me encontrar, longe do meu lugar”.

Mas, como prosseguir nesse caminho? “Eu, caçador de mim” preciso seguir na luta, sem medo do desconhecido, “sem nada temer, senão o fugir da luta”. Todavia, como fazê-lo? A música me canta “nada fazer, senão esquecer o medo, abrir o peito à força”, e eu digo querer ser interpelado, afetado; “numa procura, fugir às armadilhas da mata escura”, o que tomo como o desconhecido, aquilo que não sei e não sou, mas que poderei vir a conhecer e a ser. Onde isso me levará? Novamente, a canção me interpela “longe se vai, sonhando demais, mas onde se chega assim, vou descobrir o que me faz sentir, Eu, caçador de mim”...

É disso que quero falar nesse texto: da forma como temos atuado e olhado para nós mesmos e os outros. Presos a noções ordenadas e binárias de mundo e de quem somos, não só não olhamos para nós e para o que nos é familiar, mas também

lamentamos as mudanças, as rupturas, as diferenças e sentimos nas crises o medo do desconhecido, do inusitado, de descobrir o que nos faz sentir...

Na conexão com a música, uma questão orientadora dos estudos que tenho realizado refere-se à problematização das noções que adquirimos do corpo como pré-determinado na sua herança, seja da genética, seja da tradição ou, ainda, como pura fisiologia. Um corpo fora de seu tempo/espço, sem relação com as condições em que vive, as maneiras como vive e convive e aquilo que lhe acontece traz, supostamente, na sua essência ou natureza, a origem do que é e está predestinado a ser. Nessa forma de pensar e olhar o corpo como anterior, fixo e sem relação com aquilo que lhe é “exterior”, ao olhar o passado (as histórias contadas), buscamos nele as explicações para o presente, como se o corpo trouxesse no seu interior um percurso traçado desde o início, neste mundo ou fora dele.

Ao discutir a genealogia³ a partir do pensamento de Nietzsche, Foucault (1998) vai nos dizer que se enganam aqueles que pensam o corpo como sede de instintos, desejos e sentimentos perenes ou como lugar de pura fisiologia, uma vez que “ele é formado por uma série de regimes que o constroem; ele é destroçado por ritmos de trabalho, repouso e festa; ele é intoxicado por venenos – alimentos ou valores, hábitos alimentares e leis morais simultaneamente; ele cria resistências” (Idem, p.27). Assim, 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. Enquanto marca do que acontece, a proveniência do corpo (ou sua herança) inscreve-se nos sistemas nervoso, digestivo, respiratório, nos hábitos alimentares, na forma de respirar, de movimentar-se, de sentir, no ritmo (Foucault, 1998).

A constituição das individualidades não se subordina exclusivamente às peculiaridades constitucionais com a qual a pessoa nasce, mas advém das relações que estabelecerá com as pessoas de seu meio social numa determinada época e sociedade. Segundo Norbert Elias (1994), mesmo no seu nível mais fundamental, os indivíduos existem na relação com os outros, cuja configuração é específica de sua sociedade.

Em relação à constituição do sujeito, Foucault (2004) vai dizer que ele não é uma substância, mas sim uma forma. Esta forma, seja em relação a si mesmo, seja aos outros, ou, ainda, às situações, configura-se na rede de relações que integram uma determinada condição de disposição das relações, das coisas e das pessoas.

³ A genealogia refere-se aqueles estudos em que Foucault analisa a constituição do sujeito na trama histórica (Foucault, 1998).

Nesse sentido, a materialidade humana, ao corporificar condutas exercidas pelos diversos mecanismos de poder⁴, que se engrenam na trama social, adquire forma naquilo que nomeamos o corpo. Assim, aqueles elementos que atuam nas práticas sociais, sejam ditos, sejam vistos, ao serem incorporados, adquirem o caráter de essência do corpo. No entanto, esses são efeitos de natureza biossocial.

Dessa perspectiva, se pretendemos entender como fomos formados e nos (trans) formamos nas pessoas que estamos sendo num determinado momento, precisamos procurar conhecer como funcionam os processos que integram a constituição de subjetividades e de produção dos corpos.

Torna-se necessário, assim, olhar o efeito das práticas sociais implicadas em relações de poder/saber⁵ que, de modo invisível, se correlacionam em diversas instituições sociais, inscrevendo no corpo seus gestos, comportamentos, desejos, sentimentos. Essa maneira de olhar, que não busca o reconhecimento, mas se apoderar e se distanciar, pode criar condições para que se perceba a multiplicidade de outros, confrontos, lutas, coerções, verdades que habitam o corpo, governando suas posições em relação a si e aos outros. Talvez, possibilite que se encare de modo mais crítico aquilo que somos e fomenta outras subjetividades e formas de pensar o corpo. Ou, ainda, como nos diz Foucault (1998), a história “efetiva” possibilita a entrada do devir naquilo que se pensava perene – o corpo, visto que “nada no homem – nem mesmo seu corpo – é bastante fixo para compreender outros homens e se reconhecer neles” (p.27).

Tais proposições têm me movido a analisar, na trama histórica dos corpos, os diversos e distintos processos sociais que os antecedem e atravessam, neles se inscrevendo, produzindo-os. Nas sessões a seguir, passo a contar como tenho utilizado tal perspectiva de olhar o corpo a partir da discussão de alguns fragmentos da pesquisa que realizei no Doutorado⁶.

⁴ Estou utilizando mecanismo de poder no sentido de um conjunto de ações de uns sobre os outros, que conduz condutas, ordenando o campo de possibilidades dos outros (Foucault, 1995).

⁵ Para Foucault, o poder funciona e é exercido através de ações de um indivíduo em relação ao outro, cuja finalidade é conduzir a conduta do outro e, por conseguinte, através de relações de enfrentamento ou de resistência (Foucault, 1998, 2003).

⁶ Na Tese de doutorado *Que corpo é esse? O corpo na família, mídia, escola, saúde,...*, examinei as narrativas (transcrições), as produções e, também, as cenas envolvendo professores/as de Biologia, quando participavam das atividades que compuseram o Curso “Uma releitura da dicotomia corpo/organismo”, que foi filmado. Dele participaram 30 professores/as, sendo vinte e oito mulheres, que viviam em meio urbano e trabalhavam em escolas de Ensino Médio da rede estadual, localizadas nas proximidades das zonas centrais da cidade de Porto Alegre. O curso foi desenvolvido pela Linha de Pesquisa Estudos em Educação em Ciências, do Curso de Pós-Graduação em Bioquímica/Instituto de Ciências Básicas da Saúde/Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Na pesquisa, analiso as atividades “A história dos nomes”, em que as(os) professoras(es) conversaram sobre a história dos seus nomes e o reconhecimento com o seu nome, apresentando o colega no grande grupo; “Com quem sou parecido/a? Como é ser parecido/a?”, a partir de fotos de famílias discutimos os marcadores que criam as pareências nas práticas de famílias; e “Linha de vida social”, na qual os/as professores/as produziram um cartaz representando as fases da vida, utilizando imagens retiradas de revistas e de jornais e/ou palavras e textos.

MARCAS NO CORPO: O NOME E AS PARECENÇAS...

Quando nascemos, uma das primeiras práticas sociais de inscrição no corpo vem a ser a escolha do nome daquele/a que passa a compor a família. Prática habitual, familiar, sobre a qual geralmente não voltamos nosso olhar e pensamento. No entanto, a essa escolha, muitas vezes entre pai, mãe e avós, integram-se diversos elementos sociais⁷ e tipos de relações como: os desejos, os sentimentos, as relações entre o pai e a mãe, o posicionamento do homem e da mulher, as tradições nos nomes dos antepassados, a posição dos ícones religiosos ou artísticos e, ainda, o acaso, o inusitado.

Alguns desses elementos são possíveis de serem vistos na conversa entre duas professoras sobre a história dos seus nomes, na qual uma apresentava a outra. Fátima, ao apresentar a Eliana, conta: Bom, ela se chama Eliana. Por um erro do pai? (A colega acena a cabeça afirmativamente.) Porque a mãe dela tinha escolhido o nome de Liliana, que ela gostava muito, mas, segundo ela, a mãe falava muito e tonteou o pai. Daí, na hora em que ele saiu e, chegou lá, esqueceu o nome. Como é mesmo? Começou a pensar e lembrou que naquela época tinha uma artista muito famosa de cinema, que era a Eliane. Eu acho que é Eliane e tacou Eliana mesmo. E tirou o sobrenome do meio, não é? Porque daí, se ela for meio analfabeta, coisa que não é, ela vai escrever errado.

Por um lado, as práticas associadas à escolha do nome, muitas vezes, têm a finalidade de produzir continuidades, tradições através, por exemplo, da escolha do nome da avó, gerando processos de identificação. O que foi possível ver na fala da Fátima a respeito do que a Maria Antônia contou sobre a sua identificação com o próprio nome: *A Maria Antônia diz que esse é o nome dela, ela se considera Antônia em tudo, o corpo todo. Ela procura ser, na verdade, porque o nome dela veio das duas avós, das duas Antônias, mas ela procura se identificar mais com aquela Antônia vó que ela conheceu e conviveu mais, então ela sempre procura ser a amiga, amiga do aluno, amiga dos amigos, amiga dos colegas, ela acha que essa é ela.*

Por outro lado, às escolhas feitas nas relações familiares, emergem ações ou estratégias de resistência, seja de um dos pais, seja daquele que foi nomeado. O primeiro tipo de relação apareceu quando Hilda contou que: *(...), o Hilda é da avó paterna. A mãe não queria, não gostava do nome. Então, ela nunca foi chamada de Hilda, foi chamada só de Elisabete.* A essa fala, Hilda intervém: *É. E eu só quero*

⁷ Estou chamando de elementos ao dito – o discurso – e ao não dito – o visível (ações, gestos, disposições) – que se articulam nas relações humanas e na trama social, produzindo dispositivos, ou seja, estratégias com uma determinada finalidade (Foucault, 1998, p. 244).

ressaltar como as coisas são. Depois de adulta é que eu fui entender. Eu nunca fui chamada de Hilda. Bete, Bete, Betinha, Bete, Bete. Quando eu fui para a escola, eu fiquei sabendo que eu era Hilda. Eu entrei em pânico.(...).

A segunda relação tornou-se visível quando Daiara falou sobre a sua identificação com o seu nome: *Eu nunca me identifiquei com o meu nome, sempre achei muito estranho. Procurei o significado, pra ver se tinha alguma coisa a ver comigo, nunca achei. Quando eu tive sobrinhas, elas me apelidaram de Dada, e ficou esse Dada de uns tempos pra cá. Eu sempre queria ter apelido. As crianças me colocaram o apelido e ficou. Até as pessoas que têm pouca relação comigo começam a me chamar de Dada, por causa dos familiares.*

Nessas falas torna-se possível ver a proveniência do corpo nos sinais produzidos nas relações cotidianas que ocorrem entre pai e mãe, netos e avós e com outras figuras sociais. Essas marcas são efeitos de posições, na presença do que acontece, tanto de submissão aos outros e a si, prendendo-se a uma determinada identidade e grupo, quanto de insubmissão e estranhamento daquilo que está dado, trazendo a possibilidade de intervenção nas práticas associadas à constituição das identidades, neste caso o nome.

Nas relações familiares funcionam, também, ações relacionadas, por exemplo, ao estabelecimento de semelhanças entre as pessoas de um mesmo grupo familiar. No processo que institui as parencas familiares funcionam os regimes da herança (da linhagem familiar e/ou da genética), as posições desiguais entre etnias, os “laços” afetivos ou sangüíneos, as fotografias, as histórias de família, o posicionamento da mulher, as características físicas e comportamentais, configurando a identificação/diferenciação e o pertencimento/exclusão das pessoas e dos grupos familiares.

A fala da Fátima, a respeito de como as parencas entre ela e o padrasto foram sendo criadas na convivência familiar, parece ser ilustrativa de práticas familiares direcionadas à constituição de semelhanças. Fátima conta: *Eu sou parecida com o meu pai fisicamente. Desde que eu era pequena, sempre me diziam: a Fátima é a mais parecida. Nós éramos quatro filhos, minha mãe viuvou e casou novamente. O meu padrasto tem o tipo físico que tinha o meu pai. Então, ela teve mais filhos, nós éramos oito. Todas as pessoas que não nos conheciam chegavam lá em casa, conheciam a criança e diziam: essa, que era eu, é a mais parecida com o pai. E nós ríamos, porque ele não tinha nada de meu. Então vê como às vezes a gente tem aquela neurose de que o filho tem que parecer comigo e não com o outro e, no entanto, isso aí é meio relativo.*

Nessa narrativa, é possível ver como nas relações entre familiares, parentes e amigos vão sendo produzidos e compartilhados significados, sinais, relativos à construção de maneiras, sentimentos, por exemplo, que passam a marcar e legitimar com quem a pessoa se parece/identifica. No entanto, essas práticas habituais que funcionam nas interações familiares – de categorização, de posicionamento – e que integram o processo de identificação/diferenciação das pessoas não são olhadas como constitutivas de subjetividades/corpos. O não estranhamento do papel das práticas processadas nos grupos sociais impede que se veja (e interrogue) o caráter social e fabricado dos atributos marcados, o que confere aos mesmos a qualidade de inerentes à pessoa ou ao grupo familiar. Então, podemos pensar na família como uma das primeiras instituições envolvidas na constituição e circulação de determinados significados a partir dos quais as pessoas pensarão e agirão em relação a si e aos outros.

Todavia, cedo, o corpo ingressa e passa a se relacionar com outras instâncias produtoras de significados que o interpelarão na escola, no grupo de amigos, nas lojas, nos supermercados, no *shopping*, na mídia,...

JUVENTUDE E VIDA/MORTE NA SOCIEDADE DE CONSUMO...

Nos dias de hoje, vivemos numa sociedade que privilegia o consumo, em que para a identificação/pertencimento a essa lógica, cujos limites ultrapassam a noção de território geográfico, fabricam-se outras marcas identitárias, especialmente, *ser* consumidor. Ao mesmo tempo, desde o século XIX, nas sociedades ocidentais, as estratégias políticas que compõem a rede de governo das populações direcionam-se à vida (Foucault, 2000). Assim, vivemos numa época em que se privilegia a vida e em que o corpo adquire um valor, o de ser produtivo para o sistema onde se encontra inserido, neste caso, produzir para consumir os produtos que vão sendo apresentados como inerentes às pessoas e ao modo de viver e ser.

Nessas lógicas, cujas “verdades” engendram-se no corpo social, a finitude do corpo e as marcas da sua transformação no transcorrer da vida tornam-se impensáveis. Isso gera movimentos de adoção de estratégias de combate aos seus processos de “deterioração” e de busca do prazer, do corpo “perfeito” e da manutenção da vida a qualquer “preço”. Nessa procura desenfreada pela juvenilização do corpo e da vida, criam-se novas tecnologias e espaços de transformação e recuperação do corpo a cada dia, sendo a velhice e a morte vistas como decadência e derrota que estão por vir e que, portanto, devem ser evitadas ao máximo. É claro que, para que tudo isso aconteça, torna-se necessário que o “cidadão” dessa época tenha

não só cartão de crédito, mas também poder aquisitivo produzido na extração do(s) tempo(s) de vida da(s) pessoa(s) no trabalho.

Eficientes estratégias, hoje, na difusão dos discursos e das práticas que dão forma à cultura de consumo, vêm sendo os meios de comunicação de massa. Através da proliferação e veiculação de imagens estilizadas do corpo bonito, jovem, livre sexualmente associado ao prazer e ao lazer, tais estratégias enfatizam a aparência visual e integram o processo de percepção cotidiana da aparência do corpo (Featherstone, 1982).

Para Kellner (1998), a publicidade tornou-se um discurso dominante, deslocando outros discursos públicos através das imagens de mercadorias, de consumo, de estilo de vida, de valores e de gênero, o que exige leituras críticas desses mecanismos. Para o autor, as imagens publicitárias têm um poder simbólico e persuasivo que não apenas vendem o produto, mas, ao se relacionarem a determinadas qualidades socialmente desejáveis, vendem também visões de mundo, estilos de vida, valores e posições de sujeito congruentes com os imperativos do capitalismo de consumo.

No entanto, novamente, não nos pomos a pensar sobre a natureza dessas invenções que passam a circular na trama social, assumindo o caráter de verdades e de naturais na ordem da vida das pessoas, cujos efeitos adquirem múltiplas dimensões – desejos, frustrações, hábitos, saúde/doença, vida/morte,...

Esse funcionamento, presente na sociedade onde vivemos, e seus efeitos tornaram-se visíveis quando os professores/as falaram sobre a vida da criança, do jovem e do adulto e o envelhecimento e a morte⁸.

No entanto, vou trazer, aqui, fragmentos do que foi dito sobre a juventude e a velhice e a morte, a fim de dar uma continuidade às discussões que pretendo fazer, nessa sessão, relacionadas ao modo como lidamos com a vida e a morte nos dias de hoje.

Ao representarem a adolescência, o grupo de professores colocou em posição central a imagem, em tom azulado, de uma jovem com os cabelos presos em papalotes, o rosto pouco maquiado e portando óculos; um vestido de estilo conservador (modelo reto, abotoado na frente, com comprimento abaixo do joelho, estampado com pequenas flores), sem enfeites ou bijuterias e numa postura indagativa. Em um dos lados da figura dessa jovem, havia uma pergunta – *Por que não eu?* – e no outro uma resposta – *Porque mulher feia não entra.*

⁸ Estou mencionando, aqui, as produções dos/as professores durante a atividade “Linha de vida social” sobre as fases da vida, já mencionada em nota.

Essa maneira de narrar o corpo jovem, ao relacionar a imagem de uma jovem sem encantos, tida como feia conforme os padrões e as tendências em voga e acentuada pela cor monótona e pelas sentenças referidas, traz os sentidos legitimados para uma estética de corpo ao valorizar a aparência visual oposta à “feiúra”. Além disso, (re)inscreve enunciados tidos como verdadeiros, que moldam e regulam a maneira das pessoas entenderem os seus corpos, posicionando, simultaneamente, a mulher feia como imagem negativa, aquela que não tem “lugar” – *não entra* – e o seu contrário, a mulher bonita, cuja beleza é garantia de sucesso. O espelho da jovem feia, ao funcionar como a imagem de si, cria condições para que se entrevejam demandas e modos de agir no corpo para pertencer ao grupo das jovens bonitas.

Outros comportamentos, expectativas e hábitos, vistos como integrantes do pensamento e do modo de vida e de *ser* adolescente, foram representados com imagens cujas marcas eram: o rosto de uma mulher loira, maquiada, sorridente – a jovem bela; a convivência em grupos – as festas noturnas, as torcidas, os movimentos políticos, as atividades escolares e a utilização de drogas – e as atividades individuais – andar de bicicleta, lidar com computadores e ouvir “som” –; e, ainda, os hábitos alimentares – o *xisburger*, as batatas fritas, o refrigerante e o sorvete do Bob’s e as massas –, um jeito de comer e de obter energia rapidamente disponível para esta acelerada maneira de viver.

Ao mostrar a adolescência representada, Valéria comentou: *O adolescente tá muito ligado às informações. A informática (Internet), o computador são importantes para muitos adolescentes, ao mesmo tempo, o grupo social é muito importante para a vida dele. Então, a gente começou pela escola, primeiro grupo social de que o adolescente faz parte, depois botamos várias tribos, tem ali a madrugada, o adolescente cada vez mais jovem entrando na questão social, a badalação, também não esquecendo; depois, embaixo, um grupo bem irreverente, o adolescente precisa do apoio do grupo para se sentir “gente” e a questão das drogas, que também é uma questão social, adolescentes em grupo; e a questão do esporte (...), questão da energia, muitas vezes, eles têm energia acumulada e precisam dissipar através disso... E ali aquela moça pensando, o adolescente precisa ter um referencial, ou vários referenciais, sempre têm ídolos de algumas coisas, eles precisam disso também. E aquele cara sentado na frente da TV é a mídia. A mídia, realmente, sempre em cima do adolescente. O “plim” são as idéias, sempre na cabeça. Os adolescentes, mesmo sentados, quietos, estão com a cabeça a mil.*

A adolescência aqui narrada incorporou, especialmente, os sentidos e as práticas veiculados na mídia para o “ser jovem”, cujo jeito de viver deve ser uma série ininterrupta de intermináveis e incansáveis correrias – o jovem “verdadeiro” precisa ser

dinâmico. Para cumprir tais exigências, o corpo jovem precisa manter-se em forma, freqüentando regularmente academias ou atividades esportivas. Mesmo no lazer, o corpo e o tempo são administrados pelas atividades, andar de bicicleta, praticar *surfe*, tênis ou futebol, tomando a forma de um “descanso ativo”. O estilo de vida, em constante atividade, como marca do modelo ideal de jovem, aparece especialmente nos programas de televisão dirigidos aos jovens (Chmiel, 1996).

Simultaneamente, para pertencer a essa categoria jovem, o corpo precisa ser atualizado, consumindo as últimas novidades da moda, incorporadas como necessidades: os bens de consumo – as roupas, as bijuterias, os sapatos, os tênis,... – de determinadas marcas; as festas noturnas que proliferam nos meios urbanos; os lanches rápidos exibidos nas propagandas publicitárias. Tudo para atender às exigências desse estilo de vida.

Relacionado a esses processos identitários, o corpo jovem precisa, também, encontrar-se conectado⁹ a tudo e a todos/as. Numa rede de contatos, informações e conversas que requerem um aparato tecnológico – dos celulares ao acesso à Internet –, cujas conversas ou namoro *online* dispensam a imagem corpórea: do corpo bastam os pensamentos. Tais tecnologias (re)configuram a vivência em grupo que, nessa adolescência, não se restringe aos momentos vividos na escola, no bairro, no *shopping* ou nas festas, mas ganha outra coletividade em outros espaços que ultrapassam as fronteiras e a dinâmica dos micro-territórios onde vive e convive. Num processo crescente, a identificação/diferenciação de determinados jovens vem incorporando elementos presentes em culturas localizadas em diferentes espaços do planeta.

Inscritos nessa cultura do consumo e da mídia, os/as jovens (e suas famílias) tornam-se consumidores “vorazes”, visto que os produtos e as novas tecnologias tornaram-se imprescindíveis para a sua identidade de jovem “verdadeiro” e suas possibilidades de vida ou de vir a ser/ter prazer, liberdade, beleza,... Simultaneamente, cria-se um grande número de jovens que, muitas vezes, realizam diversas “manobras”, nas suas vidas, para adquirir aqueles produtos que pretensamente os incluirão nesse padrão de juventude tido como hegemônico.

Num outro “extremo”, dessa maneira de ver e viver, encontram-se a velhice e a morte. Para a morte não há lugar, a não ser no fim da vida. Contudo, não pensamos ou queremos esquecer que ela caminha junto com a vida.

Isso foi o que aconteceu quando um grupo de professores que havia representado a velhice e a morte, na atividade anteriormente mencionada, procurou

⁹ Segundo Sant’Anna (2000), o corpo sempre atuou como um meio de comunicação; no entanto, hoje, ao encontrar-se plugado às novas tecnologias, ele realiza plenamente a função de um mecanismo que processa a comunicação.

posicionar sua produção no cartaz que representava as fases da vida. Para a morte, não havia “lugar”. Foi preciso ser criado um espaço, após a velhice, para incluí-la no final. Para deixar viver, a morte foi controlada, colocada no termo da vida, retratando a sua posição numa sociedade regida pela vida, na qual as técnicas reguladoras devem fazê-la desaparecer para “fazer viver” (Foucault, 2000, p.294).

No entanto, a morte que apareceu, ali, trouxe imagens que mostravam outras formas de morrer, que não a natural, nas cenas de algumas práticas de matar nas sociedades de hoje – a violência urbana, o abandono do idoso, o extermínio político, o racismo e a eutanásia. Além disso, tornou-se visível a distribuição desigual dos espaços ocupados pela morte na nossa cultura, nas imagens da Lady Di, soberana morta naquela semana, cuja morte e rituais obtiveram grande espaço de difusão na mídia, como também as estratégias que constroem as verdades do direito de vida ou morte, nas imagens de filmes de Hollywood e nas manchetes a respeito da AIDS. Além disso, a morte foi vista como *passagem* para outras formas de vida – em espírito segundo os discursos religiosos, em outros seres vivos segundo o discurso ecológico – neste ou num outro mundo.

Os enunciados religiosos e científicos sobre a morte e a vida, embora com distintas naturezas, vêm se configurando como promessas de continuidade, felicidade, liberdade, salvação, eternidade, em que as pessoas têm se “agarrado” e assumido como verdadeiras, tornando-as naturais e legítimas em determinadas maneiras de viver. Isso vem dificultando, ou mesmo impedindo, que as “verdades”, os rituais, os procedimentos, as regras vinculadas a tais discursos sejam pensados como construções humanas que, em distintas épocas, têm disciplinado os corpos e regulado as vidas e as mortes de diferentes maneiras.

Do ponto de vista biológico, a morte é comum a todos os seres vivos. Todavia, enquanto fato social ultrapassa a condição individual, tornando-se experiência coletiva que adquire dimensões simbólicas conforme os grupos sociais e os momentos históricos (Elias, 2001). Numa sociedade regida pela vida e por fazer viver, como se pode exercer o poder de morte? Quem pode morrer? Que mortes nos inquietam ou não? Essas são questões que têm me movido a examinar como, em nossa sociedade, lidamos com a morte: prolongando algumas vidas e justificando a eliminação de outras. Que regras legitimam lógicas e práticas que governam as vidas/mortes?

Finalizo esse texto, fazendo novamente uma analogia com a música com a qual o iniciei e interrogando-me se “Eu, caçador de mim” e da vida não significaria deixar de olhar o mundo como se ele fosse surpreendente, confuso, inacessível e movido por sentidos e explicações distantes, mas voltar o olhar para as ações que, de

perto, movimentam e fabricam corpos e vidas/mortes para delas procurar me distanciar?

REFERÊNCIAS

- CHMIEL, Silvina. El milagro de la eterna juventud. In: ARIOVICH, Laura et al. *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Editorial Biblos, 1996. p. 85 – 102.
- ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. RJ: Jorge Zahar Editor, 1994.
- FEATHERSTONE, Mike, The body in consumer culture. In: FEATHERSTONE, Mike, HEPWORTH, Mike e TURNER, Bryan S. *The body: social process and cultural theory*. London: Sage, 1982. p.176 - 196.
- FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.L.; RABINOW, P. *Michel Foucault - Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. RJ: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.
- FOUCAULT, M. Verdade e Poder. In: *Microfísica do poder*. RJ: Graal, 13ªed., 1998, p. 1-14.
- FOUCAULT, M. Nietzsche, a genealogia e a história. In: *Microfísica do poder*. RJ: Graal, 13ªed., 1998, p. 15 - 38.
- FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. (trad.) Maria Ermantina Galvão. SP: Martins Fontes, (1ª ed. 1999), 2ª ed., 2000.
- FOUCAULT, M. 1977 - Poder e Saber. In: *Estratégia, Poder-Saber*. RJ: Forense Universitária, 2003, p. 223 – 240.
- FOUCAULT, M. 1984 – A Ética do Cuidado de Si como Prática de Liberdade. In: *Ética, Sexualidade, Política*. RJ: Forense Universitária, 2004, p. 264 – 287.
- KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, T.T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação*. Petrópolis :Vozes, 1995. p. 104 – 131.
- LARROSA, Jorge. A libertação da liberdade. In: BRANCO, Guilherme Castelo e PORTOCARRERO, Vera (Org.) *Retratos de Foucault*. RJ: Nau Editora, 2000, p. 328-335.
- SANT`ANNA, Denise Bernuzzi de. Descobrir o corpo: uma história sem fim. In: *Educação e Realidade*. Produção do corpo. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v.25, n. 2, jul./dez. 2000. p. 49 – 58.
- SOUZA, Nádia Geisa S. de. *Que corpo é esse? O corpo na família, mídia, escola, saúde...* Tese de doutorado. PPG em Bioquímica/ICBS/UFRGS, 2001.

AS PRÁTICAS CORPORAIS E ESPORTIVAS E A PRODUÇÃO DE CORPOS GENERIFICADOS

Silvana Vilodre Goellner

Pensar a identidade de gênero como algo que se constrói ao longo de nossa existência e que, portanto, não é dada a partir de nossa materialidade biológica pressupõe entender que essa é uma identidade produzida na e pela cultura. É pensar, sobretudo que, a expressão gênero, ainda que possa ser observada a partir de diferentes olhares (marxista, estruturalista, psicanalítico, feminista radical, pós-estruturalista, entre outros se refere, fundamentalmente, à construção social do sexo evidenciando, portanto, que masculinidade e feminilidade são construções sociais e históricas.

Como uma categoria analítica “gênero”, permite refletir sobre o caráter relacional dos sexos, evidenciando, sobretudo, que não é apenas o sexo biológico que estabelece diferenças entre homens e mulheres mas, também, aspectos sociais, históricos e culturais. Desestabiliza, portanto, a noção da existência de um determinismo biológico cuja noção primeira afirma que homens e mulheres constroem-se masculinos e femininos pelas diferenças corporais e que essas diferenças justificam determinadas desigualdades, atribuem funções sociais, determinam papéis a serem desempenhados por um ou outro sexo.

Este conceito de gênero encontra seu suporte teórico nas abordagens feministas pós-estruturalistas que, baseadas nas teorizações de Michel Foucault e Jacques Derrida, privilegiam a centralidade da linguagem como um local de produção das relações que a cultura estabelece entre corpo, sujeito, conhecimento e poder. Nesse sentido, o conceito de gênero engloba, ainda, as formas de construção social, cultural e lingüística que estão implicadas nos processos de diferenciação entre mulheres e homens, levando em consideração, portanto, que as instituições, as leis, as políticas, as normas, enfim, os processos simbólicos de cada cultura, ao mesmo tempo que são constituídas por representações de masculinidade e feminilidade, produzem essas representações ou, ainda, as ressignificam (Meyer, 2000).

Pensar, portanto, a produção de identidade de gênero remete a pensar, também na construção de corpos masculinos e femininos e nas marcas que nele se inscrevem. Afinal, o corpo não é universal: é provisório, mutável e mutante, suscetível a inúmeras intervenções consoante o desenvolvimento científico e tecnológico de cada

cultura bem como suas leis, seus códigos morais, as representações¹⁰ que criam sobre os corpos, os discursos¹¹ que sobre ele produz e reproduz, as marcas que o identificam.

Partindo da compreensão de que o corpo se constrói a partir de seus elementos biológicos e da sua inserção na cultura este texto tematiza o esporte como um espaço de produção de corpos generificados, mais especificamente, o corpo feminino.

Generificados e espetacularizados pois a exposição dos corpos femininos na cultura contemporânea pode ser observada em várias instâncias culturais tais como revistas, propagandas, *outdoors*, programas televisivos, cartazes, filmes... Pode ser visto, também, nas ruas, academias, *spas*, praias, *shopping-centers* e espaços esportivos. Nesses e em outros lugares é possível identificar um processo educativo a produzir a espetacularização tanto de quem vê, quanto de quem é ou sente-se o próprio espetáculo. Enfim, há muito foram e são vários os discursos e as intervenções destinadas a educar o corpo feminino de forma a atrair sobre si o olhar do outro e o esporte, um fenômeno contemporâneo, não está distante dessa afirmação. Constitui-se como uma instância pedagógica a produzir corpos cuja espetacularização se dá seja pela exibição de performances cada vez mais aprimoradas, seja pela construção de corpos comumente identificados como perfeitos, ou ainda pela associação da sua prática com a aquisição de saúde e de beleza. Se traduz num espaço de afirmação de um corpo minuciosamente construído e também desejado, dado as representações positivas que a ele se acoplam quando são ressaltadas a sua beleza, potência, plasticidade, produtividade e exuberância.

Pensar a educação e a espetacularização do corpo feminino no e através do esporte significa dar movimento a tensão que se estabelece entre o incentivo e a repressão à mulher no que tange a sua vida individual e social pois ao longo da história mesclam-se diferentes conselhos, prescrições e recomendações ora impulsionando-a a transgredir determinados códigos culturais e sexuais tomados como naturais, ora cerceando possíveis ousadias.

Por certo a prática esportiva feminina não é novidade deste século nem do passado, no entanto é a partir das primeiras décadas do século XX que elas adquirem maior visibilidade. A participação feminina nos Jogos Olímpicos Modernos, por exemplo, só puderam acontecer na sua segunda edição, mesmo sob protesto de

¹⁰ O termo representação é aqui entendido como um modo de produção de significados na cultura. Processo esse que se dá pela linguagem e implica, necessariamente relações de poder. "Representação, nessa perspectiva, envolve as práticas de significação e os sistemas simbólicos através dos quais estes significados – que nos permitem entender nossas experiências e aquilo que nós somos – são construídos" (MEYER, 1998, p. 20).

¹¹ Discurso é aqui entendido a partir do sentido que Michel Foucault atribuiu a este termo quando afirma referir-se a um conjunto de enunciados de um determinado saber articulados entre si. Saberes estes que são historicamente construídos em meio a disputas de poder (Foucault, 1995).

muitos, inclusive do Barão de Coubertin, um dos seus idealizadores, contrário à participação feminina por considerar que as mulheres poderiam vulgarizar esse terreno tão recheado de honras e conquistas.

O suor excessivo, o esforço físico, as emoções fortes, as competições, a rivalidade consentida, os músculos delineados, os gestos espetacularizados do corpo, a liberdade de movimentos, a leveza das roupas e a seminudez, práticas comuns ao universo da cultura física, quando relacionadas à mulher, despertavam suspeitas porque pareciam abrandar certos limites que contornavam uma imagem ideal de ser feminina. Pareciam, ainda, desestabilizar um terreno criado e mantido sob domínio masculino cuja justificativa, assentada na biologia do corpo e do sexo, deveria atestar a superioridade deles em relação a elas.

No Brasil, discursos como estes também se fizeram presentes. Nas primeiras décadas do século XX, a educação do corpo foi reconhecida como essencial ao desenvolvimento e fortalecimento da nação na medida em que era observada como potencializadora de um gesto eficiente capaz de produzir mais e com maior rapidez¹². Razão pela qual redimensionaram-se as práticas cotidianas de homens e mulheres, tanto no trabalho como no lazer, cujas possibilidades de diversão ampliavam-se a cada dia e onde as atividades esportivas destacaram-se porque foram reconhecidas como uma possibilidade de exibição e espetacularização do corpo. Foi nesse período que começaram a proliferar, nas cidades, os clubes recreativos, as agremiações, as federações esportivas, os campeonatos, as exposições atléticas. Locais destinados à performance de corpos educados e desenhados pela exercitação do físico.

À expansão galopante da prática esportiva correspondeu o desejo de inserção no cenário internacional. Ansioso por tomar parte do espetáculo, o Brasil fez sua estréia na mais importante competição esportiva - os Jogos Olímpicos - em 1920 mas foi apenas em 1932 que a primeira atleta mulher participou desta competição sendo representado pela nadadora Maria Lenk, então com 17 anos.

Vale ressaltar: ainda que as mulheres brasileiras não tenham começado a praticar esportes apenas a partir desta Olimpíada, sua participação foi muito importante para o esporte feminino brasileiro porque possibilitou a divulgação da imagem da mulher atleta abrandando, de certa forma, alguns preconceitos acerca da inserção feminina no universo esportivo.

Identificada como de natureza muito frágil era recorrente, neste tempo, a idéia de que à mulher correspondia mais a assistência do que a prática das atividades esportivas num grau competitivo mesmo que, como já referenciei, as mulheres há

¹² Ver a respeito Soares, 1994; 1999. Goellner, 2003.

muito fizessem exhibições esportivas em público.¹³ Uma das razões a alterar essa representação estava relacionada ao fortalecimento do corpo feminino, observado aqui, como capaz de gerar indivíduos saudáveis e fortes e, ao cumprir essa “missão”, fortalecer a própria Pátria.

Discursos progressistas e moralistas recheavam com entusiasmo e emoção diferentes publicações destinadas ao público feminino, seduzindo e desafiando as mulheres tanto para a exibição como para o ocultamento de seus corpos, forjando novas formas de cuidar de si, reforçando e amenizando a exibição pública do seu corpo como pertencente ao universo pagão das impurezas e obscenidades. Se por um lado, criticavam a indolência, a falta de exercícios físicos, o excesso de roupas, o confinamento no lar, por outro, cerceavam possíveis atrevimentos. Afirmavam um discurso voltado para a produção da “nova mulher”: moderna, ágil, companheira, responsável, capaz de enfrentar os desafios dos novos tempos. No entanto, a representação construída desta “nova mulher” trazia poucas possibilidades de construção de um efetivo projeto de emancipação feminina na medida em que, suas “conquistas” deveriam estar ajustadas aos seus deveres. Precisava ousar sem com isso, esquecer de preservar suas virtudes, suas características gráceis e feminis nem abandonar o cumprimento daqueles deveres que, ao longo da existência, lhe foram designados como naturais: o cuidado com o lar e a educação dos filhos.

Território permeado por ambigüidades, o mundo esportivo, simultaneamente, fascinava e desassossejava homens e mulheres, tanto porque contestava os discursos legitimadores dos limites e condutas próprias de cada sexo, como porque, através de seus rituais, fazia vibrar a tensão entre a liberação e o controle de emoções e, também, de representações de masculinidade e feminilidade.

Esse temor fez com que, em 1941, o General Newton Cavalcanti apresentasse ao Conselho Nacional de Desportos, algumas instruções que considerava necessária para a regulamentação da prática dos esportes femininos. Estas serviram de base para a elaboração de um documento¹⁴ que oficializou a interdição das mulheres a algumas práticas esportivas, tais como, as lutas, o boxe, o salto com vara, o salto triplo, o decatlo e o pentatlo. Outras foram permitidas desde que praticada dentro de determinados limites. O remo, por exemplo, poderia ser praticado desde que não fosse competitivo e objetivasse a correção de defeitos orgânicos; várias provas do atletismo poderiam ser exercitadas desde que exigissem menos esforços que as masculinas.

¹³ Já no fim do século XIX podemos observar mulheres participando ativamente como atletas nas competições, em esportes como o turfe, o ciclismo e o atletismo. Ver a respeito Carlos F. Cunha Júnior, Helena Altmann, Silvana Goellner e Victor A de Melo, 1999.

¹⁴ Decreto-Lei n.º 3199, do Conselho Nacional de Desportos, de 14 de abril de 1941.

Enfim, a intenção é clara! Como finaliza o documento: “deve ser terminantemente proibida a prática do futebol, rugby, polo, water-polo, por constituírem desportos violentos e não adaptáveis ao sexo feminino.”¹⁵

Mesmo que esse documento e outros criados posteriormente¹⁶ se tornassem oficiais é pertinente dizer que a vida lhes escapa. As práticas esportivas seduziam e desafiavam muitas mulheres que indiferentes às convenções morais e sociais aderiram a sua prática independente do discurso hegemônico da interdição ou ainda o incentivo a participação em modalidades esportivas que fortalecessem o corpo sem destituir-lhe a feminilidade.

Diante deste discurso não é de estranhar as razões pelas quais o futebol, as lutas e o halterofilismo, por exemplo, eram tidos (e, muitas vezes, ainda são) como prejudiciais ao desenvolvimento do corpo e do comportamento feminino. Para além dos imaginados danos físicos que esses esportes poderiam causar, outro perigo se avizinhava: a “masculinização” das mulheres. Termo este que parecia sugerir não apenas alterações no comportamento e na conduta das mulheres mas também na sua própria aparência, afinal, julgava-se/julga-se o quão feminina é uma mulher pela exterioridade do seu corpo.

Parecia sugerir e parece porque ainda hoje é possível identificar reminiscências desse discurso. A espetacularização do corpo feminino cuja exibição é aceita e incentivada em determinados locais sociais, é colocada sob suspeição em outros, tais como o campo de futebol ou as arenas de lutas, uma vez que estes espaços colocam à prova uma representação de feminilidade construída e ancorada na exacerbação a determinados atributos tidos como femininos, tais como a graciosidade, a harmonia das formas, a beleza, a sensualidade e a delicadeza.

Ao corpo feminino excessivamente transformado pelo exercício físico e pelo treinamento contínuo são atribuídas características viris que não apenas questionam a beleza e a feminilidade da mulher, mas também colocam em dúvida a autenticidade do seu sexo. Afinal, o homem - seu corpo e seu comportamento - é o modelo a partir do qual o corpo e o comportamento da mulher são julgados, estigmatizando aquelas que ultrapassam os limites que convencionalmente lhe foram impostos.

Mas, como as formas de resistência e transgressão ao que está culturalmente instituído existem, as mulheres há muito estão presentes no esporte. Vão aos estádios, assistem campeonatos, acompanham e divulgam as notícias, treinam, fazem comentários, arbitram jogos, são técnicas, compõem equipes dirigentes

¹⁵ Revista Educação Physica n.º 59, outubro de 1941, p. 75.,

¹⁶ Em 1965 o Conselho Nacional de Desportos instituiu a Deliberação n.º 7 que baixa instruções às entidades esportivas do país sobre a prática de esporte pelas mulheres. Em seu artigo 2 declara “não é permitida a prática de lutas de qualquer natureza, futebol, futebol de salão, futebol de praia, polo aquático, rugby halterofilismo e baseball”.

mesmo que em um número muito bem menor, se compararmos à participação masculina. No entanto, não há como negar que elas estão presentes no universo do esporte. E são muitas...

Cabe uma pergunta: Sendo o campo esportivo um espaço de espetacularização e de educação do corpo generificados, que efeitos a participação das mulheres tem produzido nesse universo culturalmente virilizado? Será que espetacularização das performances femininas, não mais vinculadas à preparação para a maternidade como outrora fora, se constitui como um espaço de expressão e de liberdade ou de inclusão a um ideal de corpo que valoriza a beleza, a juventude, a performance e o rendimento atlético?

Muitas são as possíveis respostas a essa questão e são temerárias as generalizações. Mais do que resposta, talvez seja a pergunta aquela que pode e deve permanecer ao final da leitura deste texto. Afinal, não podemos esquecer que, na sociedade contemporânea, o esporte é um palco privilegiado para a exposição de corpos que, ao exibirem-se e serem exibidos, educam outros corpos. Educam a consumir produtos e serviços, a desfilarem marcas, a padronizar gestos, a comercializarem-se, a fabricar imagens heróicas, a expressar emoções, a superar limites, a criar necessidades e também a vender o próprio esporte como produto de uma sociedade que valoriza o espetáculo, o consumo, a estética e a produtividade.

Para além de possíveis críticas ao esporte e à espetacularização dos corpos generificados vale ressaltar a importância da conquista das mulheres nesse campo tão pleno de ambigüidades. Digo conquista para ressaltar o protagonismo das mulheres que, entre rupturas e conformidades, fizeram e fazem a sua história no mundo esportivo evidenciando, sobretudo, que essa apropriação não foi nem é resultado de uma concessão masculina. Afinal, o esporte é, também, um campo de disputa e para o qual, há muito tempo, várias delas têm investido esforço e disciplina ultrapassando, sobremaneira, os limites da mera espetacularização dos seus corpos.

Referências:

CUNHA JÚNIOR, Carlos, ALTMANN, Helena, GOELLNER, Silvana V. e MELO, Victor Andrade de. *Women and sports in Brazil*. In: CHRISTENSEN, Karen, *International Encyclopedia of Women and Sport*. USA: Macmillian, 1999.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

GOELLNER, Silvana V. *Bela, maternal e feminina: imagens da mulher na Revista Educação Physica*. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

MEYER, Dagmar E. Gênero e Saúde: indagações a partir do pós-estruturalismo e dos estudos culturais. In: *Revista Ciências da Saúde*, v. 17, n. 1, maio-junho 1998, p. 13-32.

SOARES, Carmem. *Educação Física: raízes históricas e Brasil*. Campinas: Autores Associados, 1994.

O ESPAÇO DO CORPO NAS PEDAGOGIAS ESCOLARES

Silvino Santin

1. INTRODUÇÃO

1.1 - Como tratar o tema

Não é a primeira vez que sou solicitado a falar sobre esse tema: o espaço do corpo na ação pedagógica das escolas. Há sete anos apresentei uma palestra com o título: O espaço do corpo na pedagogia escolar. Reli atentamente o texto. Constatei que, num primeiro momento, eu havia descrito o que ocorre com o corpo em nossas escolas; num segundo momento, busquei traçar um novo espaço para o corpo no interior das pedagogias praticadas. Dois pontos constituiriam o eixo central desta nova topografia pedagógica do corpo. Um, denuncia o analfabetismo corporal; outro, propõe as linhas gerais da alfabetização corporal.

Depois de fazer uma autocrítica da minha reflexão, concluí embora o texto, a meu juízo, estivesse bem fundamentado, que eu ficara muito na superfície da questão. Eu seguira os procedimentos habituais de formular problemas com base na aceitação inquestionável do sentido unívoco dos conceitos presentes no tema.

Seria preciso superar a visão horizontal e buscar um olhar mais vertical. Neste momento lembrei a metáfora de Gaston Bachellard, que diferencia o morador de uma casa e o de um apartamento. O filósofo seria o morador de uma casa. Nela, além do espaço onde se desenrola a vida cotidiana, encontramos o sótão e o porão. A reflexão filosófica possibilita descidas ao porão para encontrar as raízes ou os fundamentos daquilo que praticamos hoje; e propõe subidas ao sótão para alimentar os sonhos de novos horizontes existenciais. Os moradores de apartamentos, ao contrário, se contentam em contemplar apenas o que ocorre na atualidade.

Guiado por esta metáfora busquei refazer minha reflexão e reescrever o meu texto começando pela reformulação da questão a ser abordada. Comecei pelo questionamento da verdade dos meus conceitos. Para isso busquei inspiração num mandamento básico da hermenêutica heideggeriana que manda escutar as palavras. Diz Heidegger, e nisto está de acordo Michel Foucault, muito antes de nós falarmos as palavras, elas nos falam. O problema está em que nos habituamos a não mais escutar a voz das palavras.

O primeiro passo foi perguntar qual seria a palavra chave, aquela que estabelece os rumos da minha fala, ou melhor, da minha escuta, isto é, da minha

descida ao porão. Acredito não errar ao entender que o que está sendo solicitado é identificar o **ESPAÇO** do Corpo nas Pedagogias Escolares. Portanto a palavra chave é **ESPAÇO**. Então, qual é o sentido de espaço? Qual é a sua compreensão? O que significa? Isto mesmo, que sinal ele faz? Para que direção aponta?

Em primeiro lugar quero sublinhar que, seguindo os procedimentos dos estudos acadêmicos, somos levados a privilegiar conceitos ou objetos. Eles constituem o referencial sólido na busca de capturar aquilo que está no seu contorno. Gregory Bateson, entretanto, nos mostra outra tática a de buscar relações como o fenômeno a ser observado. Por exemplo, ensina ele, quando nos referimos a mão enfocamos a idéia de que ela possui cinco dedos, contudo podemos focar, não os dedos, mas as relações entre eles. Assim, teríamos uma mão com quatro relações.

2. CONCEITOS DE ESPAÇO

O espaço deveria ser definido como um objeto ou como possibilidade de relações? Não pretendo seguir esse caminho filosófico e nem apresentar um tratado sobre o espaço. Para simplificar e facilitar a minha reflexão vou entender o espaço como “lugar, mais ou menos delimitado, onde se pode situar alguma coisa”. Essa definição, ainda que estática, permite certa plasticidade quando colocamos o espaço em relação com outros elementos.

Embora não queira me aprofundar na questão, preciso apresentar alguns dados em função dos objetivos que me propus. Para isso vou apelar ao recurso lingüístico da adjetivação.

2.1 - Espaço Físico

A primeira característica que surge quando se fala em espaço, geralmente, é a da física. O espaço é um lugar visível e mensurável que pode ser ocupado ou reservado. Pode ser cheio ou vazio. Supostamente para o corpo o que lhe cabe preferencialmente é um lugar físico com medidas definidas. Para encontrar o espaço físico do corpo, seguindo o tema da palestra, será necessário analisar a arquitetura da escola, interna e externamente, em particular a sala de aula e seu mobiliário. Num primeiro olhar parece que a cadeira ou o banco é seu lugar inquestionável, onde, sentado passivamente, acompanha os fatos acontecerem através do olhar, do ouvir e do movimento dos membros superiores no exercício da escrita.

Há ainda um outro espaço mais específico para o corpo, pouco lembrado, porque está situado fora da sala de aula. Refiro-me ao pátio. Neste sentido, não posso

deixar de lembrar Victor Pavia, professor da Universidade de Neuquém, Argentina, que realiza, já há bastante tempo, estudos sobre o pátio e seu significado pedagógico. Mais recentemente, e isto quero sublinhar fortemente, a escola passou a incorporar ginásios, quadras, piscinas, pistas e academias.

Pensando bem, talvez, seja possível afirmar que o espaço físico da escola foi todo desenhado para o corpo, já que a inteligência não ocupa espaço. Resta saber se esse espaço foi construído para o corpo real ou para um corpo homogeneizado sob as ordens da inteligência.

2.2 - Espaço temporal

Alguns dicionários definem o espaço como um momento. De fato, num processo em movimento, o espaço não passa de um momento. Mas como disse acima, não quero filosofar. Todos sabem que as atividades da escola são calculadas com medidas de tempo. O tempo é fator fundamental para garantir a validade do ano letivo, de uma aula. É partir do tempo que se ordenam o começo, a duração e o fim de tudo o que se faz no cotidiano escolar, aliás, basta lembrar a figura do calendário letivo. Portanto, não preciso trazer aqui detalhes sobre a ditadura do tempo. A única coisa que solicito é verificar quanto tempo há para o corpo.

Espero não estar desatualizado, mas me parece que há, obrigatoriamente, no meio da manhã ou no meio da tarde, que corresponde à metade das atividades de ensino, um espaço temporal para o corpo, registrado, pelo menos no meu tempo, como recreio. Tempo para a merenda e, especialmente, para atender as necessidades fisiológicas. Sua duração gira em torno de 15 minutos.

2.3 - Espaço curricular

Em princípio, e numa primeira observação, acredito que uma simples análise da grade curricular nos ofereceria as medidas exatas do espaço do corpo no currículo. Para isso bastaria identificar quais são as disciplinas em que o corpo é o ator principal das atividades desenvolvidas. Em princípio, encontramos a ginástica, antes da reforma do ensino primário e secundário, e a educação física, a partir da reforma de 1º. e 2º. Graus.

2.4 - Espaço pedagógico

No espaço pedagógico é possível distinguir dois momentos. O primeiro refere-se ao processo de ensino/aprendizagem, isto é, a mera transmissão de conteúdos cognitivos. Neste caso, como as teorias pedagógicas são de caráter cognitivista, em princípio, ao corpo não é atribuída nenhuma participação efetiva. A herança cartesiana do dualismo mente corpo está muito presente. Acredita-se que o pensamento é uma atividade independente e autônoma. A mente é uma entidade supra-corporal.

O segundo momento leva em consideração valores morais e comportamentais. Neste caso o corpo torna-se objeto de normas disciplinares, de bons costumes e de posturas corretas. A dimensão mais visada é a da sexualidade e das conveniências sócio-culturais.

2.5 Espaço Epistemológico

O problema mais crucial do espaço do corpo nas pedagogias escolares, no meu entender, surge no interior do processo de produção ou aquisição do conhecimento. Aqui entra em jogo o ato de conhecer. Duas questões são fundamentais: que fenômeno é o ato de conhecer e como ele acontece nas pessoas. Estas duas questões são capazes de mostrar a fragilidade das teorias pedagógicas cognitivistas e, paradoxalmente, a grande fonte de inspiração para buscar outras pedagogias.

Conforme o dualismo cartesiano, o ato de conhecer independe do corpo por ser uma operação totalmente espiritual ou mental. Não há nenhuma possibilidade de participação do corpo na aprendizagem de conteúdos intelectivos. Entretanto, hoje, a partir das neurociências, tornou-se fundamental o debate sobre a relação entre biologia e conhecimento, primeiro passo dado por Piaget, e a biologia do conhecimento apresentada por biólogos atuais.

Jean Piaget (1896-1980), em sua obra *Biologia e Conhecimento* (1967), apresenta o primeiro esforço para mostrar que os fenômenos psíquicos, sociais e culturais encontrariam seus fundamentos epistemológicos no organismo. A biogenética acaba sendo proclamada por ele como uma ciência indispensável para se estudar todos os fenômenos humanos.

Os neurocientistas atuais afirmam, com toda segurança, que a estrutura biológica é responsável por todas as manifestações do ser humano, e proclamam a biologia do conhecimento. Inclusive a consciência, o eu, nada mais são do que funções neurais.

Seja a relação tímida entre biologia e conhecimento, seja a ousadia de proclamar o fundamento biológico do conhecer levam, obrigatoriamente, a uma revisão da compreensão de corpo.

3 - COMPREENSÃO DE CORPO

Além do conceito de espaço há uma segunda palavra chave, o corpo. Quando quero falar do espaço do corpo, sou obrigado a me perguntar: que entidade é o corpo?

A questão primordial é saber o que entendemos quando nos referimos ao corpo? Será que todos têm a mesma compreensão? E já que um dos temas desta mesa redonda é o do Gênero, pensei em questionar a mim mesmo e a todos, será que há uma representação de corpo distinta entre os gêneros nas pedagogias escolares? Certamente ela existe na esfera do existencial. E na esfera da representação mental? Será que o saber conceitual de Sócrates e as ciências modernas conseguiram a univocidade do conceito de corpo, na medida que excluem as características individuais?

O ponto central desta minha inquietude funda-se na dúvida de saber que imagem de corpo eu devo ter para descrever o espaço que ele ocupa nas pedagogias escolares.

A incerteza que mais me angustia é saber se, de fato, os grandes pedagogos, em especial os cognitivistas, tinham presente a participação do corpo ou, de antemão, já estaria excluída?

Seja como for, deveria estar presente uma definição de ser humano. Nela, necessariamente, estaria incluído o papel do corpo. Por isso uma revisão histórica se torna importante para questionar as pedagogias escolares. É bom lembrar que as pedagogias foram definidas como processos de formação do ser humano, supostamente como uma entidade unitária.

3.1 - Herança da filosofia greco-cristã e moderna

A primeira representação de corpo, como uma entidade autônoma, foi elaborada pelo pensamento de Platão. Em seus diálogos, especialmente o *Timeu*, encontramos as mais claras definições de corpo como algo puramente orgânico e material, que ele denominou de *soma* em oposição à *psique*, esta natureza divina e imortal. Soma e Psique são duas entidades de natureza diferente que coabitam em harmonia pelo poder de Deus. A alma divina foi isolada na cabeça. Há também duas classes de alma mortal, uma é de maior valor e outra de menor qualidade. A primeira

fica situada no tórax, que vai do pescoço ao diafragma. A segunda, de menor qualidade, fica abaixo do diafragma, uma separação fundamental para evitar a contaminação. E Platão acrescenta, aspecto que quero sublinhar como um elemento importante para o debate sobre gênero, o diafragma isola a alma pior, assim como se faz com a habitação das mulheres, que se coloca longe e separada da dos homens.

O Cristianismo, no primeiro período de sua expansão fora dos limites do povo hebreu, adotou as teses antropológicas platônicas que melhor se adequavam à sua cosmovisão dos dois mundos. Um, celeste e eterno, último destino do ser humano. Outro, passageiro e perecível, lugar de peregrinação e purificação. O ser humano reproduzia esta mesma dualidade. Possuidor de uma alma imortal, entretanto, ela estava enclausurada num corpo mortal que, inclusive poderia causar-lhe grandes males. Assim se expressa Platão: “Aquele que vivesse retamente o prazo que lhe correspondia tornaria a empreender um caminho para a estrela que lhe fora decretada ao nascer, para gozar de uma existência feliz e compartilhar o destino de sua estrela; mas aquele que desfalecesse tomaria forma de mulher no nascimento seguinte, e na seqüência de transformações, caos continuasse inclinado ao mal, poderia assumir forma de animal.” (Timeu, 41 a-44 c.) Volto a sublinhar, mais uma vez, a referência à condição da mulher.

Na esteira desta mesma herança eu colocaria a doutrina da metempsicose, ainda que sua raiz primitiva esteja no dogma do Bramanismo, pelo qual a alma pode animar sucessivamente vários corpos.

É importante não esquecer que corpo e mente ou soma e psique foram sempre apresentadas como sendo entidades de natureza diversa, o que dificulta explicar, pelo princípio de causalidade, a inter-relação dos atos mentais com os atos físicos. Como pode uma força física agir sobre um ser espiritual e vice-versa?

A solução da questão, na antiguidade e na medievalidade ficou por conta da intervenção da ação divina. Os filósofos modernos, desde Spinoza (1632-1677), sob a inspiração de Descartes, elaboraram a teoria do Paralelismo Psicofísico, segundo a qual cada corpo tem uma alma, como cada alma tem um corpo, mas como nenhuma ação é possível, segundo Descartes e Spinoza, entre a alma e o corpo devido à diversidade de naturezas, se estabelece desde o começo que a cada modo de ser e de operar na extensão (corpo) corresponde um modo de ser e de operar do Pensamento (alma).

3.2 - As ciências biológicas

Foi a partir do desenvolvimento da Neurofisiologia que a teoria do Paralelismo Psicofísico foi substituída pela teoria da Correlação Psicofísica. Ela pode ser formulada assim: “Para cada acontecimento psicológico M há um acontecimento F tal que um acontecimento do tipo M ocorre num organismo numa certa ocasião se, e só se um acontecimento de tipo F ocorrer nesse organismo nessa ocasião”.

A lista dos estudiosos deste assunto é longa, como não sou especialista no assunto, vou ater-me ao pouco que conheço. Lembro, num primeiro momento, o filósofo H. Feigl, autor de várias obras, entre elas *The “Mental” and the “Physical”* (1958), que reconhece a relação mente-corpo como um problema real. Textualmente ele afirma: “Qualquer tentativa séria no sentido de se obter uma avaliação sólida, coerente e sinóptica da posição ocupada pela mente na natureza, encontra grandes dificuldades”. Segundo eles, aqueles filósofos que se dedicaram a solucionar o problema acabaram por declarar insolúvel o problema mente-corpo concluindo que “*Ignoramus et ignorabimus*” (ignoramos e ignoraremos). (Nova Antropologia Vol. 5, p.1).

Mais recentemente, num texto obtido via internet, Hilary Putnam apresenta uma reflexão crítica sobre tese da Correlação Psicofísica a partir da leitura do artigo intitulado “Psychophysical Supervenience” (1993) de Jaegwon Kim. Depois de uma longa argumentação contrária, na qual recorre insistentemente a fórmulas lógicas, Hilary conclui: “Nesta conferência discuti uma questão que persegue a filosofia desde o século XVI – a questão da “correlação psicofísica”. A minha rejeição da “tese” da correlação psicofísica não foi, sob nenhuma forma, uma defesa do “dualismo” ou do “interacionismo” O que eu rejeitei não foi a “tese” da correlação psicofísica, mas a idéia de que a questão faz sentido”.

Portanto parece que a relação mente/corpo como foi apresentada até o momento, seja em nome das filosofias antiga e moderna, parece, com o desenvolvimento das neurociências, acabar por ser um pseudo problema. Assim, A solução mais correta seria admitir que o físico e o mental são manifestações de um mesmo organismo vivo.

A biologia molecular deu o primeiro passo no caminho da superação do dilema psicofísico mostrando que poderia ser um falso problema, uma invenção cultural, embora com o aval das ciências empíricas. Coube às neurociências, tudo leva a crer, mostrar a total unidade do ser humano. Tudo fica concentrado no sistema nervoso central cujo comando cabe ao cérebro através de um sistema comunicacional. Os

genes são os portadores de mensagens específicas cujo anúncio ocorre ao longo da existência seguindo a programação pré-estabelecida.

4 - PEDAGOGIAS ESCOLARES

A mim parece claro e inquestionável que, em qualquer das crenças ou teses, aqui apresentadas, se admite que há um fenômeno psíquico ou mental independente de um fenômeno físico ou orgânico. Sendo assim é possível tratar separadamente os dois fenômenos, pelos menos é assim que acontece na prática. Isto pode ser verificado nos procedimentos das ciências da saúde, entre doenças psíquicas e orgânicas, e nas pedagogias cognitivas em seus métodos de ensino/aprendizagem, enquanto conteúdos abstratos. Sem a participação direta do corpo.

As pedagogias escolares foram elaboradas enquanto estratégia técnica para realizar a tarefa das escolas. Elas representam a teoria da ação a ser desenvolvida pelos responsáveis pela escola. Haveria, aqui, a necessidade de lembrar uma distinção entre duas tarefas da escola, a da educação e a do ensino, o que resultaria em dois perfis de profissionais, o educador e o professor. Não vou levar adiante a questão, pois parece que, hoje, a missão escolar é ensinar, e o ensinante é professor. Desta maneira as teorias pedagógicas concentram-se sobre o fator ensino/aprendizagem.

4.1 - Pedagogias cognitivistas

Parece não haver dúvidas de que, a partir do momento em que se descobriu que o conhecimento é o fundamento teórico para o desenvolvimento tecnológico e a melhoria do sistema produtivo, a escola deveria privilegiar o aperfeiçoamento das faculdades intelectivas e a transmissão de conhecimentos teóricos.

Neste momento, quero insistir, o corpo perdeu até a atenção das preocupações moralizantes e dos bons costumes do cavalherismo, do gentleman ou da fidalguia. Ficou totalmente subserviente a um projeto intelectualista e produtivista. Basta lembrar a obra de George Vigarello, *Le Corps Redressé, Histoire d'un pouvoir pédagogique*. Neste mesmo sentido estão Michel Foucault, em *Vigiar e Punir*, e Jean-Marie Brohm, em *Sublimação e dessublimação do corpo*. A esse respeito há uma farta literatura.

O corpo ficou afastado definitivamente da tarefa principal da escola. Ele seria destinado a outro tipo de tarefas, menos na de participar na produção de conhecimentos, e conseqüentemente, na construção da cidadania. Esta ficou atrelada ao projeto da sociedade racionalizada.

Um fato que reforça esta decisão é, no meu entender, a existência de um conjunto de instituições pré-escolares preparatórias ao ingresso na escola. Nelas não há preocupação com o ensino, mas para liberar os pais ao mercado de trabalho. O ingresso na escola está muito bem definido por um grau de maturação de desempenho intelectual, em geral, vinculado à idade dos seis anos. Quando lembramos o tempo em que a escola era o início da educação formal, a criança devia mostrar uma certa capacidade de acesso ao abstrato e as mediações. As dificuldades eram grandes já que até ali tudo girava em torno da vivência imediata. A matemática aparece como o bicho papão. A memorização era o caminho para a aquisição dos conteúdos. A língua era outro campo minado. Por exemplo, as palavras pai e mãe passam a ser conceitos universais, não mais as figuras paterna e materna no interior da vida familiar.

O grande objetivo era a alfabetização, que consiste, ainda hoje, no domínio da língua escrita, mas o estudo de sua psicogênese ainda continua um fenômeno pouco conhecido. Há um grupo de pedagogas latino-americanas, entre elas as do GEEMPA, que se preocupam em identificar o processo da construção do conhecimento, não mais da aquisição de conhecimento ou educação bancária, na expressão de Paulo Freire. Trata-se da teoria do construtivismo. O Conhecimento não se adquire por transmissão, mas construído pessoalmente.

As pedagogias tradicionais concentradas no ato de conhecer sofreram, não sei se conseguiram se libertar, a forte influência da filosofia cartesiana. A ação corporal, se não continua nula, ainda é muito marginal. Parece que o gesto mais avançado, pelos menos perceptível nas políticas públicas, é a exigência da alimentação. Certamente uma boa nutrição é indispensável para o bom desempenho no tipo de ensino praticado na escola. Há quem diga que a merenda é uma maneira de atrair as crianças para a escola. Há, também, alguns críticos mais ácidos, que vêem, na oferta da merenda, uma atitude mecanicista. Haveria muita semelhança com o abastecimento de combustível para que uma máquina funcione por um determinado tempo. Entretanto, deve-se sublinhar que o bom desempenho escolar não está diretamente ligado à merenda escolar, mas a todo um processo de maturação neurológica dependente de uma boa alimentação desde a vida pré-natal.

É importante observar que tanto as pedagogias tradicionais, quanto as construtivistas adotam o ato de conhecer como o fenômeno a ser trabalhado. Para elas o ato de conhecer é um fato dado. Parece que não há uma preocupação maior para saber em que consiste o ato de conhecer. Edgar Morin reclama da falta de preocupação em “fazer conhecer o que é conhecer”. E acrescenta: “É necessário introduzir e desenvolver na educação o estudo das características cerebrais, mentais,

culturais dos conhecimentos humanos, de seus processos e modalidades, das disposições tanto psíquicas quanto culturais que o conduzem ao erro e à ilusão”. (Os Sete Saberes p. 14). Maturana insiste que é preciso observar o observador e que essa observação, ponto de partida do conhecer, é resultante do desempenho da estrutura biológica de cada pessoa.

Paulo Freire, no meu entender, revelou, ainda que não em base das ciências biológicas, uma maneira vivenciada de construir um conhecimento, seja no seu projeto pedagógico global de alfabetização, seja, em particular, neste exemplo: dizer $4 \times 4 = 16$ é diferente de dizer fazer quatro vezes quatro tijolos.

O Prof. Landau da Universidade Alemã, está revolucionando o mobiliário escolar. Tudo é passível de transformação. Por exemplo, a cadeira se transformou em meia circunferência. O aluno pode sentar sobre a parte plana ou sobre a parte circular. O ponto que eu quero sublinhar nesta iniciativa do Prof. Landau é sua preocupação com o problema do movimento entre os jovens alemães. Portanto, não há, explicitamente, nenhuma vinculação com o desempenho cognitivo. Entretanto, devo acrescentar que numa observação, ainda que não sob o rigor da pesquisa científica, teria sido notado, numa escola na Suíça, um índice de melhoria nas atividades intelectuais.

As reclamações de Morin e de Maturana reforçam a idéia do reconhecimento da participação do corpo ou do biológico no ato de conhecer. O melhor seria reconhecer que o conhecer não resulta apenas da participação parcial do corpo, mas ele é totalmente resultante do operar corporal, pois as faculdades mentais ou intelectuais nada mais são do que diferentes possibilidades de seu operar.

4. 2 - Pedagogias alternativas

Todo processo educativo formal foi dirigido para aperfeiçoar o especificamente humano. E o especificamente humano foi colocado além e fora do corpo. E como contrapartida era preciso controlar ou neutralizar o não humano do ser humano. O biológico foi decretado o território do não-humano.

As possibilidades de se pensar em pedagogias alternativas começam pela consciência de que há um humano biológico. Somos dotados, segundo Maturana, de uma estrutura biológica cuja característica fundamental é de ser dotado de um sistema auto-referido, isto é, capaz de se auto-desenvolver.

A inclusão do biológico, como o suporte primordial de todo operar humano, leva a admitir a participação ativa do corpo no conhecer, rompendo radicalmente com a idéia de uma mente soberana, herdada de Descartes. Neste sentido, volto a Edgar

Morin recorrendo a uma entrevista de 1981 publicada no livro, *Do Caos à Inteligência Artificial*: “A minha estadia no Instituto Salk, na Califórnia, proporcionando-me as descobertas simultâneas da nova biologia, da teoria dos sistemas, da cibernética, da teoria da informação e finalmente do problema-chave da auto-organização. (...) Elas despertaram a minha antiga preocupação com a realidade simultaneamente biológica, psíquica e social de tudo o que é fenómeno humano. Assim cheguei à questão fundamental de saber como organizar o nosso pensamento”. Maturana, certamente, nos oferece uma ideia desta organização pensiva quando afirma que, ao se admitir nosso operar cognitivo como a expressão de uma propriedade nossa, nosso corpo surge como um instrumento de expressão desta propriedade. Ele sustenta teses como biologia do conhecer e epistemologia (em *Cognição, Ciência e Vida Cotidiana*), bem como, biologia do psíquico, da linguagem, do fenómeno social e da autoconsciência (em *A Ontologia da Realidade*.) Com isto é possível concluir: porque nossa corporeidade nos constitui, o corpo é pensante, falante, consciente e social.

As pedagogias, digamos, não-cognitivistas somente conseguirão sucesso se forem construídas sobre dois fundamentos.

O **primeiro fundamento** é o reconhecimento de que o corpo vivo deve ser o ponto de partida. Para tentar explicar em que consiste o corpo biológico vou recorrer a um exemplo de François Jacob (Médico e biólogo - prêmio Nobel de Fisiologia e Medicina de 1965). Ele diz que para o biólogo existem dois tipos de organismos. Por exemplo, existem dois tipos de cães. O “cão familiar”, aquele que se torna nosso companheiro doméstico. E o “cão biológico” que é “como uma criatura abstrata, construída em função das teorias em vigor e que muda à medida que elas se modificam”. É o cão representado nas ciências. Hoje, a biologia nos oferece um “cão molecular”. No interior das moléculas se desenvolvem as atividades dos genes.

Acredito não haver nenhuma incompatibilidade em transferir para o corpo humano o exemplo dos cães de F. Jacob. O corpo humano, entendido como a totalidade do ser humano, pode se transformar em dois corpos. O corpo familiar, aquele que convive conosco. Diria, aquele que nós desenhamos para ser cada um de nós. Aquele que alimentamos, vestimos, lhe fazemos agrado, etc. E o corpo biológico, aquele que as ciências teorizaram. Mas haveria um terceiro corpo, aquele que escapa, por enquanto, ao controle das ciências. É o corpo que vai além do corpo molecular, dotado de um número astronômico de cem bilhões de neurônios, dos quais, grande parte nunca será ativada, e do processo de ativação pouco se sabe. Numa palavra é o corpo vivo, ainda não invadido pelas epistemologias, mas vivenciado cotidianamente por cada ser vivo, humano ou não.

Os nossos procedimentos em relação ao corpo são inspirados no corpo biológico oferecido pelos conhecimentos científicos. A vida corporal fica enquadrada nas lógicas das ciências. O corpo vivo, molecular, neural não entra em cena. Para a apreensão de sua dinâmica seria necessário, ainda segundo François Jacob, um outro equipamento sensorial, um outro cérebro.

Neste sentido, não faz mal lembrar essas palavras de Gregory Bateson: “A vida provavelmente, nem sempre estará interessada em saber o que é logicamente aceitável. Eu ficaria realmente surpreso se ela estivesse”. De fato ainda não conseguimos entender a lógica que o universo seguiu para inventar e desenvolver a imensa variedade de organismos vivos. Inclusive o ser humano. Este, graças às suas lógicas simétricas, resolveu recriar o mundo para si mesmo. O mesmo fez com o corpo. Esqueceu as teses da biologia do conhecimento, a biologia da consciência, a biologia do psiquismo e, também, no dizer de Jean-Pierre Changeux, a biologia do espírito.

O **segundo fundamento** das possíveis pedagogias não-cognitivistas, decorrente do primeiro, consiste na aceitação da tese da auto-organização, defendida por Henri Atlan, ou da Autopoiese, segundo Humberto Maturana e Francisco Varela.

Todos os seres vivos, humanos ou não, somos sistemas determinados na estrutura cujo operar está inscrito nela mesma, desde seu princípio, como energia gerativa criadora e regenerativa. Esta condição original do ser vivo faz com que ele se constitua em um sistema auto-referido. A sua vida segue um processo de auto-organização e de auto-desenvolvimento.

Os movimentos ecológicos e a teoria da complexidade representam os grandes esforços para, de um lado, romper com as epistemologias das lógicas simplificadoras e simétricas, geradoras da estática e do equilíbrio; e, por outro lado, tentar construir um novo paradigma epistemológico que respeite as “lógicas” assimétricas do caos e do acaso, como forças de desorganização/organização, de desequilíbrio/equilíbrio e de desordem/ordem, usando a linguagem de Edgar Morin.

No ser vivo quanto maior for seu grau de complexidade, maior será seu leque de liberdade em seu operar. E quanto maior forem as alternativas de opção, maior será a variação de acerto/erro. E mais, quanto mais ampla for a liberdade de decisões, maiores serão as possibilidades de progresso ou de destruição.

5 - CONCLUSÃO

A invenção da educação física

Diante do exposto não poderia deixar de referir-me ao espaço da educação física nas atuais pedagogias escolares e nas possíveis pedagogias futuras, talvez, utópicas.

O lugar que a educação física passou a ocupar e a reivindicar na escola acho que é suficientemente conhecido. E este lugar é recente. Ele se desenha, para simplificar, no início da década de setenta com a criação das faculdades de educação física. A ocupação do espaço é militarizada pelo conjunto de objetivos, de conteúdos programáticos, de exercícios físicos. O espaço físico, talvez exagerando, fica no quartinho em baixo da escada, onde se guardam as bolas e outros materiais esportivos. O espaço do professor de educação física pode ser medido pelo encargo de ocupar os alunos, enquanto os demais professores se reúnem para debater as questões da escola.

Chegou o momento, pelo menos para uma boa parte dos profissionais da área, em que a educação física se livraria da submissão às pedagogias cognitivistas através da descoberta de um conteúdo próprio. Esse conteúdo seria o esporte. Entenda-se, de preferência, o esporte de alto rendimento, mesmo que o índice seja baixo, a ideologia ou a filosofia não muda. Um dos entusiastas desta descoberta é o professor Jorge Bento da Universidade do Porto, cuja influência, no Brasil, é notória através dos convênios entre as Universidades do Porto, USP e ESEF-UFRGS.

A partir deste momento, o caráter pedagógico da educação física começou a conhecer o mais baixo grau de seu significado. A profissionalização foi um outro golpe decisivo. À sua sombra surgiu a divisão entre bacharelado e licenciatura. Nas inscrições para o vestibular a licenciatura está ficando quase sem concorrentes. Segundo informações, através de matrículas, não atingiria os 10%.

Com a eleição do esporte como o salvador da pátria da educação física, percebe-se uma aliança estrita entre o discurso dos meios de comunicação, das vantagens econômicas, dos interesses políticos e dos defensores da educação física esportivizada. Proclama-se: o esporte é saúde, o esporte é a melhor prevenção contra as drogas, contra a criminalidade e a violência. Ou as práticas esportivas garantem uma sadia sociabilidade, o respeito mútuo, a confraternização universal dos povos.

Difícilmente ouve-se falar dos malefícios do esporte. Algumas vezes se levantam mostrando que o esporte moderno é, na verdade, a negação de todos os benefícios acima citados. Uma síntese destas vozes pode estar no livro, Os Senhores dos Anéis, - Poder, dinheiro e drogas nas Olimpíadas Modernas – de Vyv Simson e

Andrew Jennings, publicado em 1992 e nunca reeditado. Vou lembrar o que está na página de rosto.

O **Mito**: “As Olimpíadas são o maior festival esportivo do mundo; uma magnífica demonstração de decência e honestidade, com um papel fundamental na educação e integração dos povos.”

A **Verdade**: “As Olimpíadas modernas são o brinquedo predileto de mais de vinte empresas multinacionais, que pagam centenas de milhares de dólares em patrocínio, fazendo vista grossa para o doping e a ambição desmedida de líderes oportunistas como Juan Saramanch, João Havelange e Primo Nebiolo”.

Há esportes, inclusive, que são verdadeiros atentados à vida. Por exemplo, o boxe e outras formas de lutas marciais, frequentemente levam a morte. Para exemplificar, a imprensa noticiou duas mortes em dois meses em Las Vegas por causa do Boxe. Dia 22.09.2005 o americano Leavander John morreu numa UTI depois de ser nocauteado pelo Mexicano Jesus Chávez. Anteriormente, nas mesmas circunstâncias, o mexicano Martin Sánchez morreu devido a nocaute aplicado pelo russo Rustam Nugaev. Entretanto, proíbe-se a rinha de galos, mas as rinhas humanas são esportes. As torcidas fazem guerras, onde as vítimas fatais são freqüentes. Mas sem elas, alguns esportes ficam sem o retorno financeiro.

A educação física, no meu entender, tem o desafio de se auto-construir em nome dos seres vivos. Eu ousou dizer que a educação física ainda não conseguiu ser o que dela se exige. Por enquanto executou tarefas vindas de fora. O seu fundamento primordial está na própria organização do ser vivo.

Sua inclusão na área das ciências da saúde, certamente, apesar de eu me ter posicionado diferentemente, está corretíssima. Evidentemente não enquanto ação terapêutica, e sim preventiva. Isto não significa que ela deixe de ser uma ação educativa. Por isso eu diria que a Educação física é a primeira, para não dizer a única, ciência verdadeiramente da saúde e a primeira e permanente ciência pedagógica.

Para que isto ocorra é preciso que busque inspiração na organização do ser vivo dotado de um sistema auto-referido, cujo desenrolar é autopoietico. A autopoiese não necessita de procedimentos intervencionistas e invasivos, mas do fornecimento de recursos por ela reclamados através de um intercâmbio ambiental participativo.

Com isso ela se torna também a primeira ação pedagógica. Cultivar e cultuar a vida de cada ser vivo humano, fazendo com que ele alcance o desenvolvimento de todas as suas possibilidades inscritas em sua estrutura biológica.

Finalmente, não se trata de reivindicar o espaço do corpo, repartindo o território escolar, mas de fazer com que o corpo, isto é, a organização do ser vivo humano, tenha a abrangência de todo o fazer pedagógico, da pré-escola, da escola, além e fora da escola.

O HOMEM E A MULHER

O homem é a mais elevada das criaturas;
A mulher é o mais sublime dos ideais;
O homem é o cérebro;
A mulher é o coração;
O cérebro fabrica a luz;
O coração, o AMOR.
A luz fecunda, o amor ressuscita.
O homem é forte pela razão;
A mulher é invencível pelas lágrimas.
A razão convence; as lágrimas comovem.
O homem é capaz de todos os heroísmos;
A mulher de todos os martírios.
O heroísmo enobrece; o martírio sublima.
O homem é um código;
A mulher é um evangelho.
O código corrige; o evangelho aperfeiçoa.
O homem é um templo; a mulher é o sacrário.
Ante o templo nos descobrimos;
Ante o sacrário nos ajoelhamos.
O homem pensa; a mulher sonha.
Pensar é ter, no crânio uma larva;
Sonhar é ter, na fronte, uma auréola.
O homem é um oceano; a mulher é um lago.
O oceano tem a pérola que adorna;
O lago, a poesia que deslumbra.
O homem é a águia que voa;
A mulher é o rouxinol que canta.
Voar é dominar o espaço;
Cantar é conquistar a alma.
Enfim, o homem está colocado onde termina a terra;
A mulher, onde começa o céu.

G

Ê

N

E

R

O

Victor Marie Hugo

DA INVISIBILIDADE A DIDADANIA: UM ESTUDO SOBRE AS IDENTIDADES DE GÊNERO

Guiomar Freitas Soares

“Mulher é tão barato que até pobre tem”¹⁷

DA INVISIBILIDADE...

Chocada, agredida e, por fim, reflexiva. Essas foram as minhas reações imediatas à leitura da frase acima, que, no entanto, forneceu-me motivação para o trabalho que ora início.

A mensagem veicula, de forma grosseira, uma dualidade de preconceitos, em relação aos pobres e às mulheres, cuja extensão os autores, provavelmente, nem percebiam. Tal preconceito expressa, claramente, a forma como a sociedade em geral rotula a mulher, visualizada, sempre, pela ótica da inferioridade, relegada, nas mais diversas e ancestrais culturas, à posição de submissão. Essa categorização, ao longo dos séculos, vem sofrendo a opressão e a dominação dos grupos do poder masculinizante, que têm se transformado, ultimamente, no fio condutor de lutas reivindicatórias de vários movimentos sociais que eclodem em nosso país e no mundo todo.

FERNANDEZ, em seu livro a “A Mulher Escondida na Professora”, ilustra, com rara felicidade, as questões que envolvem o tratamento diferenciado entre homens e mulheres, quando assim se expressa: “O senhor diretor é solteiro; apesar disso não o chamam de “senhorito”. Claro, os homens são senhores sempre. Nós, as mulheres, ao contrário, para sermos senhoras, temos que ser senhoras de algum senhor”. (1994, p.9)

Realmente a mulher é um sujeito social, historicamente determinado, mas a partir de uma história oculta e perdida no emaranhado do poder patriarcal. E este é um fato a ser desvendado como uma alternativa que lhe permita não só se apropriar dessa história, mas também para que possa converter-se em sujeito de sua realidade, em ser social transformador de si mesmo e de seu grupo.

¹⁷ Inscrição impressa em camiseta, exposta no comércio, na cidade de Porto Seguro.

Tal transformação deverá operar-se a partir do juízo que a mulher tem de si mesma, significando toda uma reavaliação dos valores atribuídos às relações mantidas com a sociedade, com a família, com os homens, com sua função de mãe e esposa, e ainda com o trabalho.

Se buscarmos referenciais na história da civilização, podemos constatar que os gregos, precursores das questões ligadas à cidadania, conceberam-na como um atributo masculino, isto é, próprio de homens livres, pessoas aptas ao desempenho de atividades políticas. As mulheres, como os servos e os escravos, conseqüentemente, não tinham condições de acesso às questões de interesse público, por isso, historicamente, submetidas à invisibilidade política e à subordinação social.

É a questão dos "universos". O público e o privado, socialmente delimitados, nos quais os homens e as mulheres, cada um no seu espaço, podiam se movimentar. Para os homens, o espaço público, garantido pelo desempenho de atividade remunerada de interesse da sociedade, em oposição ao privado, destinado às mulheres, caracterizado por tarefas gratuitas e pouco valorizadas, geralmente vinculadas ao lar e ao cuidado dos filhos.

A idéia de cidadania e a construção das identidades de gênero têm sido conceituadas pela sociedade a partir dessa dicotomia público-privado. Ao longo dos tempos, as mulheres vêm sendo associadas à natureza e os homens, à cultura. As mulheres são coração, os homens são cabeça, racionalidade, elementos determinantes da supremacia masculina, concretizada no exercício de atividades administrativas e de mando, e da subordinação feminina simbolizada pelo desempenho de atividades de pouca visibilidade, escondidas no recesso do lar.

O modelo, assim construído, sempre impôs uma delimitação ao caminho a ser percorrido pela mulher, prevendo o transformar, o criar e o enveredar por outras trilhas que não as determinadas por sua categoria de gênero: amar, preservar-se para o amor ideal, para o casamento, servir. Para os homens, porém, parecem ter sido, mais fortemente oferecidas as oportunidades de desenvolver seu potencial criativo, sua competitividade, o incentivo à busca constante, e as conquistas, no mais amplo sentido do termo (inclusive afetivo), abrindo-lhes expectativas de domínio, de poder e, ao mesmo tempo, excluindo a necessidade de expressão de sentimentos e emoções.

Confinada ao espaço doméstico, destinada por natureza à reprodução biológica e, por tradição cultural, à reprodução social da força de trabalho, a mulher vem repetindo, durante séculos, o papel que a seu gênero foi atribuído. Tal confinamento se reforçou sob o ponto de vista normativo até poucos anos atrás. Considerada juridicamente incapaz de encarregar-se de seus próprios bens, alijada do direito de eleger e de eleger-se até a reforma do Código Civil, como poderia a mulher

pretender alçar vôos ambiciosos na direção do poder econômico e político para competir em igualdade de condições com aqueles que sempre foram seus detentores?

Com efeito, situada na condição de oprimida, por falta de opções, a mulher permitiu que a sociedade lhe atribuisse uma série de culpas, e ela própria gera em si esse sentimento, inviabilizando sua ascensão e permitindo que seu destino seja atrelado ao homem, ao qual se liga, bem ao contrário desse, preparado para a certeza de vislumbrar um caminho a seguir. Dessa maneira, a mulher acaba sempre por refletir a cultura que partilha.

Não será fácil nem rápida a reversão da hegemonia patriarcal consolidada em nossa sociedade, pois a própria mulher em sendo inferiorizada, passa a crer nesse condição de vida, o que conduz à perpetuação social ao transmiti-la ao filhos. Ela se torna agente vinculador de uma ideologia que lhe é nefasta em função de uma organização econômica da qual não pode prescindir, porque a sustenta.

A sociedade em que vivemos ainda se caracteriza por relações de dominação, e nela a sexualidade, atitudes, comportamentos e sujeitos específicos são designados a partir do sexo primordial, o do homem. O regime masculino, que se estabeleceu ao longo dos tempos, vem ditando a posição e os papéis de homens e de mulheres, cujos valores e padrões de comportamento, também, são legitimados e consagrados socialmente.

À CIDADANIA...

Urgente, pois, tornou-se a construção de um novo tipo de mulher, conscientizada de poder e dever mudar as estruturas imperantes que a marginalizam, sem esperar que o façam os homens. Para isso, indispensável foi sua saída da esfera doméstica e a organização em grupos e comunidades, na luta pelos direitos de cidadania, pela sobrevivência, pela justiça e pela paz, exercendo sua criatividade na construção e amadurecimento da própria identidade.

As empreendedoras dessas primeiras lutas tiveram como objetivo tornar visível aquela que ao longo dos tempos foi ocultada. Vale enfatizar que a atuação das mulheres das classes trabalhadoras e camponesas, pela reivindicação dos seus direitos na força de trabalho, foi um marco decisivo para o início de uma luta, posteriormente continuada por mulheres das camadas burguesas que passaram a ocupar espaços como escolas e hospitais.

Hoje, felizmente, são crescentes os movimentos para uma renovação no processo de conscientização da mulher, de modo que ela própria comece a se aperceber da necessidade de elevação das suas condições sociais, econômicas,

políticas e sanitárias e encontre os caminhos que a conduzam a lutas por políticas e ações que lhe garantam igualdade de acesso à educação, à informação, a salários dignos, a condições de trabalho seguro, assim como o respeito à sua liberdade reprodutiva.

Efetivamente, desde os primeiros e heróicos movimentos ocorridos nos anos 60 e 70, essas mudanças vêm se evidenciando cada vez mais. Nos anos 80, foram criados em nosso país o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher e as Delegacias da Mulher, e, na década de 90, surgiram as redes de grupos de mulheres que se organizam segundo temas ou áreas de interesse, objetivando salvaguardar as questões de saúde, de direitos reprodutivos, de educação e, principalmente, contra e violência.

Nos dias atuais, embora os empecilhos encontrados nas diversas fatias da sociedade, que ainda cultivam a imagem feminina atrelada a uma figura dócil, servil, doméstica e desamparada, inepta a emitir opiniões e idéias, mas, glorificada para o lar e a maternidade, a ação da mulher no contexto social contemporâneo é fruto da seu posicionamento arrojado e perseverante, transformador das estruturas arcaicas e das relações inter-pessoais, tensionadora de valores e preconceitos seculares. O trabalho profissional e político de muitas delas volta-se para o redimensionamento do seu lugar e de suas ações nas esferas pública e privada, aspirando a uma nova sociedade, onde as relações entre homens e mulheres possam ser cimentadas na solidariedade, na liberdade e no respeito mútuo, isentas de qualquer opressão. Elemento ainda não descartado em todas as formas de relacionamento existentes entre homens e mulheres, quer nas relações de trabalho, quer nas relações afetivas.

Segundo Blay (2004, p.29), mesmo com “o crescimento da escolarização feminina, a maior participação econômica, a expansão do conhecimento sobre questões sexuais, o melhor enfoque nas condições de saúde, dentre outros-não é possível afirmar que houve real mudança na condição de gênero”. Isso porque, para a autora, esse crescimento foi quantitativo e não qualitativo, e por conseqüência, ainda insuficiente para “alterar a hierarquia e a discriminação nas relações sociais entre homens e mulheres”.

Realmente, a elevação do número de mulheres que buscaram a escolarização é fato real e constatável. No entanto, nem sempre isso ocorre em escolas de boa qualidade capazes de propiciar condições de adequada inserção no mercado de trabalho e de desenvolver uma consciência crítica necessária para alcançar a plena cidadania.

São emanadas, por exemplo, de órgãos internacionais de reconhecido poder, como o Banco Mundial, à conta de empréstimos que repassa aos países mais pobres,

determinações que atingem diretamente as mulheres. No Brasil, a política de distribuição de recursos, segundo Fonseca (2003), foi vinculada ao ensino primário, isto é, à etapa inicial da formação do cidadão e ao preparo da população feminina para aceitação de políticas de planejamento familiar e estímulo à sua participação na vida produtiva, especialmente no setor agrícola.

Há por trás desse acordo, sem dúvida, uma intencionalidade maior, qual a utilização da educação da mulher como meio de contenção demográfica, na medida em que esse organismo, representante dos interesses dos países mais poderosos do mundo, considera o crescimento populacional um fator de desestabilização das economias. Do que se deduz que a educação das mulheres fica atrelada aos interesses políticos e financeiros dos governantes. Muito embora muitas consigam chegar à Universidade, na grande maioria dos casos o fazem em carreiras consideradas essencialmente femininas, e as dificuldades para sua inserção e valorização no mercado de trabalho são inegáveis.

Apesar dos consideráveis incrementos na participação da mulher em vários setores da esfera pública hoje, é fundamental que ela também se assessore de condições para uma mais efetiva inserção na vida política, espaço onde poderá atuar de forma a reverter posicionamentos masculinizantes e exercitar-se no sentido de garantir o atendimento às suas necessidades e favorecer a ampliação de sua influência no processo decisório.

A mulher precisa estar informada para poder decidir sobre as políticas públicas a ela destinadas, sob pena de suas aspirações de conquista e participação se esvaírem ou serem manipuladas no emaranhado do poder político, hegemonicamente masculino.

Segundo Brito (2001,p.293), porém, perpetua-se historicamente, de forma inexpressiva, a relação da mulher com a política. De acordo com a autora, diversas pesquisas realizadas em vários países, versando sobre esse tema, “propiciaram uma ampla discussão entre cientistas políticos feministas que enfatizavam a necessidade de superar a visão das mulheres como essencial e naturalmente apolíticas...”.Tal concepção utiliza as diferenças biológicas como uma justificativa para a existência de uma ordem social que se alicerça na dominação masculina.

O pensamento, que ultrapassou os tempos relacionando sexo à anatomia e fisiologia dos corpos abriu caminho para que se interpretassem as diferenças entre homens e mulheres no domínio cognitivo e comportamental, assim como as desigualdades sociais como decorrência das diferenças sexuais localizadas no cérebro, nos genes ou provocadas pelos hormônios. (Citeli, 2001 p.133). Para a autora estas afirmações “não podem ser tomadas como espelho da natureza porque as

ciências, como qualquer outro empreendimento humano, estão impregnadas pelos valores do seu tempo”. E por isso, sujeitas às interferências das diversas sociedades e dos momentos históricos em que ocorrem, assim como, dos elementos intervenientes representados pelas peculiaridades próprias do interior de cada sociedade (etnia, religião, raça, classe), e de seus grupos constitutivos.

A argumentação, portanto, o campo social é o contexto onde se constroem e reproduzem as relações de desigualdade entre homens e mulheres não objetiva negar a biologia, mas, sim, dar ênfase à idéia de “que não são propriamente as características sexuais, mas a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico” (Louro,2001p.21).

Nesse sentido, a afirmação de que a mulher é essencial e naturalmente apolítica passa a carecer de sustentação. Na realidade, a mulher se construiu historicamente à margem da política. Considerando política como o termo designativo da instância decisória do poder público, conceito que remete à questão do público e do privado e dos espaços determinados como naturais, o primeiro dos homens e o segundo das mulheres.

Dados registrados e divulgados, porém, por diversas ciências como história, antropologia, sociologia e outras evidenciam que as atividades femininas se têm desenvolvido também em espaços públicos como a comunidade, a vizinhança, a escola, a rua e a fábrica e não podem ser consideradas como exclusivamente privadas pelas relações que envolvem.

Segundo Brito (2001), várias pesquisadoras, dentre elas Perrot e Scott, sugerem que a definição de político seja revista como domínio exclusivamente masculino, assim como sejam analisadas as formas como a mulher vem se expressando politicamente em determinados contextos históricos. Dessa forma é referido o controle exercido pela mulher no espaço cotidiano, cuja influência nos processos sociais é notória.

De acordo com os posicionamentos da autora (2001, p.296), através “das transformações individuais, pessoais, em nível privado, chega-se gradativamente a transformações em nível público”. Isto porque, há um somatório de vivências oriundas da participação das mulheres nos movimentos populares que acabam por politizar o privado.

As mulheres brasileiras, especialmente nas últimas décadas, têm lutado com coragem e denodo no sentido da afirmação da sua cidadania, através da ativa participação nos movimentos e ações vinculadas à esfera política ou a instituições

privadas. E essa atuação, onde quer que ocorra, possibilitará uma caminhada na direção da igualdade de oportunidades entre homens e mulheres, com respeito à dimensão de gênero, fundamental para o equilíbrio do planeta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLAY, Eva Alterman. *Políticas Públicas para superar obstáculos à equidade de gênero*. In CARVALHO, M.J.S e ROCHA, C.M.F(orgs) **Produzindo Gênero**. Porto Alegre: Sulina,2004.

BRITO, Maria Noemi Castilhos. *Gênero e Cidadania: referenciais analíticos*. **Revista de Estudos Femininos** vol 9 n.1 Centro de Filosofia e estudos Humanos-UFSC,2001.

CITELE, Maria Teresa. *Fazendo diferenças: teoria sobre gênero, corpo e comportamento*. **Revista de Estudos Femininos**. Vol 9 n.1, Centro de Filosofia e Ciências Humanas-UFSC. 2001.

FONSECA, Marília. *O Banco Mundial e gestão da educação brasileira*. In OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.) **Gestão Democrática da Educação**. Desafios Contemporâneos. Petrópolis, RJ: Vozes,2003.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A Mulher Escondida na Professora**. Uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul,1994.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

DOCENTES, REPRESENTAÇÕES SOBRE RELAÇÕES DE GÊNERO E CONSEQÜÊNCIAS SOBRE O COTIDIANO ESCOLAR

Márcia Ondina Vieira Ferreira

“Os meninos e as meninas brincariam juntos sem problemas se a distinção entre os sexos não lhes fosse inculcada antes que a natureza tivesse marcado a diferença.”
Mary WOLLSTONECRAFT (1759-1797)

1 - SOBRE DIFERENÇAS, NATUREZA E CULTURA

Começarei minha fala contando-lhes um fato. Há alguns dias, numa clínica médica, me foi impossível deixar de ouvir uma conversa que acontecia a meu lado. Duas mães, ou uma mãe e uma professora, ou uma mãe e uma professora/mãe, conversavam a respeito da especificidade de comportamentos de meninos e meninas pequenos: quem começa primeiro a falar, quem começa primeiro a caminhar, os meninos fazem mais isso, as meninas fazem mais aquilo, etc. A provável mãe/professora sugeria à outra a necessidade de manter-se atenta às diferentes etapas do desenvolvimento infantil, e havia uma concordância entre elas: que meninas e meninos comportavam-se diferentemente conforme a sua *natureza*.

Devo confessar-lhes uma implicância pessoal em relação a esse conceito: natureza, sempre que aplicado, ao menos, ao comportamento humano. Por isso, embora não queira, aqui, polemizar com quem defende a importância da biologia ou da psicologia para entender-nos ou interpretar-nos, explico que, imediatamente, me vieram à memória dois textos e uma situação que vivi em minha infância, que vão servir de mote à defesa da apresentação que lhes farei neste momento. O primeiro texto, o de Mary Wollstonecraft, “Reivindicação dos direitos da mulher”, que me dá a epígrafe desta fala; o segundo, o de Valerie Walkerdine, intitulado “O raciocínio em tempos pós-modernos”.

Mas vou iniciar, mesmo, contando que comecei a estudar com 6 anos, numa escola de periferia urbana onde uma única docente particular lecionava para uma classe multiseriada. Ainda que eu não seja tão idosa, isto até parece uma história de antigamente, “do tempo do rei”, como aquela narrada por Manuel Antônio de Almeida, em “Memórias de um sargento de milícias”. Mas, diferentemente do professor descrito no livro, reconhecido como eficiente por seu rigor nos castigos físicos, só boas lembranças tenho dessa professora: bem-humorada e competente para levar adiante o trabalho com várias crianças, meninos e meninas, em diferentes níveis de

aprendizagem; com ela o aprender era divertido e instigador. Ela também brincava conosco no recreio, e recordo nos haver ensinado a mudar de camisa na hora do esconde-esconde, para confundir aquele ou aquela que estava procurando: pensava que via um ou uma, e na verdade era outro ou outra.

Não obstante, esse artifício enganador, que tanto nos tinha parecido genial, foi proibido no ano seguinte, por uma nova professora que começou ali a trabalhar. Para ela, meninos e meninas não deveriam trocar de roupa uns na frente dos outros, atitude que serviu para que eu sofresse, junto com um colega do sexo oposto, o meu primeiro castigo e as minhas primeiras lágrimas provenientes da incompreensão do acontecido, algo que os adultos chamaríamos de vivência de um sentimento de injustiça. Ademais, essa foi a primeira vez que a “natureza” me foi apresentada, foi a primeira vez que disseram que eu e meu colega, com o qual brincava freqüentemente, éramos “diferentes”, porque tínhamos anatomias diferentes.

Hoje, eu traduziria o acontecido dizendo que, pela primeira vez, me foram representados os comportamentos e atitudes que as culturas majoritárias costumam esperar de indivíduos nascidos sob o sexo masculino ou o feminino. Hoje, eu explicaria o ocorrido apresentando-lhes as seguintes teses, sobre as quais sustentarei minha argumentação posterior:

I TESE

As diferenças - e porque não acrescentar – e as identidades são produzidas do exterior para o interior dos seres humanos, primeiramente dos adultos para as crianças, tendo a experiência escolar um peso fundamental nesse processo (FERREIRA; HEREDIA MORENO, 2001).

II TESE

“Em cenários de disputas por recursos escassos e/ou por poder, as diferenças podem ser usadas como signos de desigualdade, bem como as identidades como forma de defesa. Historicamente, é isto também o que tem acontecido com as identidades sexuais e as de gênero. O gênero feminino é apresentado como tendo menos valor e poder do que o gênero masculino, e a sexualidade hegemônica é considerada a heterossexual” (FERREIRA, 2005a).

III TESE

Tudo o que se espera do comportamento de homens e mulheres são construtos que historicamente circulam na esfera cultural e que atendem aos desígnios de quem tem o poder de representar. Assim, por representação estou compreendendo o resultado de um processo de construção cultural que esquece sua própria trajetória, vendo-se como um mero “reflexo” daquilo que construiu (FERREIRA, 2005b).

Para dar substância a essas teses, podemos voltar-nos, primeiramente, para a citação de Mary Wollstonecraft: “Os meninos e as meninas brincariam juntos sem problemas se a distinção entre os sexos não lhes fosse inculcada antes que a

natureza tivesse marcado a diferença” (1998, p. 68). Observem que, para a autora, “a distinção entre os sexos” é algo inculcado, ou seja, algo que se produz do exterior para o interior das crianças bem antes que nos *corpos* se vejam, de maneira mais precisa, diferenças anatômicas (a “natureza”) entre homens e mulheres. Assim, já em 1790, Mary avançava em questões sobre as quais, hoje, aquelas e aqueles que discutimos esses temas, nos debruçamos: “Onde está, pois, a diferença entre os sexos quando a educação é a mesma?” (1998, p. 42). Aqui, não são negadas as diferenças, mas se questionam as desigualdades daí advindas, e as justificativas oferecidas para a manutenção das mesmas.

Em segundo lugar, vejamos alguns comentários de Valerie Walkerdine no texto citado (1995), principiando por aquilo que comentei antes: a idéia de natureza. A autora narra a experiência de ser chamada por sua professora, quando pequena, de “esforçada”. Ela se entristece com esse qualificativo porque ele estabelece uma gradação entre quem “chega lá” com facilidade e quem “algum dia chegará lá”. Essa hierarquia acompanhou-a em seus estudos durante boa parte da sua vida, em especial quando se comparava a meninos. Mais tarde ela se deu conta, primeiro, de quão prosaico é qualificar a grupos oprimidos – sejam eles mulheres, crianças de periferia, adultos sem escolaridade – como pessoas carentes de algo, que precisam “chegar lá”, no ponto em que outros já chegaram, ou seja, como é comum acreditar que todos necessitam aprender a pensar e a raciocinar da mesma maneira e pelo mesmo caminho.

A visão de que a alguns falta o que os outros já adquiriram é uma visão que valoriza a posse daquilo que alguns têm – no caso em questão, determinadas capacidades intelectuais –; desconsidera que outros possam ter algo de valor em suas concepções ou formas de raciocínio; e cristaliza um desenvolvimento uniforme que segue o seu curso conforme o que ditaria a “natureza”. Essa, aqui, é o único parâmetro considerado, e quem não se aproxima deste parâmetro, é enquadrado na condição de deficiente. Então, a autora questiona: será que a “natureza” não tem sido usada, por argumentos que têm origem na ciência, como um artifício justificador prévio - como algo que já existe desde sempre - daquilo que, na verdade, foi construído culturalmente? A própria ciência, enquanto específica forma de saber, foi resultado de um processo de disputas em que ela foi vitoriosa, à custa de outras formas de saber. Para ficar apenas num exemplo, a Ciência moderna não apenas coloca a necessidade de uma ciência do desenvolvimento para compreender a criança: ela inventa a criança raciocinante.

E, quem sabe, circulando como formulações científicas, não estão representações que justificam atitudes diferentes para o comportamento de meninos e meninas, e para o tipo de educação que devemos dar a eles e elas?

2 - A SUTIL CONSTRUÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOBRE OS GÊNEROS NA EDUCAÇÃO

Mesmo sem nos darmos conta, nós, docentes, muitas vezes nos relacionamos distintamente, ou estimulamos determinados tipos de comportamento, conforme nossos estudantes sejam homens ou mulheres. Para mim, o ponto zero dessa discussão é o esquecimento ou a invisibilidade desses processos, sem fazer nenhum julgamento prévio sobre o “acerto” ou o “equivoco” dos mesmos. É verdade que, em muitos casos, eles podem conduzir a práticas sexistas que, ao estereotipar como os indivíduos devem ser, segundo seu gênero ou sua orientação sexual, estabelecem situações de discriminação e de desigualdade. Mas o que eu quero destacar principalmente é a sutileza desses fenômenos, que faz com que os pensemos como “naturais”.

De todas as formas, cabe dizer que tais práticas estão tão introjetadas que são difíceis de serem destacadas, tal como o nosso olhar tem que ser treinado para perceber figuras sobre um fundo. Nesta seção, vou exemplificar algumas formas pelas quais criamos e recriamos diferenças de gênero.

A escola produz e reproduz conteúdos e identidades culturais. Reproduz porque, como faz parte da sociedade, participa das representações que, nessa, circulam. A escola também é produtora de cultura, por ser um microcosmo com capacidade de elaboração de práticas particulares, conforme as circunstâncias e os indivíduos que nela convivem. Em termos de produção de diferenças de gênero, devemos reconhecer que a própria organização escolar, bem como a organização do trabalho pedagógico em sala de aula, já vem muitas vezes marcada pela necessidade de estabelecer essas diferenças.

Assim, desde pequenas as crianças são separadas por seus sexos, nas filas para ingressar nas salas, nas atividades de educação física, etc., como mais um sistema classificatório usado na escola. É preciso perguntar: por que, realmente, isso é necessário? Isso tem algum efeito sobre o processo de aprendizagem? Que tipo de diferenças estimulamos com essas práticas, e quais os seus motivos?

Marlucy Paraíso (1998) argumenta que, quando as práticas docentes são desnudadas em investigações, os olhos das professoras “demonstram o constrangimento por não saber lidar com os temas lançados”. Ela continua dizendo

que “as políticas educacionais investem tempo e dinheiro na confecção de currículos escritos, mas pouco investem na qualificação adequada das docentes, para que essas possam lançar aos currículos o olhar crítico imprescindível para questioná-los, problematizá-los e transformá-los” (p. 5). Diferenças étnicas, de gênero, sexualidades, regionalidades, são temas sobre os quais as docentes não costumam tratar, sendo o currículo escrito sempre legitimado. Interessantemente, embora estudantes e docentes possam citar casos de discriminação que ocorrem na sociedade, essa “está quase sempre em outro local” (p. 7).

Essa é uma forma de evitar falar de coisas que nos são desagradáveis. É por isso que alguns temas considerados tabu, como o falar de sexo na escola, são encaminhados para serem tratados em contextos fixos: o especialista, seja ele ou ela psicólogo/a ou docente de biologia. Lembremos que as fronteiras entre diferenças de gênero, vivências da sexualidade e expressão das mesmas por meio dos corpos estão sempre sendo atravessadas, de modo que o/a educador/a tende a desestabilizar-se, “mais ainda quando ele/a próprio/a percebe-se ‘entre estas fronteiras” (MELLO, 2000, p. 62).

De maneira menos ou mais evidente, os livros didáticos reforçam a construção de especificidades para um ou outro gênero. Isso pode acontecer por meio das imagens, dos conteúdos dos textos, da linguagem sexista, ou por omissões de questionamento a respeito de estereótipos.

Mas o que mais me sensibiliza são as práticas, porque as marcas que elas causam são mais sutis. Elas expressam o que se permite e o que se espera de meninos e meninas. O que é mais grave, elas também podem estabelecer processos de desigualdade social com base em diferenças, sejam essas reais ou imaginárias. Numa investigação que fiz há alguns anos, sobre a escolarização de crianças ciganas na Espanha, surpreendeu-me como as diferenças de gênero eram usadas na escola conforme a conveniência do professorado não-cigano. Como as crianças ciganas são consideradas um problema na escola, existia a tendência a valorizar mais o rendimento das meninas ciganas, “mais *trabalhadoras, cuidadosas, tranqüilas, aceitando melhor qualquer inovação*”. Não obstante, examinando os boletins escolares, elas estavam melhor que os meninos em termos de freqüência e comportamento, embora isso não se traduzisse em rendimento escolar. No caso analisado, tendo em conta que a cultura cigana tende a educar as meninas para a subordinação, e os meninos para a autonomia, na escola ocorre uma inversão destes valores: “o caráter mais servil das meninas tem mais prestígio que o caráter autônomo dos meninos, sempre que isso signifique uma submissão à autoridade” dos não-ciganos (FERREIRA, 2003, p. 202).

Observemos, agora, o que diz Valerie Walkerdine sobre um tema semelhante: forma de qualificar o rendimento de meninos e meninas quanto à matemática. Segundo um estudo que ela realizou em 26 escolas da Inglaterra, “parecia haver um grande investimento na idéia de que o desempenho de sala de aula não indicava o valor ou o potencial verdadeiro no que respeitava aos garotos, embora o oposto fosse verdadeiro a respeito das garotas” (1995, p. 214). Atenção, aqui, às representações dos/as docentes sobre crianças de 10 anos de idade:

Sobre uma garota que estava no nível superior da classe:

‘Uma trabalhadora muito, muito esforçada. Uma garota não particularmente brilhante. ... Seu trabalho duro faz com que ela alcance o padrão’.

Sobre um garoto:

‘Ele mal pode escrever o seu nome... não porque ele não [seja] inteligente, não porque ele não [seja] capaz, mas porque não pode sentar-se quieto, e não consegue se concentrar... muito perturbador... mas muito brilhante’” (WALKERDINE, 1995, p. 214).

A autora argumenta, na mesma página, que raciocínios como esse levam a pensar ser “mais fácil um camelo passar pelo buraco de uma agulha que uma dessas garotas ser considerada brilhante”. Por que o “potencial” é algo que só é encontrável em meninos, mas que está oculto, enquanto para as meninas só existe o que está na superfície? De forma sintética, é possível dizer que há uma série de representações, certificadas, às vezes, por ilustrações científicas, que regulam o comportamento das crianças, do sexo masculino e do feminino. Só que

As garotas são freqüentemente posicionadas como pequenas mulheres que trabalham duro e não, de forma alguma, como crianças. Na verdade, quando elas exibem características associadas com independência e autonomia, considera-se que nem tudo vai bem na sala de aula. Seu comportamento é freqüentemente castigado como ameaçador e não-feminino (WALKERDINE, 1995, p. 216).

Representações semelhantes podem ser encontradas em outro contexto, o da cidade de Pelotas. A partir de um estudo longitudinal de acompanhamento de crianças nascidas em 1982, Cármen Silva et alii (1999) indagam o porquê de as trajetórias escolares dessas crianças estarem tão marcadas pela variável gênero. De fato, o fracasso escolar segundo o sexo, em quatro escolas estaduais, de 1ª a 4ª série (1990-1992), foi sempre bem maior no caso dos meninos. Mas o que quero destacar do estudo são duas coisas: primeiro, o fato de que a maior reprovação masculina a muito custo foi recordada pelo professorado entrevistado, ou seja, elas e eles não pareciam

prestar atenção sobre esse fator. Segundo, o tipo de justificativa indicada para explicar a diferença de desempenho: “os meninos são mais inteligentes, porém, indisciplinados; enquanto as meninas são atentas e aplicadas, mas menos inteligentes” (SILVA; HALPERN; SILVA, 1999, p. 215).

Os autores citam, ainda, os motivos apresentados pelos professores e professoras para explicar as disciplinas em que, em sua opinião, meninas e meninos teriam maior facilidade:

... as meninas têm mais dificuldade de raciocínio e preferem escrever cartas, poesias, versos, são detalhistas e têm facilidade para decorar, desenhar e para Artes. Os meninos, por seu lado, gostam de ‘continhas’, raciocínio, jogos, atividades práticas. Não gostam de decorar, têm dificuldade quando precisam estudar. Não trazem material para aula. Têm ‘paixão’ pela Educação Física e são ‘loucos’ por bola (SILVA; HALPERN; SILVA, 1999, p. 217).

São os próprios autores que comparam os seus achados com Walkerdine:

... a naturalização da razão como o ponto de chegada de uma progressão dos estádios de desenvolvimento coloca a Mulher como constantemente ameaçando esta meta. Ela é constantemente condenada por não raciocinar e igualmente reprovada se o faz. Seu raciocínio é visto como constituindo uma ameaça à masculinidade raciocinante. (WALKERDINE, 1995, p. 213).

Ao mesmo tempo em que são resultado de práticas, as representações têm seus efeitos sobre as práticas, reproduzindo diferenças. O estudo de Raquel da Costa (2003), realizado com duas professoras e um professor de séries iniciais do município de Rio Grande, relaciona as concepções que ele e elas têm sobre a docência com as práticas pedagógicas e os comportamentos esperados das crianças, segundo seu sexo. A forma de interpelar as crianças em sala de aula, o encaminhamento para atividades diferenciadas no recreio, a solicitação de auxílio específico às tarefas de classe, a permissividade ou não para determinados comportamentos, conduzem a autora a concluir que na “cotidianidade do trabalho docente, relações de gênero vão sendo construídas e meninas/os vão aprendendo ‘coisas de meninos e coisas de meninas’, porque ser menina é diferente de ser menino” (p. 87).

Por que professores e professoras agimos assim? Há algumas respostas e muitas possibilidades de investigação, mas podemos reforçar a idéia de que o exercício das construções de comportamentos segundo os gêneros já vem, inclusive, da própria maneira diferenciada como homens e mulheres podem ver-se docentes ou podem exercer a docência; mais ainda, da forma como as representações sobre a docência vêm se desenvolvendo (LOURO, 2001).

Alguns estudos têm se ocupado em examinar as trajetórias que vêm conduzindo homens e mulheres à docência. Para citar apenas uma perspectiva, pode-se dizer que eles e elas vivenciam a ocupação de maneira distinta a ocupação. Assim, as opções das mulheres são mediadas por uma ideologia da destinação social das mesmas para a docência, enquanto as opções masculinas são feitas mais tardiamente (CATANI *et alii*, 1998). O conceito de vocação é um influente mecanismo explicativo da suposta tendência das mulheres para a docência, e uma boa forma de justificar o encaminhamento das mesmas para ocupações menos valorizadas socialmente (BRUSCHINI; AMADO, 1988). Os homens encarariam e discorreriam a respeito de seu trabalho enfatizando a dimensão mais profissional do mesmo (FERREIRA, 2005c).

Contudo, compartilho de uma das concepções de Marília de Carvalho (2000), um pouco diferenciada das anteriores: a maternagem - a idéia de que a docência é uma ocupação de cuidado dos outros, especialmente nas séries iniciais - é uma imagem de atividade da mulher que se apropriou da ocupação, independentemente do sexo de quem exerce a função docente.

Por fim, indico um receio que tenho nesse debate: que a polarização das discussões a respeito dos gêneros venha a disfarçar a necessidade de outros questionamentos tão importantes quanto esse; por exemplo, no que tange às diversas formas de viver a sexualidade, e no sentido de perceber que as identidades sexuais e de gênero não têm outra forma de manifestar-se senão por meio dos corpos. Sendo os corpos sexuados, é neles que se exercem, e é por meio deles que se exercem, as relações de poder (BOURDIEU, 1995).

3 - PARA NÃO CONCLUIR

Embora venha aumentando, em nosso país, o interesse por estudos a respeito dos gêneros e das sexualidades, continuo considerando ínfima sua repercussão em termos de formação de docentes e de intervenções concretas no plano escolar. Nesta seção, exemplificarei esse aspecto, esperando sensibilizar as e os docentes aqui presentes sobre a necessidade de continuarmos nos mobilizando em prol dessa área de atuação e conhecimento.

No momento estou realizando um estudo da arte a respeito da produção de trabalhos sobre os gêneros apresentados nas reuniões da ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Lembremos que, no passado, a ANPEd não publicava a totalidade de seus trabalhos: os Anais apresentavam apenas os resumos e informações sobre programação. A partir de 1998, se não me engano, a entidade começou a publicar, em disquete por GT, os trabalhos completos

apresentados. Atualmente, está disponível em sua página WEB a totalidade dos trabalhos desde a 23ª Reunião, realizada no ano 2000. Além disso, foi lançado, também, um CD-ROM com a memória de 25 anos da ANPEd, até a 24ª Reunião (desde 1978), que disponibiliza um bom número de textos desde a 18ª Reunião, e com informações gerais a partir da 9ª Reunião.

Pois bem: vou lhes fazer um breve relato dos achados de minha pesquisa quanto ao que foi publicado sobre gêneros na página da ANPEd, da 23ª (2000) à 26ª Reunião (2003). Foram considerados todos os trabalhos, isto é, as categorias de trabalhos encomendados, trabalhos e pôsteres apresentados nos GT's, mini-cursos, sessões especiais e trabalhos excedentes. A 27ª Reunião, realizada no ano passado (2004), não entrou na amostra, tendo em vista a criação do GE Educação, Gênero e Sexualidade, o que certamente altera o quadro analisado. Não obstante, alguns comentários preliminares devem ser feitos, no que tange à metodologia da coleta e achados secundários.

A partir do título do trabalho, foi realizada uma leitura introdutória do texto para conferir seu assunto principal. Em seguida, tentou-se localizar a palavra-chave gênero no mesmo e, em seguida, se o uso que se fazia dela era substancial para a análise, ou não. Outros dados resgatados tratavam da instituição de origem e do sexo dos autores e autoras.

Um detalhe interessante é que, felizmente, começa a haver um sistemático uso de linguagem generificada. Se, até bem pouco atrás, como já denunciado¹⁸, nas análises educacionais todos os seres humanos eram subsumidos na categoria masculina, hoje já é possível perceber certo cuidado na diferenciação entre homens e mulheres. Entretanto, muitas vezes esta diferenciação não interfere em nada na análise, ou seja, não se utiliza o gênero como ferramenta de interpretação dos fenômenos observados. Ademais, é óbvio que alguns dos grupos de trabalho são mais propícios, por seu objeto, a análises generificadas; a questão é se as relações de gênero são a principal ferramenta de análise; são ferramentas secundárias ou se há, simplesmente, uma mera identificação dos sexos dos investigados. De todas as formas, o critério fundamental para inserir um trabalho na amostra foi se ele abordava temas como o lugar das mulheres e dos homens na educação ou a educação como produtora de homens e mulheres.

Deste ponto de vista, nestes quatro anos analisados, foi encontrado um total de 42 trabalhos cujos assuntos possuíam algum grau de relação com questões de gênero e ou/de sexualidades. Destes, os que possuíam como palavra-chave a expressão

¹⁸ Bruschini; Amado, 1988; Rosemberg; Amado. 1992, respectivamente estudando a docência em teses e dissertações e nos trabalhos publicados na revista Cadernos de Pesquisa.

gênero foram 23. Cabe esclarecer que essa palavra-chave foi identificada por meio de análise de conteúdos dos textos, ou seja, foi por mim designada, dado que os materiais disponibilizados na página WEB não incluem resumos e palavras-chave.

Quanto aos GT's que mais propiciaram a discussão sobre relações de gênero, tendo em conta o número genérico de 42 trabalhos, foram o GT 2 – História da Educação, com 12 trabalhos, o GT 3 – Movimentos Sociais e Educação, com 6 materiais, e o GT 18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas, com 5 publicações.

Passemos, agora, às instituições e autorias. 8 desses estudos foram realizados na UFRGS, 4 na UNESP, 3 na UFMG, 2 na UNISINOS, 2 na FURG e 2 na UFSC. A outra metade está dissolvida em instituições variadas, tanto públicas quanto privadas. Dos 42 trabalhos, 36 foram escritos por mulheres, dois são de autoria de dupla mulher/homem e 4 são de autoria masculina. Esses 4 últimos trabalhos versam sobre sexualidades.

Por fim, gostaria de comentar quantos destes trabalhos abordam a produção das diferenças de gênero no cotidiano escolar: direta ou indiretamente, apenas 6 trabalhos. Essa última classificação é oriunda do objeto ou da metodologia de investigação utilizada. Assim, por exemplo, quando falo em “indiretamente”, refiro-me a textos que utilizam fontes documentais como principais dados, enquanto há outros trabalhos baseados em observações *in loco*.

O GT 02 (História da Educação) propiciou 2 destes trabalhos. Um deles ocupou-se da educação feminina em uma escola confessional da cidade de Uberaba, entre 1940-1960 (MOURA; INÁCIO FILHO, 2002). Defende que a referida instituição dedicou-se à formação de moças-de-família com a intenção de que viessem a assumir a função social de mãe e esposa. Para tanto, utiliza documentos sobre os conteúdos curriculares desenvolvidos na escola, bem como realiza entrevista com ex-aluna (e, ao parecer, com ex-docentes).

O segundo desses textos aborda a inserção feminina na escola mineira durante o século XIX (GOUVÊA, 2003), usando “como fontes primárias os mapas trimestrais de frequência das escolas públicas elementares, os relatórios dos delegados de ensino enviados aos presidentes da província, a legislação educacional do período, bem como relatos dos viajantes” (p. 1).

No GT 12 (Currículo) o trabalho apresentado versa sobre “a construção social da orientação sexual na escola”, entendida essa como educação sexual, por meio de um trabalho etnográfico, em uma escola pública de ensino fundamental da cidade do Rio de Janeiro. A autora conclui que “o trabalho de orientação sexual desenvolvido na escola é predominantemente preventivo, girando em torno de dois temas: gravidez e

DST/AIDS” (ALTMANN, 2003, p. 3). Ela afirma que, nesse contexto, a sexualidade tem sido usada como instrumento de tecnologia de governo.

O estudo encontrado no GT 14 (Sociologia da Educação) é o de Lúcia de Fátima Jesus (2003). Na verdade, ele não é um trabalho sobre relações de gênero, e sim a respeito de dissertações e teses sobre sala de aula, desenvolvidas na década 1989-99. Nesse artigo a autora relata os achados relativos a 55 pesquisas escritas neste período, das quais nada mais que duas ocupavam-se de relações de gênero.

Por fim, no GT 07 (Educação das crianças de 0 a 6 anos) foram encontrados 2 trabalhos que se referem mais diretamente à produção das diferenças de gênero. O primeiro deles relata um projeto de pesquisa cuja intenção seria verificar se os homens que atuam na educação de crianças pequenas recorrem às práticas de maternagem (SAYÃO, 2002). Já Ávila (2002), entre outras coisas, pretendeu examinar qual o grau de interferência da maternidade nas práticas educativas, encontrando que a condição de ser mãe estava presente no discurso das professoras.

Em síntese, o esforço de sistematizar a existência de produção sobre relações de gênero nos materiais apresentados em reuniões da ANPEd reforçou, em mim, a convicção de que muito temos que trilhar, ainda, para consolidar interpretações sobre o fenômeno. Mas essa é uma tarefa coletiva.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena. A construção social da orientação sexual na escola. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO e PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPEd, 26., 2003, Poços de Caldas. *Anais*. Disponível em www.anped.org.br. Acesso em 5.set. 2005.

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. *ANPEd 25*; CD-ROM comemorativo. São Paulo: ANPEd, 2001.

ÁVILA, Maria José Figueiredo. As professoras de crianças pequenininhas e o cuidar e educar. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPEd, 25., 2002, Caxambu. *Anais*. Disponível em www.anped.org.br. Acesso em 5.set. 2005.

BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995, pp. 133-184.

BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 64, p. 4-13, fev. 1988.

CARVALHO, Marília P. Gênero e política educacional em tempos de incerteza. In: HYPOLITO, Álvaro; GANDIN, Luís A. (Org.) *Educação em tempos de incertezas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 137-162.

CATANI, Denice; BUENO, Belmira; SOUSA, Cynthia. Os homens e o magistério; as vozes masculinas nas narrativas de formação. In: BUENO, B.; CATANI, D.; SOUSA, C., org. *A vida e o ofício dos professores; formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração*. São Paulo: Escrituras, 1998. p. 45-64.

COSTA, Raquel Perpétua Paré da. *Coisas de meninos, coisas de meninas: o trabalho docente e a construção das diferenças de gênero*. Pelotas: Faculdade de Educação/UFPel, 2003. (Dissertação, Mestrado)

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. Da necessidade de tornar visíveis os gêneros e as sexualidades na escola. 2005a, 18p (no prelo).

_____. Desconforto e invisibilidade. Representações sobre relações de gênero entre sindicalistas docentes. 2005b, 19p (no prelo).

_____. *Fabricando a desigualdade: escola e etnia cigana*. Ijuí: UNIJUÍ, 2003.

_____. Trajetórias escolares e profissionais de professoras e professores militantes. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO e PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPEd, 28., 2005c, Caxambu. *Anais*. Disponível em www.anped.org.br.

_____; HEREDIA MORENO, José. Discutindo a produção de identidades e diferenças. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 10, n. 16, p. 123-138, 2001.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Os fios de Penélope: a mulher e a educação feminina no século XIX. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO e PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPEd, 26., 2003, Poços de Caldas. *Anais*. Disponível em www.anped.org.br. Acesso em 5.set. 2005.

JESUS, Lúcia de Fátima Oliveira de. A sala de aula como objeto de estudo: uma análise de teses e dissertações. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO e PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPEd, 26., 2003, Poços de Caldas. *Anais*. Disponível em www.anped.org.br. Acesso em 5.set. 2005.

LOURO, Guacira. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary. (org.) *História das mulheres no Brasil*. 5. ed. São Paulo, UNESP/Contexto, 2001, pp. 443-481.

MELLO, Jenice T. de. *Em época de AIDS: concepções de estudantes do ensino médio a respeito das sexualidades*. Pelotas: Faculdade de Educação/UFPel, 2000. (Dissertação, Mestrado)

MOURA, Geovana Ferreira Melo; INÁCIO FILHO, Geraldo. Educação feminina na escola confessional: a arte de ensinar. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO e PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPEd, 25., 2002, Caxambu. *Anais*. Disponível em www.anped.org.br. Acesso em 5.set. 2005.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e identidades: a produção de gênero, sexualidade e etnia na formação da professora. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO e PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPEd, 21., 1998, Caxambu. *Anais* (disquete).

ROSEMBERG, Fúlvia; AMADO, Tina. Mulheres na escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 80, p. 62-74, fev. 1992.

SAYÃO, Deborah Thomé. Relações de gênero na creche: os homens no cuidado e educação das crianças pequenas. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO e PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPEd, 25., 2002, Caxambu. *Anais*. Disponível em www.anped.org.br. Acesso em 5.set. 2005.

SILVA, Cármen; HALPERN, Fernando; SILVA, Luciana. Meninas bem-comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 107, p. 207-225, jul. 1999.

WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995, p. 207-226.

WOLLSTONECRAFT, Mary. *Vindicación de los derechos de la mujer*. Madrid: Editorial Debate, 1998.

**S
E
X
U
A
L
I
D
A
D
E**

CERTAS PALAVRAS

Certas palavras não podem ser ditas
Em qualquer lugar e hora qualquer
Estritamente reservadas
Para companheiros de confiança,
Devem ser sacralmente pronunciadas
Em tom muito especial
Lá onde a polícia dos adultos
não adivinha nem alcança.

Entretanto são palavras simples:
Definem
Partes do corpo, movimentos, atos
do viver que só os grandes se permitem
e a nós é defendido por sentença
dos séculos.

E tudo é proibido. Então, falamos.

Carlos Drummond de Andrade

CRUZAMENTOS ENTRE GÊNERO E SEXUALIDADE NA ÓTICA DA CONSTRUÇÃO DA(S) IDENTIDADE(S) E DA(S) DIFERENÇA(S)

Fernando Seffner

SITUANDO A PRODUÇÃO DESTE TEXTO

Este texto foi pensado para servir como suporte à apresentação feita por mim no *II Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade: problematizando práticas educativas e culturais*, mais especificamente na mesa de abertura. A leitura do programa do seminário e o diálogo com as organizadoras forneceram alguns elementos que foram levados em conta no momento de elaboração do texto. O primeiro deles foi minha percepção da abertura do seminário para diferentes áreas profissionais e de conhecimento, o que se pode verificar pelos títulos dos trabalhos apresentados e pela formação dos autores, oriundos da Pedagogia, da Educação Física, da Biologia, das Ciências Sociais, da Enfermagem, etc. Outro elemento que busquei valorizar foi a abertura do seminário para trabalhos acadêmicos e também aqueles produzidos na interface com os movimentos sociais, mais particularmente a militância homossexual e ambiental. O texto foi construído a partir de partes e questões da minha tese de doutorado, que versou sobre a masculinidade bissexual, e envolveu estudos de identidade, representação, gênero, sexualidade e masculinidade. O foco principal do texto são as relações entre gênero e sexualidade, posicionando-se a identidade e a diferença como temas transversais. Com certeza não se faz aqui um esgotamento na discussão das possíveis relações entre gênero e sexualidade, dada à magnitude do tema. Selecionei autores e questões, em meio à ampla diversidade de abordagens existente.

Uma opção assumida, em sintonia com o título do seminário, é aquela de tomar as identidades como identidades culturais, em outros termos, culturalmente construídas. Isso implica dizer também que são identidades historicamente situadas, fruto de conjunturas específicas e, segundo Stuart Hall (2000), pensadas como posições de sujeito, fruto de interpelações. As narrativas presentes na cultura constroem “posições-de-sujeito” (Woodward, 2000), e estas posições podem ser investidas de positividade ou de negatividade, podem ser posições centrais ou

marginais, que carregam atributos desejados ou atributos marginalizados, exemplos a serem seguidos ou a serem evitados. É possível entender, conforme Stuart Hall (2000, p. 112), que “as identidades são, pois, pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós”. Um mesmo indivíduo pode experimentar situações de identidade marginalizada ou central, estigmatizada ou aceita como normal. No caso das trajetórias de homens, a cultura investe na construção da heterossexualidade como a identidade de referência e, a partir dela, julgam-se as demais. Normalmente, o que se verifica é o trabalho de investigação que busca medir o grau de proximidade ou afastamento que cada uma dessas outras identidades tem com relação à masculinidade heterossexual, no que poderíamos chamar de paradigma da heteronormatividade masculina. A validação do grau de aceitação de uma identidade masculina parece estar diretamente relacionada à proximidade com o modelo heterossexual, e é medida ou avaliada a partir de critérios como casamento, filhos, carreira e outros (CONNELL, 1997, 2003).

Tomar a identidade como posição de sujeito implica articular esta possibilidade de posição com variáveis como gênero, classe social e econômica, raça, religião, faixa etária, moradia urbana ou rural, grau de escolaridade, estado civil, profissão, sexualidade, etc. Desta forma, o que temos é uma constante modificação de fronteiras, de valorizações e de possibilidades de exercício de uma dada identidade, o que caracteriza a dinâmica identitária como apego temporário a uma posição de sujeito, de acordo com Hall (2000), e em sintonia com Bessa (1998), que afirma: [...] a proliferação das dissonâncias, das incoerências, intensifica a percepção de que não há substância na identidade, há posições de sujeito, há fluidez [...] (BESSA, 1998, p.44) A discussão da identidade se faz sempre com referência à marcação da diferença: “De acordo com a teorização pós-estruturalista [...] a identidade cultural só pode ser compreendida em sua conexão com a produção da diferença, concebida como um processo social discursivo” (SILVA, 2000a, p. 69).

Esleu-se na feitura deste texto como principais dimensões da identidade cultural aquelas do gênero e da sexualidade, e isto porque percebemos que na sociedade ocidental estas duas dimensões são as mais importantes para a definição da identidade cultural de um indivíduo. Segundo Foucault (1985, 1990), todos precisamos de um verdadeiro sexo, de um sexo definido, esta é uma informação importante sobre nós. Esta foi e tem sido a regra nas sociedades ocidentais, desde alguns séculos. Neste terreno a ambigüidade, a incerteza, a indefinição, podem trazer muitas complicações para a pessoa. Saber da raça, da etnia, do pertencimento religioso, da nacionalidade, da naturalidade, da classe social de alguém é seguramente importante no sentido de perceber sua identidade, mas é o

conhecimento que possamos ter das dimensões de gênero e sexualidade do indivíduo aquele mais valorizado, aquele que efetivamente funciona quando se procura “definir quem” é o indivíduo. Mais ainda, saber do gênero e da sexualidade do indivíduo pode nos fazer rever todo o conhecimento que temos das outras dimensões de sua identidade.

No caso dos homens, qualquer informação acerca de possíveis envolvimento sexuais com outros homens vai claramente funcionar como marcador de desconfiança, posicionando-o numa masculinidade subordinada, subalterna. Em outras palavras, o conhecimento que possamos ter da identidade de gênero e da identidade sexual de um indivíduo em geral opera deslocamentos importantes naqueles conhecimentos que temos acerca da identidade de raça, da identidade nacional, da identidade religiosa, etc. Na sociedade ocidental, gênero e sexualidade se ligam de maneira chave com o conceito de identidade, e por vezes é a partir da identidade sexual que todas as demais construções identitárias do sujeito se ordenam, em outras palavras, esta dimensão da sua vida torna-se totalizadora de sua identidade, e quando dele se fala, é para lembrar, em primeiro lugar, sua identidade sexual. Este é claramente o caso dos homens homossexuais, que têm sua identidade marcada pela sexualidade.

Situado o leitor quanto às grandes opções teóricas que foram feitas para abordagem do tema, passemos agora a examinar com mais detalhe os cruzamentos entre gênero e sexualidade, tendo como temas transversais identidade e diferença.

CRUZAMENTOS ENTRE GÊNERO E SEXUALIDADE

Retomando a argumentação principal acima exposta, podemos pensar que em outras culturas, ou em outros momentos históricos da cultura ocidental, talvez que dimensões como a da religião tenham tido importância decisiva na configuração da identidade dos sujeitos. Em nossa cultura, e nesse momento histórico, esse papel é ocupado pelas dimensões do gênero e da sexualidade, muitas vezes referidas à abordagem do corpo, a fabricação do corpo desejado. Aqui, nos valem novamente de Foucault, quando diz que a sexualidade não deve ser concebida:

[...] como uma espécie de dado da natureza que o poder é tentado a pôr em xeque, ou como um domínio obscuro que o saber tentaria, pouco a pouco, desvelar. A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder." (Foucault, 1985, p. 100)

Nossa sociedade, de certa forma, “marca” a identidade pela sexualidade. Na medida em que a identidade é aqui tomada como identidade cultural, conforme acima explicitado, esta “marcação” da identidade pela sexualidade não deve ser vista como necessariamente da ordem da patologia, seja médica ou psíquica, embora reconheçamos a vigência deste viés biologizante. Trabalhar com uma identidade marcada pela sexualidade implica discutir representações culturais a ela associadas que tenham a sexualidade como elemento importante, bem como analisar e compreender processos culturais, simbólicos e sociais aí envolvidos. Em particular, significa tratar de questões de poder envolvidas nas relações entre identidades marcadas pela sexualidade e outras identidades. O mesmo ocorre nas identidades marcadas pelo gênero. As questões de gênero estão vinculadas àqueles comportamentos, atitudes e modos de ser que definimos como sendo masculinos ou femininos. Tal como define Joan Scott, em seu já clássico artigo:

Minha definição de gênero tem duas partes e diversos subconjuntos, que estão interrelacionados, mas devem ser analiticamente diferenciados. O núcleo da definição repousa numa conexão integral entre duas proposições: (1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder. (SCOTT, 1995, p. 86)

A autora ancora esta definição de gênero no terreno da teoria social, mais especificamente dentro da teoria da história, e vinculada ao pós-estruturalismo. Após esta definição, Scott enfoca as relações entre gênero e poder, gênero e política, e dá vários exemplos históricos envolvendo o tema. Toda a discussão de gênero e política vai permitir novamente que a autora questione as teorias de produção da história, inclusive indagando-se se o sujeito da ciência é sexuado. Por fim, sugere que no futuro o gênero deva ser “redefinido e reestruturado em conjunção com uma visão de igualdade política e social que inclua não somente o sexo, mas também a classe e a raça” (p. 93). A segunda parte da definição acima, que trata das questões de poder, constitui aspecto relevante para pensar cruzamentos entre sexo e gênero, em particular quando se examinam trajetórias de masculinidade, discutindo-se ali as relações de poder que estas mantêm com a masculinidade hegemônica e com a heteronormatividade (BRITZMAN, 1996, p. 79). De forma abreviada, convém ressaltar que gênero diz respeito à produção da diferenciação social entre homens e mulheres, e também entre homens. Esta diferenciação é social, cultural e histórica.

No terreno das ciências sociais, é Foucault que mostra como o poder organiza o disciplinamento ao redor da sexualidade. Não apenas quando cala, mas quando

discursiva. Foucault quebrou com a idéia de que havia uma sexualidade natural, tentando se expressar, sufocada pela opressão da sociedade, e mostrou que a situação é muito mais complexa: a sociedade literalmente produz a sexualidade. No sentido de dar um panorama geral dos conceitos de sexo e gênero, recorro a uma citação de Jeffrey Weeks:

Na discussão que se segue estaremos muito preocupados com o uso e o sentido dos termos. [...] “Sexo” será usado [...] como um termo descritivo para as diferenças anatômicas básicas, internas e externas ao corpo, que vemos como diferenciando homens e mulheres. Embora essas distinções anatômicas sejam geralmente dadas no nascimento, os significados a elas associados são altamente históricos e sociais. Para descrever a diferenciação *social* entre homens e mulheres, usarei o termo “gênero”. Usarei o termo “sexualidade” como uma descrição geral para a série de crenças, comportamentos, relações e identidades socialmente construídas e historicamente modeladas que se relacionam com o que Michel Foucault denominou “o corpo e seus prazeres”. (WEEKS, 1999: 43)

A sexualidade diz respeito ao modo como os indivíduos organizam e valorizam as questões relacionadas à satisfação do desejo e do prazer sexuais. A identidade de gênero refere-se à identificação do indivíduo com aqueles atributos que culturalmente definem o masculino e o feminino, num dado contexto social e histórico, revelando-se na expressão de modos de ser, de gestos, de jeitos de vestir, de atitudes, de hábitos corporais, de posturas para andar, sentar, movimentar-se, de tonalidade de voz, de seleção de objetos e adornos, etc. Estas escolhas serão nomeadas como representações vinculadas ao mundo masculino ou ao mundo feminino, permitindo que o indivíduo se perceba em algum desses dois grandes universos, e dizendo que “é feminino” ou “é masculino”, coincidindo isto ou não com sua identidade sexual. São, portanto, dois processos a serem vividos e administrados pelo sujeito. A partir do texto de Deborah Britzman (1996), é possível problematizar a respeito dos mecanismos de construção da identidade sexual. A autora faz uma afirmação boa para pensar, quando diz que não se trata apenas de se indagar sobre o que é o outro (o homossexual, o bissexual, a lésbica), mas que ao tratar dessas diferenças, cada um coloca em dúvida um conjunto de “certezas” sobre o qual estrutura sua identidade sexual. Nesse momento, em geral estão em jogo questões ligadas a gênero e sexualidade, que convém diferenciar:

Ainda que gênero e sexualidade se constituam em dimensões extremamente articuladas, parece necessário distingui-las aqui. Estudiosas e estudiosos feministas têm empregado o conceito de gênero para se referir ao caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo; assim sendo, as identidades de gênero remetem-nos às várias formas de viver a masculinidade ou a feminilidade. Por outro

lado, o conceito de sexualidade é utilizado, nesse contexto, para se referir às formas como os sujeitos vivem seus prazeres e desejos sexuais; nesse sentido, as identidades sexuais estariam relacionadas aos diversos arranjos e parcerias que os sujeitos inventam e põem em prática para realizar seus jogos sexuais. (LOURO, 2000, p. 63-64)

As relações de gênero e as relações sexuais constituem-se em episódios valorizados na construção da identidade cultural dos indivíduos, o que significa dizer que, nas interações que um indivíduo mantém com outros, sempre estão presentes desníveis de poder, representados por diferenças de gênero e de preferência sexual, embora reconheçamos que também operam como diferenciais de poder dimensões como raça, etnia, classe social, nacionalidade, pertencimento religioso, nível de escolaridade, faixa etária, etc. Repetimos que, em nossa sociedade, o sexual veio a constituir-se num elemento de fundamental importância quando alguém fala das verdades de si: "a identidade sexual constituiu-se na cultura ocidental uma das dimensões centrais da identidade social das pessoas". (HEILBORN, 1996, p. 137).

Em qualquer parte do mundo e em todas as populações há machos e fêmeas, e isso parece estabelecer uma "invariabilidade" entre os seres humanos. Entretanto, é a cultura que cria homens e mulheres, e as maneiras de viver o masculino e o feminino são radicalmente diferentes de lugar a lugar, de tempo a tempo. Interessa saber como funciona a relação entre sexo e gênero, que se modifica historicamente. Assumir que não há uma forma "correta" ou biologicamente determinada de fazer amor pode permitir ao estudioso da cultura perceber a amplitude e a profundidade do campo da sexualidade, e as diferentes posições que os indivíduos aí assumem. A sexualidade pode ser vista como uma atividade lúdica, inventada e reinventada todos os dias, com diferentes nomes e possibilidades. A competência para nomear como correta uma determinada modalidade de vida sexual, empurrando as variações para o campo do patológico, é um exercício de poder que está atualmente bastante concentrado nas mãos da medicina, da psiquiatria, da psicologia e dos agentes da moral.

Em geral, a diferença é nomeada a partir de um lugar tido como referencial, como norma, que está sempre presente embora, paradoxalmente, do qual quase não se fala. Quase não se falam de homens homossexuais, mas se fala abundantemente dos homens homossexuais e dos homens bissexuais, ou dos homens que fazem sexo com homens. A sociedade estabelece como normal à sexualidade reprodutiva, que decorre da aproximação dos contrários ditos "complementares", homem e mulher, e esta posição em geral não é problematizada. A sociedade se representa a si própria como efetivamente heterossexual, e reserva a esta orientação à maioria dos privilégios. Entretanto, podemos indagar: a heterossexualidade é tida como normal

porque é majoritária, ou, visto por outro ângulo, a heterossexualidade é majoritária porque é considerada normal? Segundo Foucault, a eleição da heterossexualidade como norma é uma decorrência de políticas de controle das populações e de regulação da reprodução, num processo que ocorre com intensidade a partir do século XVIII. Mas ela não é a experimentação de todos os indivíduos, e nem a de todos os indivíduos o tempo todo. Esta é de fato uma alteração importante na passagem de uma moral grega para uma moral cristã, conforme está mostrado por Foucault em *História da Sexualidade*. Quando afirmamos que o homem é um ser da cultura, estamos enfatizando, entre outras, a possibilidade e/ou capacidade que ele tem, a cada dia, de alterar sua rota, a partir de sua agência. O conceito de agência refere-se “a capacidade de agir do ser humano: ‘agência’ é aquilo que um agente tem”. (SILVA, 2000: 15). Para existir humanidade, é necessário existir diferença, e esse é um paradigma ético com o qual nos filiamos quando pensamos gênero e sexualidade no terreno da cultura.

Há um visível interesse da sociedade, manifestado em estratégias e instituições bastante concretas, no sentido de que o gênero se defina pela condição genital, ou seja, para que sexo e gênero se correspondam, e existam apenas dois sexos e dois gêneros, e uma única possibilidade de vivência da sexualidade. As múltiplas identidades construídas no campo da sexualidade (homens homossexuais, mulheres lésbicas, travestis, transgêneros, homens bissexuais, mulheres bissexuais, etc.) pode-se dizer que são identidades “complicadas”, uma vez que marcadas como “desviantes”, pois as identidades “nomeadas no contexto da cultura, experimentam as oscilações e os embates da cultura: algumas gozam de privilégios, legitimidade, autoridade; outras são representadas como desviantes, ilegítimas, alternativas. Enfim, algumas identidades são tão ‘normais’ que *não precisam dizer de si*; enquanto outras se tornam ‘marcadas’ e, geralmente, *não podem falar por si*”. (LOURO, 2000, p. 67).

Uma identidade sexual marcada é aquela que se vai diferenciando a ponto de “fugir” da norma. A norma é, paradoxalmente, aquilo que está sempre presente, mas poucas vezes enunciado claramente. Não podemos verificar com facilidade a que ponto a diferença – ou o desvio – chegou, pois tanto a norma como a diferença são frutos de uma permanente tensão de poderes, construída numa luta política que acontece basicamente na esfera da cultura e das representações. São muitas representações de masculinidade, circulando por diversos meios – desde as conversas informais até a mídia eletrônica – que constantemente promovem a negociação entre a norma e a diferença, marcando as posições a cada momento. De toda forma, a visibilidade da diferença é infinitamente superior a da norma. Mídia eletrônica, pesquisas acadêmicas, conversas de bar, legislação civil e de costumes,

religiões e muitos outros meios e lugares problematizam continuamente a diferença, para o bem ou para o mal, construindo-a, classificando-a, localizando-a. Tanto a pesquisa acadêmica quanto a mídia eletrônica não hesitam: entre fazer falar um pai de família heterossexual ou fazer falar um pai de família bissexual, as atenções se voltarão para o último: “a norma não precisa dizer de si, ela é a identidade suposta, presumida; e isso a torna, de algum modo, praticamente invisível”. (LOURO, 2000, p. 68) Mas há diversas formas de fazer falar a diferença: como diversidade, como um outro distante, ou como algo que nos permite enxergar melhor a norma.

É este último caminho que sugiro como mais proveitoso de trilhar, entendendo que pesquisar identidades sexuais e de gênero tidas em geral como “desviantes” significa também saber mais sobre a norma, sobre o suposto sujeito “normal”, em geral representado pela masculinidade heterossexual ou pela feminilidade heterossexual. Conforme já comentado em diversas passagens acima, a identidade de homens homossexuais, mulheres lésbicas, travestis, homens bissexuais e muitos outros e outras está marcada pela sexualidade, e esta marcação é construída pela diferença: “que identidades são, afinal, marcadas? Aquelas que são diferentes – é a resposta imediata. Mas diferentes em quê? Ou melhor, diferentes... de quem?” (LOURO, 2000, p. 67). Discutir e problematizar este lugar de onde se nomeiam as diferenças é fazer avançar não apenas o conhecimento científico sobre estes temas como também modos mais solidários de se viver à sexualidade. Estas são questões boas para pensar, na academia e na militância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BESSA, Karla Adriana M. **Posições de sujeito, atuações de gênero...** Rio de Janeiro: Revista Estudos Feministas, IFCS/UFRJ, vol. 6, nº 1, 1998 p. 34-45.

BRITZMAN, Deborah. O que é essa coisa chamada amor, identidade homossexual, educação e currículo. In.: **Educação & Realidade**. Porto Alegre: v. 21, n. 1, 1996, p. 71-96.

CONNELL, Robert William. La organización social de la masculinidad. In.: VALDÉS, Teresa & OLAVARRÍA, José. **Masculinidad/es, poder y crisis**. Chile: Flacso, 1997, p. 31-48.

CONNELL, Robert William. **Masculinidades**. México: UNAM-PUEG, 2003.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade 1: A vontade de saber**. Rio de Janeiro, Graal, 1985.

_____. **História da Sexualidade 3: o cuidado de si**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

_____. **História da Sexualidade 2** - O uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In.: SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 103-133.

HEILBORN, Maria Luiza. Ser ou estar homossexual: dilemas de construção de identidade social. In: PARKER, Richard & BARBOSA, Regina Maria. **Sexualidades Brasileiras**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1996, pp. 136-145

LOURO, Guacira Lopes. **Corpo, Escola e Identidade**. Porto Alegre, Educação & Realidade, v.25 (2), p. 59-75, jul./dez. 2000

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In.: **Educação & Realidade**. Porto Alegre: v. 20, n. 2, jul./dez. 1995, p. 71-99

SILVA, Tomaz Tadeu. (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000

_____. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000 a.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In.: LOURO, Guacira Lopes. (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, 174p. p. 35-82

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In.: **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Tomaz Tadeu da Silva (org.). Petrópolis, Vozes, 2000 133p. pp. 7-72.

OS GESTOS DO SILÊNCIO PARA ESCONDER AS DIFERENÇAS¹⁹

Marcio Caetano

RESUMO

Direcionamos nosso texto de modo a apontar alguns caminhos que ampliaram a visibilidade de homossexuais e os confrontamos com os dados colhidos na pesquisa de campo que indicaram a invisibilidade dos sujeitos homossexuais nos espaços escolares. Mesmo reconhecendo as redes de relações que esses indivíduos atuam (família, religião, trabalho entre vários outros), dado a ocultação da problemática nos espaços escolares, não existindo, nos órgãos oficiais levantamentos acerca das agressões sofridas em âmbito físico e psíquico, nem as formas como são tratadas cotidianamente a temática e sujeito homossexual na escola, nos valem dos relatos dos/das freqüentadores/as da Organização Não Governamental Grupo Arco-Íris de Conscientização Homossexual para alcançar o nosso principal objetivo que é estabelecer o diálogo entre o núcleo das imagens das expectativas construídas para a escola e os gestos do silêncio para esconder as diferenças presentes no cotidiano escolar para invisibilizar os/as homossexuais. A dificuldade de alcançar a extensão das questões culturais que envolvem esse tema, já foi sinalizado pelos autores que discorrem sobre a temática. A invisibilidade é apontada como a maior fronteira entre a hipótese e o conhecimento. Isso decorre do silenciamento, provocado, sobretudo pelo medo, que resulta em um controle rigoroso dos gestos e da voz, para não serem reconhecidos. No entanto, buscando um diálogo entre Bhabha (2003), Britzman (1996), Certeau (1996; 1998), Elias (1994), Goffman (1974; 1985), Louro (2001) e Rangel (1994) entre vários outros autores e autoras nos colocamos a visualizar, analisar e compreender as redes de sociabilidades e, sobretudo, as formas encontradas por alunos/as e professores/as que na vigilância, são capazes de exercer suas sexualidades.

PALAVRAS-CHAVE: identidade de gênero; invisibilidade; inclusão.

TEXTO SÍNTESE

A invisibilidade do afeto entre pessoas do mesmo sexo foi durante décadas o norte da vivência homossexual. Objeto de repúdio das religiões mediterrânicas e de disputa entre a medicina e o jurídico, o ato homossexual, assim como seus praticantes, foram fortemente combatidos pelos aparelhos sociais e institucionais.

Ancorado em Guacira Louro (2001) e Paulo Freire (1999), entendendo que o processo educativo não se limita aos espaços oficiais e extra-oficiais da escola, destacamos a visibilidade midiática das homossexualidades, a mobilização social do

¹⁹ O texto apresentado é a síntese da dissertação de mestrado "Os gestos do silêncio para esconder as diferenças", sob orientação da Prof. Mary Rangel. A dissertação foi defendida em julho de 2005, no Programa de Pós-graduação em educação da Universidade Federal Fluminense – Rio de Janeiro. O autor integra a equipe de pesquisa da professora Mary Rangel no Projeto "Uma escola para homossexuais", desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Educação da UFF, com fomento do CNPq. Para envio de artigo: R. Thompson Flores, 66/103- Méier- Rio de Janeiro- RJ Cep. 20.710-090 ou e-mail: caetanomarcio@yahoo.com.br¹⁹

segmento e a aprendizagem da invisibilidade do sujeito e da temática homossexual na educação escolar.

Para tanto, nos valemos dos relatos de ativistas, mães lésbicas, professores e alunos que freqüentaram o Grupo Arco-Íris de Conscientização Homossexual (GAI) no período de nossa coleta de dados (2002 e 2004). A ação orientou-se pelo nosso principal objetivo: estabelecer o diálogo entre as expectativas construídas para a escola e os gestos do silêncio para esconder as diferenças presentes no cotidiano escolar para invisibilizar os/as homossexuais.

O Grupo Arco-Iris é uma organização não-governamental, fundada em 1993 na cidade do Rio de Janeiro. A escolha da organização deveu-se à sua organicidade, estrutura e grau de intervenção nos segmentos homossexuais e nos meios de formação (midiáticos, Poder Público, intelectuais entre vários outros). A opção moveu-se pela impossibilidade de coleta de dados na rede pública municipal do Rio de Janeiro, graças ao indeferimento da 10ª Coordenadoria Municipal da Região após solicitação formal.

Algumas etapas foram realizadas para a coleta de dados:

- Acesso aos relatos dos freqüentadores do GAI;
- Entrevistas;
- Observação participativa nas atividades do GAI;
- Consultas a fontes secundárias e primárias.

A base teórica recorrente foi a da representação social, apoiada em Goffman (1974; 1985). Entre as categorias analíticas utilizadas encontramos-se também as idéias de estratégia e tática em Certeau (1994; 1996), entre-lugar (Bhabha, 2003), identidade de gênero (LOURO, 2003; Meyer, 2003), excentricidade em Louro (2000), aprendizagem afetiva em Rangel (1994), abuso em Costa (2003), bem-estar subjetivo em Ryff (2003), individualidade em Elias (1994) e pedagogia da autonomia em Freire (1999).

A análise da visibilidade homossexual foi para nós um grande desafio, sobretudo, porque falamos de uma categoria que historicamente foi estudada de forma homogênea, mas que na sua práxis cotidiana mostra-se como heterogênea. Deixamos claro que independente da categoria assumida, o que estamos apontando como problema de análise é o preconceito gerado no exercício da sexualidade e a constituição das redes de sociabilidades entre homossexuais.

Mesmo reconhecendo a contribuição de outros autores e o rigor metodológico e, portanto, científico desta pesquisa, não pretendemos generalizações de resultados, admitimos, apenas, o princípio da transferibilidade ancorada em Lincoln e Guba (1985).

O relatório da pesquisa foi dividido em três eixos:

- O controle e os discursos sobre a homossexualidade.
- Movimento social homossexual e visibilidade midiática.
- A visibilidade temática e a ocultação do sujeito homossexual na escola.

A partir do discurso médico e educacional, alinhavamos os estigmas correntes da homossexualidade; bem como, as propostas de políticas públicas dos primeiros decênios do século XX voltadas para o segmento.

É importante destacar que os primeiros decênios do século XX, foram marcados pelas políticas públicas de formação da identidade nacional e, sobretudo por ações concretas no campo da educação escolar. Observamos que as discussões em torno da homossexualidade, ainda prioritariamente masculina, encontravam-se na idéia de civilidade e progresso norteada pelo pensamento positivista. A prática homossexual masculina era encarada como inimiga da ordenação progressiva deslumbrada para o Brasil estadonovista. Já no final do século XIX, intelectuais do campo jurídico destacavam a concentração de “putos”, “frescos” e “invertidos” no Distrito Federal, o fato não representava a modernidade positivista pensada para o Brasil.

O interessante é observar como o Brasil se inseriu na discussão internacional liderada pelos europeus a cerca da prática homossexual. Em 1938, após pesquisa empírica com 128 homossexuais masculinos presos no Distrito Federal, o médico legista Leonídio Ribeiro - diretor do Laboratório de Antropologia Criminal e professor da Faculdade de Ciências Médicas do Rio de Janeiro (atual UFF) - lançou a publicação “Homossexualismo e endocrinologia”. O texto tornou-se o principal instrumento de análise e manual preventivo da homossexualidade. Contemporâneo de Afrânio Peixoto, Miguel Couto e Anísio Teixeira, o médico legista Leonídio Ribeiro defendia a nomeação de doença para a prática homossexual. Dizia:

O castigo é injusto e não tem a menor razão de ser. É pela educação, e não pelas penalidades, que se deve lutar contra eles. Pois suas perversões traduzem o horror do incesto e o desejo de escapar ao conflito de Édipo (RIBEIRO, 1938, p.167).

O que se encontrava no interior das pesquisas de Ribeiro era a disputa entre o saber médico e o saber jurídico. Cada qual interessado em manter sob sua tutela o sujeito homossexual. Na reformulação do Código Penal brasileiro em 1940, o professor Alcântara Machado apresentou projeto de lei que criminalizava a prática homossexual, foi o médico Leonídio Ribeiro, o principal responsável pela desarticulação da idéia do Professor Machado. Neste sentido, a vitória do médico

legista caracterizou a homossexualidade como doença no Brasil e a educação escolar tornou-se o espaço de fiscalização e de práticas preventivas.

Para remediar as “tendências” homossexuais foi recomendado pelo médico o conhecimento a fundo das personalidades e os temperamentos das crianças, desde a primeira idade até a juventude, por meio de testes e exames clínicos orientados por médicos especializados, psicólogos e educadores idôneos. Na conclusão do discurso destacado por Ribeiro, em muitos casos, especialmente quando estava em jogo o único filho da família, a solução era o afastamento familiar. A criança deveria conviver com outros menores de sua idade e de outros sexos, daí a defesa intransigente da escola mista. A alteração do quadro poderia ser alcançada pelos esportes mais indicados a cada caso concreto. Sobre os professores, destacava Ribeiro:

[...] Ganha papel fundamental, os erros ou defeitos de educação dos professores. Desejo alertar os pais para que evitem os erros pedagógicos que irão privar os jovens dos elementos capazes de permitir a formação da sexualidade normal [...] Observações e pesquisas de muitos anos, que realizei sobre o assunto, me confessaram que as influências da educação são decisivas, no aparecimento da homossexualidade (RIBEIRO, 1975, p. 91-92).

Como seria identificada a homossexualidade?

Já na infância, alguns homossexuais, começam a manifestar modos, atitudes afetivas e preferenciais do sexo feminino. Escolhem a sociedade mais suave das meninas [...] Pelo mesmo motivo, quando forçados a procurar trabalho, preferem certos meios femininos [...] As pensões de prostitutas são preferidas por jovens invertidos como lugar de trabalho. Provavelmente intervirá aí o prazer de viverem em um meio assiduamente freqüentado por homens. Ou será o efeito de um mecanismo inconsciente de projeção (RIBEIRO, 1938, p. 151).

Mas uma vez identificado, o sujeito homossexual não deveria ser hostilizado, sob pena de perdê-lo para os investidos assumidos:

Expulsos dos colégios marcados com a pecha informante de invertidos sexuais, vêem-se forçados a procurar a convivência dos meios freqüentados por seus companheiros infortúnios, onde são sempre acolhidos com o espírito do proselitismo que os caracterizam (RIBEIRO, 1975, p. 84).

No entanto, esse era apenas um dos lados do prisma. Do outro, influenciados pela conjuntura política e cultural da década de 1960, a despeito da repressão, homossexuais emergiram demarcando seus lugares na agenda política, sobretudo em países da Europa Ocidental e Estados Unidos.

O homem moderno, construído na racionalidade do pensamento iluminista, foi também fragilizado pelas ações de indivíduos que construíram no corpo a escrita de

uma narrativa gestual que os publicizaram: a visibilidade homossexual. Neste caminho, os corpos circulantes nas ruas, as memórias de transgressões individuais e coletivas, passaram a ser o espaço da voz e atitude desses indivíduos.

Sob o reflexo das ocorrências, o movimento homossexual no final da década 1970, começou a se estruturar juridicamente no Brasil e suas reivindicações, ainda que tímidas, surgiram no cenário político. Os homossexuais influenciados pelos recentes movimentos feministas, segmento com o qual irá travar acalorados diálogos, irão na ditadura militar e com os olhares da esquerda voltados para as “lutas maiores”, iniciar suas trajetórias (MACRAE, 1990). A denúncia da omissão da esquerda concentrada nos partidos ou movimentos marxistas parece ser uma totalidade entre os autores que decorrem sobre a temática (HUBER, 1985; MACRAE, 1990; ANDRADE, 2002; GREEN, 2000; CÂMARA, 2002).

A emoção e a esperança, objetivadas na mobilização social e historicamente contextualizadas na “abertura” política da década de 1970, acabaram contribuindo para o posterior fim do regime militar, possibilitando o surgimento e institucionalização de diversas organizações homossexuais. Em São Paulo surgiu ainda nesta década, o Grupo Somos (MACRAE, 1990).

Mais em pouco tempo a mobilização homossexual da “abertura política” era refreada pelo “câncer gay”. Os jornais noticiavam:

Quando houve a peste suína no Brasil, a solução foi a erradicação completa dos porcos ameaçados de contágio. Portanto, a solução tem de ser a mesma: a erradicação dos elementos que podem transmitir a peste gay. Só assim se acabaria com a Aids (JORNAL TEMPO PRESENTE, Salvador, 14 de fevereiro de 1985).

Á categoria doença homossexual somava-se a do câncer gay , segundo podemos observar no relato de Ézio Távora:

...Ninguém ou nenhum movimento tinha coragem de assumir sua homossexualidade nos anos iniciais da epidemia. Falar que era homossexual era estar contaminado pela Aids e, portanto, alguém sentenciado a morrer. Mais antes de morte, contaminar... (diretor do Grupo Pela Vidda-Rio).

Como se bastasse a impossibilidade pública do relacionamento afetivo, os indivíduos que amavam outros do mesmo sexo eram tatuados com outras marcas, agora as oriundas da epidemia. A agregação da doença a discursos religiosos aprofundava a idéia de que o amor homossexual era pecado e que, portanto, a Aids seria o castigo. Vejamos agora o relato de Felipe:

Eu nasci na era Aids. Eu me entendi como gente quando a Aids já estava ai. Isso não trouxe tantas conseqüências na minha vida, eu sempre a vi tão longe de mim, mas inicialmente a Aids era para mim a morte. A imagem que tenho é a do ator Lauro

Corona definindo na sua última novela, a outra era o Cazuza. Todos eram bonitos e tornaram-se feios, magros e morreram. Fulano e Beltrano diziam: *ele morreu de Aids, ele era gay ou então, ele não pode ter morrido de Aids, ele era casado, ele tinha mulher.*

No entanto, se a epidemia inicialmente refreou a mobilização de setores homossexuais e agregou estereótipos, por outro, ela trouxe para o cenário social de maneira ainda mais forte, a necessidade de nutrir o movimento homossexual embrionário de força e mobilização. A partida de amigos, parentes, irmãos, companheiros criou em torno da epidemia uma rede de solidariedade. A resposta dos homossexuais junto com a parceria de setores do Estado, sobretudo, o Programa Nacional de DST/Aids - Ministério da Saúde, impulsionou a alteração do quadro desenhado na década de 1980.

A epidemia obrigou a sociedade a discutir sexualidade. Independente da forma como foi orientada a temática, ela passou a estar presente nas agendas e preocupações familiares, escolares e estatais. O surgimento da Aids abriu espaço para a visibilidade homossexual, ainda que se tenha inicialmente refreado as tentativas de mobilizar setores do movimento social homossexual. Os recursos financeiros para combater a doença foram também os principais responsáveis pela institucionalização do movimento.

Várias organizações homossexuais no Brasil desenvolveram projetos de prevenção à Aids financiados pelo Programa Nacional de DST e Aids do Ministério da Saúde. Isso representava uma alternativa para as dificuldades financeiras de várias entidades. A passagem aérea que leva um ativista gay a um congresso sobre prevenção à Aids permitia que fosse realizada uma reunião do movimento organizado de gays, lésbicas e travestis.

As estratégias adotadas por setores do movimento homossexual de dissociar as imagens da homossexualidade do universo da epidemia de Aids trouxeram outros componentes para fragilizar a discriminação, sobretudo, contra os homossexuais masculinos. A imagem de indivíduo bem sucedido, sério, saudável e responsável despertou o interesse de outros setores. Os setores mercadológicos ao lado dos programas estatais de combate à Aids foram os maiores parceiros da re-emergente visibilidade. Ainda na efervescência da Aids e aproveitando-se do polêmico projeto de União Civil da ex-deputada federal Marta Suplicy, os companheiros Luiz Carlos Freitas e Augusto Andrade, fundadores do Grupo Arco-Íris de Conscientização Homossexual do Rio de Janeiro, projetaram-se na mídia como a alternativa de imagem homossexual. O quadro foi motivado pela nova excentricidade que a sexualidade

assumia, sem as esperadas frustrações de papéis de gêneros, explorados correntemente pela mídia até então.

As imagens veiculadas nos meios de comunicação foram fortemente massificadas, sobretudo, a partir da década de 1990. A insurgência do movimento homossexual brasileiro após o recuo com a epidemia de Aids aliada às políticas públicas de saúde que o financiaram e a descoberta do nicho mercadológico, também fortemente influenciado por setores do movimento, contribuíram para a diversidade e a massificação da visibilidade. Essas imagens veiculadas fortaleceram a desconstrução da idéia unilateral e “pejorativa” de gays, lésbicas e travestis.

No entanto, se no entorno social externo a educação escolar observamos alterações no quadro cotidiano de homens e mulheres homossexuais. Na escola, percebemos uma resistência a visibilidade discursiva e/ou a vivência das sexualidades, em particular as homossexuais. A ação, segundo nossos dados, norteia-se pelo próprio sentido que a educação se projeta. A escola está afiliada a uma tradição iluminista que se fundamenta na idéia de que o conhecimento científico tem potencial libertador. No que tange a sexualidade, a escola ignora a subjetividade humana e a conduz pela cientificidade biológica com ênfase na reprodução humana

O saber biológico é utilizado para invisibilizar o/a professor/a que dá as respostas. As informações não são oriundas de suas experiências, mas resultantes de dados confirmados pela ciência. Conceituar sexualidade com o rótulo de sexo é a forma mais eficaz de trazer a discussão, mas não permitir a visibilidade dos sujeitos, além obviamente de manter o poder do saber docente.

As atuações dos ativistas envolvidos nas dinâmicas escolares e entrevistados por nós não negligenciam a educação escolar, todas as reivindicações junto ao Poder Público são no sentido de garantir a visibilidade temática e a segurança e permanência dos sujeitos homossexuais na escola. Entretanto, a prática da maioria é a da invisibilidade da sexualidade, gerando algumas perguntas:

Por que não se assumir também na escola? Por que não verbalizar o desejo e fazer da diferença uma demarcação política?

À primeira vista a invisibilidade nos parece contraditória. No entanto, se analisada cotidianamente e com a sensibilidade que o tema nos sugere, podemos apontar que a ação é motivada pelo medo. A acusação de que a responsabilidade atribuída pelo docente não vem sendo cumprida de modo satisfatório remete ao professor homossexual o temor de que venha a ser responsabilizado ou acusado quando esse aluno ou aluna ainda na adolescência, venha a assumir-se homossexual. Já é sabido que a acusação não tem base real, no entanto, o constrangimento e a vulnerabilidade que a ocasião pode proporcionar, acabam por limitar a verbalidade da

sexualidade. O fato ganha ainda mais força se levarmos em consideração que os/as professores/as acreditam que os pais e/ou responsáveis dos/as alunos/as são homofóbicos e que, portanto, não desejariam um filho/a homossexual.

Outro dado apontado estaria presente nas relações de poder existentes dentro da escola. Neste sentido, dado aos estereótipos da homossexualidade que já destacamos na primeira parte de nossa apresentação e se entendermos que todas as relações são construídas em torno da disputa consciente ou inconsciente de poder, e que o lugar do poder não é estático, segundo Foucault (1979). Os professores e professoras para não alimentarem os alunos e alunas na disputa cotidiana do controle da sala de aula, preferem ficar no anonimato sem negar e nem tampouco assumir. Já é público, inclusive dos alunos e alunas que as diversas classificações remetidas à homossexualidade na maioria das vezes possuem a tarefa de desqualificar o indivíduo e qualificar o sujeito agressor.

Quando uma criança quer ofender um colega os nomes mais usados remetem ao sujeito homossexual, a ação não se limita em agredir o outro, mas afastar de si a idéia da homossexualidade. Talvez nenhuma outra identidade possua tantas classificações. Deste modo, diante da construção da individualidade, em que as crianças se inserem, observar que os desejos possuem nomes e que alguns desses, remetem a imagens depreciativas são por si só eficientes na internalização do preconceito, afetando diretamente a auto-estima e o bem-estar subjetivo do indivíduo quando adulto.

Os espaços não vigiados pelo poder docente ou da guarda da ordem escolar são os privilegiados da discussão temática da homossexualidade. O banheiro, sobretudo, masculino, parece o espaço favorito da visibilidade discursiva das categorias agregadas à homossexualidade. Claro que de forma estigmatizada, ou ainda, destacam nas pichações o ápice da homofobia, conforme observamos na pichação encontrada no banheiro masculino do 1º andar de uma faculdade pública estadual de formação de professores no Rio de Janeiro: “Viado, tem que morrer !”

Para os indivíduos homossexuais que observam e internalizam a importância da educação escolar, seus anos de escolaridades serão atravessados pela capacidade de driblar, ocultar ou mesmo vivenciar as agressões sofridas em detrimento da orientação sexual diferenciada. Observamos que a responsabilidade da violência ao indivíduo homossexual na escola é atribuída ao sujeito agredido. Sua sexualidade dita desviante é a principal culpada do ato de violência.

O fato é que no que tange ao indivíduo homossexual o desejo é que ele não exista na escola, porque existindo, a escola novamente se observa com mais um desafio entre os demais encarados cotidianamente. O que agrava o quadro de

violência contra os homossexuais é a legitimidade que esse ato provoca. É comum que a discriminação não sofra as sanções sociais e legais, a última por inexistir, sendo muitas vezes ovacionada.

A educação escolar desta forma funciona como agente de manutenção da hierarquia e no seu interior residem os papéis de gênero que diferenciam as inserções dos homens e das mulheres, independente da orientação sexual, na sociedade brasileira. O conceito rígido estabelecido em torno do papel masculino e feminino no interior da escola e, sobretudo, nas suas relações, traz a exclusão dos agentes homossexuais que não se adaptam aos comportamentos preconcebidos para os gêneros e/ou não suportam o autocontrole diário de seus desejos, gestos e comportamentos para não serem identificados.

A capacidade de ocultar o desejo homossexual aos olhares dos transeuntes da escola irá se caracterizar como o termômetro da vitimização. Não por menos que as travestis são as de menor escolaridade, segundo nossos dados. Talvez seja nesse quadro que resida o maior desafio dos indivíduos homossexuais na adolescência. Período de profunda demarcação de singularidade que se expressa nas vestimentas, nos acessórios, cabelos, estilos musicais e na radicalização de posição frente ao poder familiar e escolar, os jovens homossexuais acabam por controlar seu comportamento, gestos e relações sociais por um desejo interno fortemente monitorado para não despertar no/a outro/a nenhuma dúvida sobre a sua masculinidade ou feminilidade.

A descoberta do próprio universo do corpo e a mistificação da prática sexual são exercícios presentes na vida cotidiana de qualquer adolescente e sempre compartilhada com amigos/as ou mesmo com os pais. A necessidade de compartilhar experiências amorosas e de ouvir relatos sobre relações sexuais é o caminho que vários adolescentes utilizam para diferenciá-los da infância e das brincadeiras com as bonecas, carrinhos e outros objetos diretamente atrelados ao mundo da criança.

A prerrogativa da solidão, o autocontrole dos gestos e o silenciamento oral dos desejos são as primeiras experiências que os/as adolescentes homossexuais são obrigados, em detrimento do preconceito, a aprender frente às relações sociais aos quais fazem parte na escola. O autocontrole dos homossexuais para não suscitarem dúvidas sobre a orientação sexual também é exercitado diante do interesse e rendimento nas disciplinas escolares.

A língua portuguesa reconhecida pela criatividade, sutileza e capaz de registrar paixões é destinada ao universo feminino, gerando certa estranheza quando um aluno, sobretudo, se já existe a dúvida, se supera entre os demais no rendimento da disciplina; o mesmo se observa no ensino de matemática que pela racionalidade dos

cálculos não cabe para as mulheres. Para não lembrar do ensino de Educação Física militarizada que está fortemente presente na escola, valorizando com suas práticas a competição entre grupos de alunos/as que acabam por isolar aqueles/as que não integram nenhum grupo.

No entanto, mesmo camuflados, ainda assim, é possível conhecer indivíduos homossexuais que conseguem através de inúmeras táticas construir redes de sociabilidades na escola. O desvendamento do ponto inicial da construção de redes de amizades entre alunos/as homossexuais na escola, muitas delas ocultas, nos parece, à primeira vista, impossível. A agregação varia dependendo dos recursos disponíveis: a admiração a algum artista que se declarou favorável aos direitos humanos homossexuais, as salas de bate-papo virtual, o posicionamento favorável à prática homossexual em alguma aula, a admiração a algum professor que verbalizou sua homossexualidade, o encontro em algum estabelecimento comercial homossexual, nas paradas ou ainda a paixão por algum colega que o leve ao desafio de torná-la pública.

A camuflagem da orientação sexual pode também ser auxiliada pelo uso da língua portuguesa. Usualmente quando mencionado na agenda, caderno ou mesmo em carta a relação homo-afetiva, seus usuários descrevem o nome do namorado ou da namorada pelo similar no gênero oposto ou em código. A tática permite ocultar a homossexualidade, cria o registro do momento importante e auxilia a apresentação de uma heterossexualidade aos leitores. Conforme podemos observar nas anotações desse ativista em 1994 com 15 anos de idade.

Na primeira imagem do dia 15 de dezembro de 1994, ele escreve:

Hoje é quinta-feira em 1994, estou feliz mas com medo pois estou tanto (dando) os primeiros passos para a conquista de um novo horizonte, a vinda de um sentimento que sinto por uma pessoa a meses, mais me reprimia porque apesar (apesar) do sentimento, uma pessoa maravilhosa e gostosa, fiquei louco, mas me conti, uma vez que tudo era início e não era coerente eu transar com a namorada do meu amigos Marcos (precursor). Não estou me sentido culpado, mas eu sei que foi sacanagem minha namorá-la mesmo que tenha sido um dia.

Na segunda narrativa ele irá usar um código:

Descobri que acho que estou apaixonado, hoje é sexta-feira em 1994 e sai com ela (CÓDIGO) louco para possuí-la, mas senti que não tem nada haver, afinal é vivendo e aprendendo.

Na descrição de um outro romance, o adolescente descreve em sua agenda bi-anual:

Eu e a Alexandra terminamos, pesava (pensava) que a amava, mais (mas) sinto um imenso vazio, mais não dor ou sofrimento pelo contrário, alívio pois agora não tenho que me preocupar com ninguém (hoje é domingo, eu e Alexandra terminamos na sexta no dia 22/09)

Mesmo sob a imposição do espaço, os alunos e alunas homossexuais definem suas táticas e constroem suas redes de sociabilidades. Obviamente, que cabe aos indivíduos homossexuais a tarefa de se tornar visível, porque somente desta forma é possível atestar a existência da homossexualidade no espaço da práxis, da teoria pluralizada e democrática que defendemos para a escola. Mas, para tanto, é preciso que na escola reúna condições para que esses indivíduos sejam capazes de vencer o medo.

O desejo e o sonho são elementos abstratos que unidos são capazes de materializar as transformações da vida. Os dados apresentados aqui apontam e recomendam a importância do enfrentamento de processos de exclusão social homossexual que somente será possível com a definição de políticas públicas, à medida que somente combatendo a discriminação nos constituiremos como uma sociedade democrática.

O conceito de inclusão social somente será eficaz e terá sentido se levar em consideração os direitos do ser humano em práticas universalistas, pluralistas e agregadoras. Todo ser humano, tem o direito à auto-aceitação, às relações sociais positivas, orientadas pelo respeito, qualificação e acolhimento, à autonomia, à determinação de sua própria vida e realizações, para o desenvolvimento da auto-estima, à razão de viver e ao crescimento pessoal e social. E são esses valores que defendo, sonho e por eles me mantenho educador.

REFERÊNCIAS

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.

BRASIL. **Código Penal brasileiro**. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 1890.

BRITZMAN, D. O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v.21, n.1, p.71-96, jan./jun. 1996.

CÂMARA, C. **Cidadania e orientação sexual: a trajetória do Grupo Triângulo Rosa**. Rio de Janeiro: Academia Avançada, 2002.

_____. **Orientação sexual**. Rio de Janeiro: Planeta Gay Books, 1998. (Coleção Entender).

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis -RJ: Vozes, 1994.

_____; GIARD, L.; MAYOL, P. **A invenção do cotidiano: morar, cozinhar.** Petrópolis-RJ: Vozes, 1996.

COSTA, L. S. M. da. **Abuso no curso médico e bem-estar subjetivo.** 2003. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

ELIAS, N. A. **Sociedade dos indivíduos.** Rio de Janeiro: J. Zahar, 1994.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade: a vontade de saber.** 11 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Petrópolis-RJ: Vozes, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FRY, P.; MACRAE, E. **O que é homossexualidade.** Rio de Janeiro: Brasiliense, 1983. (Coleção Primeiros Passos).

GOFFMAN, E. Estigma e identidade social. In: _____. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1974. p. 11-50. (Antropologia Social).

_____. Representações. In: _____. **A representação do eu na vida cotidiana.** Petrópolis-RJ: Vozes, 1985.

LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. S. **Naturalistic inquiry.** London: Sage Publications, 1985.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2001

_____. Uma leitura da história da educação sob a perspectiva do gênero. **Teoria e educação,** Porto Alegre, n.6, p. 53-67, 1992.

_____; NECKEL, J.; GOELLNER, S (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

MACRAE, E. **A construção da igualdade: identidade sexual e política no Brasil da abertura.** Campinas-SP: Editora da Unicamp, 1990.

_____. Em defesa do gueto. **Revista Novos Estudos CEBRAP,** São Paulo, v. 2. p. 53-60, abr. 1983.

MEYER, D. E. Gênero e educação: teoria e política In: Louro, G. NECKEL, J.; GOELLNER, S (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social.** Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.

RAMIRES, L. **Homossexuais na escola: da invisibilidade à inclusão da diversidade,** 2003. Projeto de Dissertação. 2003. Projeto de Dissertação (Mestrado)- Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

RANGEL, M. **Representações e reflexões sobre o “bom professor”**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.

RIBEIRO, L. Causas e tratamento da homossexualidade. In: _____. **Memórias de médico legista**. Rio de Janeiro: Sul Americana, 1975. v.1.

_____. **O direito de curar**. 1932. Tese (Livre-docência em Medicina Legal) - Faculdade de Direito, Rio de Janeiro, 1932.

_____. **Homossexualidade e endocrinologia**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1938.

_____. Inversão sexual. In: _____. **O novo código penal e a medicina legal**. Rio de Janeiro: Jacinto, 1942.

_____. Problema médico legal do homossexualismo sob o ponto de vista endocrinológico. **Revista Jurídica**, Rio de Janeiro, v. 3, 1935.

RYFF, C. D. Happiness is everything or is it? Exploration on the meaning of psychosocial well being. **Journal of personality and social psychology**, v. 57, n. 6, p. 1069-1081, 1989.

VELHO, G. **Desvio e divergência: uma crítica da patologia social**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1989.

A SEXUALIDADE COMO UM DISPOSITIVO HISTÓRICO DE PODER

Paula Regina Costa Ribeiro

Não se deve descrever a sexualidade como um ímpeto rebelde, estranha por natureza e indócil por necessidade, a um poder que, por sua vez, esgota-se na tentativa de sujeitá-la e muitas vezes fracassa em dominá-la inteiramente. Ela aparece mais como um ponto de passagem particularmente denso pelas relações de poder; entre homens e mulheres, entre jovens e velhos, entre pais e filhos, entre educadores e alunos, entre padres e leigos, entre administração e população.

Michel Foucault (1997)

INTRODUÇÃO

Estamos no início de um novo século, o XXI, a sexualidade continua a ser debatida, explicada, normatizada, regulada por diversas instituições culturais – família, mídia, escola, igreja, entre outras – e campos de saberes – biologia, psicologia, medicina, pedagogia, por exemplo. Parece existir entre todos/as uma vontade de saber sobre os corpos, os prazeres, as sensações...

Para falar sobre este tema que foi e é tão problematizado, busquei dialogar com Michel Foucault a partir de seu estudo sobre constituição do indivíduo moderno, como sujeito de uma sexualidade. Seus trabalhos têm sido balizadores de discussões em diversas áreas do conhecimento, porém, na área da Educação, só recentemente seus estudos vêm sendo muito utilizados.

Na tentativa de entender como passamos a nos reconhecer como sujeitos de uma determinada sexualidade, Foucault (1999a), ao traçar a história da sexualidade, não buscou fazer o registro dos comportamentos sexuais através das épocas e civilizações, mas, sim, produzir uma história de como a nossa sociedade, durante séculos, ligou o sexo à verdade através de uma análise dos mecanismos de poder.

Como se explica que, em uma sociedade como a nossa, a sexualidade não seja simplesmente aquilo que permita a reprodução da espécie, da família, dos indivíduos? Não seja simplesmente alguma coisa que dê prazer e gozo? Como é possível que ele tenha sido considerado como o lugar privilegiado em que nossa “verdade” profunda é lida, é dita? Pois o essencial é que, a partir do cristianismo, o Ocidente não parou de dizer “Para saber quem és, conheças teu sexo”. O sexo sempre foi o núcleo onde se aloja, juntamente com o devir de nossa espécie, nossa “verdade” de sujeito humano (Foucault, 1999a, p. 229).

Foucault destitui da noção de sexualidade a idéia de uma preexistência natural que, enquanto domínio velado, deveria ser descoberto, e que o poder tenta manter sobre controle, ou como um domínio que o conhecimento tenta gradualmente descobrir. Para o autor, a sexualidade é

o nome que se poderia dar a um dispositivo histórico: não a realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas estratégias de saber e de poder (1997, p. 100).

O DISPOSITIVO DA SEXUALIDADE

O dispositivo da sexualidade instaura uma relação entre poder/prazer/saber em que o corpo torna-se objeto de conhecimento (seus segredos biológicos e psíquicos têm que ser revelados). Ele se expande para todo o corpo social, uma vez que todos somos sujeitos de uma sexualidade.

Para a compreensão da formação do dispositivo da sexualidade, Foucault, nos mostra que, especialmente a partir do fim do século XVII, em torno do sexo não funcionou o silêncio, o não-dizer, como regra fundamental – “hipótese repressiva” (1997, p. 15) –, mas, sim, o silêncio articulou-se a um outro mecanismo de poder, o da enunciação em determinadas condições e a determinadas pessoas. Para o autor a questão não é por que somos reprimidos, mas, sim, por que dizemos com tanta convicção que somos reprimidos.

O autor nos aponta que durante os séculos XVIII e XIX, especialmente no XX, na sociedade ocidental a sexualidade foi objeto de investigação científica, controle administrativo e preocupação social, houve uma multiplicação e disseminação de discursos sobre o sexo, a partir de uma incitação a falar dele, cada vez mais. Para o autor, a partir do fim do século XVII o sexo foi colocado em discurso. Em vez de uma restrição, o que se viu foi um mecanismo crescente de incitação, processo que se intensificou no século XIX com o nascimento das ciências humanas. Para o autor, houve uma explosão discursiva “em torno e a propósito do sexo” (1997, p. 21).

Assim, o sexo foi colocado em uma rede discursiva que incitou a falar dele, ao invés de um processo repressivo, o que não significa dizer que não houve interdição, mas que “a ilusão está em fazer dessa interdição o elemento fundamental e constituinte a partir do qual se poderia escrever a história do que foi dito do sexo a partir da Idade Moderna” (ibid., p.17). As distintas formas de interditar o sexo, que passaram a atuar e a conviver na sociedade moderna, tiveram e têm, como efeitos

simultâneos, a vigilância, a normatização e a constituição da sexualidade a partir do controle dos corpos dos indivíduos através da produção e inscrição da sexualidade, e não pela sua negação ou proibição. Segundo Foucault (1997, p. 101), “o dispositivo da sexualidade tem, como razão de ser, não o reproduzir, mas o proliferar, inovar, anexar, inventar, penetrar nos corpos de maneira cada vez mais detalhada e controlar as populações de modo cada vez mais global”.

Com a explosão discursiva, houve um refinamento do vocabulário autorizado, um controle das enunciações, definiu-se onde e quando falar sobre sexo, em quais situações, quais os locutores e interlocutores. Essa foi a forma que a sociedade contemporânea encontrou de vigiar, normatizar e controlar a sexualidade – falando intensamente sobre ela. O ponto essencial sobre o discurso da sexualidade, segundo Foucault,

não é tanto o que dizer ao sexo, sim ou não, se formular-lhe interdições ou permissões, afirmar sua importância ou negar seus efeitos, se policiar ou não as palavras empregadas para designá-lo; mas levar em consideração o fato de se falar do sexo, quem fala, os lugares e os pontos de vista de que se fala, as instituições que incitam a fazê-lo, que armazenam e difundem o que dele se diz, em suma, o “fato discursivo” global, a “colocação do sexo em discurso” (1997, p. 16).

Foucault, ao analisar a história da sexualidade, não em “termos de repressão ou de lei, mas em termos de poder” (ibid., 1997, p. 88), mostra os mecanismos de poder criados na modernidade para se falar intensamente da sexualidade e através dela vigiar, gerenciar e normalizar o corpo dos indivíduos. Nesse sentido, uma contribuição que merece destaque nos estudos do autor, diz respeito ao entendimento de poder na medida em que ele problematiza a noção tradicional desse tipo de relação:

Dizendo poder, não quero significar “o poder”, como conjunto de instituições e aparelhos garantidores da sujeição dos cidadãos em um Estado determinado. Também não entendo poder como modo de sujeição que, por oposição à violência, tenha a forma de regra. Enfim, não o entendo como um sistema geral de dominação exercida por um elemento ou grupo sobre outro e cujos efeitos, por derivações sucessivas, atravessam o corpo social inteiro (1997, p. 88).

Para o autor, o poder não emana de um centro – o Estado –, mas atua como se fosse uma rede “a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis” (Foucault, 1997, p. 90). Nessa rede, os indivíduos não só circulam, mas estão em posição de exercer o poder e de sofrer sua ação (Foucault, 1998). Ao tomar o poder como uma relação de ações sobre ações – algo que se exerce, que se efetua e

funciona em rede, Foucault chama a atenção para o papel que uns exercem sobre os outros e para a multiplicidade de mecanismos de poder e resistência que funcionam no corpo social. Outro aspecto consiste em entendê-lo não como coercitivo, repressivo e negativo, mas como produtivo: “ele inventa estratégias que o potencializam; ele engendra saberes que o justificam e encobrem; ele nos desobriga da violência e, assim, ele economiza os custos da dominação” (Veiga-Neto, 2000, p. 63). Uma preocupação do autor será compreender como os procedimentos de poder produzem sujeitos dóceis, disciplinados, governáveis.

Para Foucault, na época moderna aparecem distintas tecnologias de poder que se articulam no corpo social. Uma delas, o poder disciplinar, como um conjunto de minúsculas invenções/técnicas direcionadas aos corpos, possibilita o crescimento da utilidade das multiplicidades e o controle dos indivíduos (Foucault, 1999b, 2000). Segundo o autor (1999b), o indivíduo é uma fabricação dessa tecnologia que se denomina disciplina. O dispositivo de sexualidade, para o autor, vai atuar sobretudo sobre o corpo do homem e é a partir do Século das Luzes que o corpo é descoberto “como objeto e alvo de poder” (1999, p. 198). O corpo enquanto instrumento de desejo, de prazer, lugar privilegiado de sensações, lugar do sexo anato-biológico, como possibilidade de manifestação de uma sexualidade, o corpo que trabalha, tem de ser controlado, disciplinado, vigiado.

Correlacionando-se a essa tecnologia de poder, especialmente a partir do final do século XVIII, passa a atuar outra, o biopoder, que se exerce sobre o corpo social, ou seja, que se dirige ao homem-espécie, e não ao homem-corpo. Essa tecnologia direciona-se à população com a finalidade de regulamentar o conjunto de processos que são próprios da vida, como a natalidade, a mortalidade, a longevidade, a higiene e a saúde, por exemplo, numa sociedade em crescente processo de urbanização e industrialização (Foucault, 2000). Dessa forma, desde o final do século XVIII, passa a funcionar uma biopolítica da espécie humana para o governo dos processos globalizantes da vida da população.

Nos mecanismos implantados pela biopolítica vai se tratar sobretudo, é claro, das previsões, de estimativas estatísticas, das medições globais; vai se tratar, igualmente, não de modificar tal fenômeno em especial, não tanto tal indivíduo, na medida em que ele é indivíduo, mas essencialmente, de intervir no nível daquilo que são as determinações desses fenômenos mais gerais, desses fenômenos no que eles têm de mais global (Foucault, 2002, p. 293).

No século XIX, um dos domínios de investimento dessas duas tecnologias de poder/saber vem a ser a sexualidade enquanto comportamento corporal, em que vão atuar mecanismos disciplinares, especialmente na família e na escola (a vigilância da

masturbação das crianças, do século XVIII ao XX). Posteriormente, a sexualidade tornou-se alvo de mecanismos reguladores dos processos biológicos e orgânicos, especialmente do conjunto constituído pela medicina e a higiene, devido aos seus efeitos procriadores e degenerativos das doenças sexuais na população. Assim, o domínio da sexualidade passa a representar o “ponto de articulação do disciplinar e do regulamentador, do corpo e da população” (ibidem, p. 301), em que várias instâncias são chamadas a atuar – a família, a medicina, a escola, a igreja. É pelas disciplinas do corpo e pelas regulações da população que se desenvolve o poder sobre a vida.

Olhar a história da sexualidade possibilita-nos ver como a sexualidade foi sendo construída através de vários mecanismos de poder que nos convidam, incitam, coagem a confessar e falar a “verdade” sobre o sexo e o corpo de prazer. Esses mecanismos de poder atuam sobre os sujeitos através de vários procedimentos como a vigilância e os exames – as conversas, as entrevistas, as observações, a disposição dos espaços, por exemplo –, e estendem-se às relações pais-filhos, médicos-pacientes, professores-alunos. Dessa maneira, a sexualidade constitui-se num dos elementos mais eficazes de controle sobre o sujeito e a sociedade, atuando há mais de três séculos:

Nas relações de poder, a sexualidade não é o elemento mais rígido, mas um dos dotados da maior instrumentalidade; utilizável no maior número de manobras, e podendo servir de ponto de apoio, de articulação às mais variadas estratégias (Foucault, 1997, p. 98).

ARS EROTICA E A SCIENTIA SEXUALIS

Para Foucault (1997) existem dois grandes procedimentos para produzir a verdade do sexo: a *scientia sexualis* e a *ars erotica*.

A *ars erotica* foi própria das civilizações como o Japão, Índia, Roma, China e as nações árabe-muçulmanas, onde a verdade era “extraída do próprio prazer” (id, p.57), e não instituída por uma lei prescrita entre o lícito e o ilícito, o permitido e o proibido. Não estava vinculada a qualquer utilidade nem a prescrições morais ou verdades científicas. O que contava era a intensidade do prazer, sua qualidade e duração. O saber sobre o prazer “deve permanecer secreto, não em função de uma suspeita de infâmia que marque seu objeto, porém pela necessidade de mantê-lo na maior discrição, pois, segundo a tradição, perderia sua eficácia e sua virtude ao ser divulgado”. (id, 57)

A nossa sociedade, a partir do século XIX, desenvolveu uma *scientia sexualis* para melhor controlar o corpo e o sexo dos homens e mulheres, em que a confissão é

central na produção de saberes sobre o sexo. Somos levados a confessar tudo, expor nossos prazeres através de duas modalidades de produção da verdade: os procedimentos da confissão e a discursividade científica. Foucault (1999, p. 264) entende por confissão os “procedimentos pelos quais se incita o sujeito a produzir sobre sua sexualidade um discurso de verdade que é capaz de ter efeitos sobre o próprio sujeito”. O rito da confissão, pouco a pouco, desvinculou-se do rito da penitência da Igreja e migrou para a pedagogia, para a relação entre adultos e crianças, para as relações familiares, para a medicina e a psiquiatria.

Assim, a *scientia sexualis* é um dispositivo de sexualidade que, ao contrário da *ars erotica*, fala-nos sobre sexo, produz uma verdade e um discurso científico sobre ele, uma tecnologia; em suma, o sexo aparece como objeto de conhecimento, de uma ciência-confissão que, através de procedimentos técnicos - exames, interrogatórios, observações, entrevistas -, incita-nos a falar, confessar. Esse confessar revela "verdades" não apenas ao ouvinte, mas também ao sujeito que fala; desse modo a confissão tem efeitos sobre o próprio sujeito confessor.

É, pois, pela *scientia sexualis* que nosso sexo é administrado, não pela força da lei, mas por discursos úteis e públicos, ou seja, pela norma. Assim na escola, a ênfase é tratar a sexualidade por essa via, ou seja, pela aquisição de conhecimentos científicos (categorizações e descrições) dos sistemas reprodutores e genitalidade – atributo biológico compartilhado por todos, independentemente de sua história e cultura. Nesse sentido, os discursos científicos engendram a sexualidade como um atributo de natureza biológica, vinculada às características anatômicas – internas e externas – dos corpos, fixando nessas características a sexualidade e as diferenças atribuídas aos homens e mulheres. Nessa perspectiva, a sexualidade está filiada a uma tradição iluminista, segundo a qual o conhecimento científico tem um potencial libertador e emancipatório, o que coloca a escola como herdeira da *scientia sexualis*, e não da *ars erotica*.

Porém, é possível pensarmos a sexualidade na escola pela via da *ars erotica* na qual ela é tomada como produzida nos acontecimentos históricos e culturais das experiências das pessoas?

Pensarmos a sexualidade como uma construção sócio-cultural implica problematizarmos as práticas relacionadas à sexualidade no espaço escolar ou em outros espaços, na tentativa de compreender como elas atuam na constituição das identidades de gênero e sexuais, das configurações familiares, do prazer, do desejo, das DST/AIDS...

SEXUALIDADES E FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORAS/ES

Nos estudos que o Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola – GESE vêm realizando, desde 2000, temos discutido e refletido a respeito da sexualidade como uma construção histórica e cultural que, ao correlacionar comportamentos, linguagens, representações, crenças, identidades, posturas inscrevem tais constructos no corpo, segundo estratégias de poder/saber sobre os sexos.

Na pesquisa realizada com as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental (Ribeiro, 2002), evidenciamos que as mesmas utilizam distintos discursos e práticas para tratar da sexualidade nas suas salas de aula. Quando elas falavam desse tema, seja devido às perguntas formuladas pelas crianças, seja por estar estabelecido no programa escolar (4ª série), o discurso predominante era o biológico, em que eram explicadas as características anátomo-fisiológicas dos sistemas reprodutores masculino e feminino. Integrado a esse discurso atuaram outros, como o da família-reprodução em que a sexualidade se encontra fixada na reprodução, o que torna necessário o discurso biológico como mecanismo de controle da sexualidade e manutenção da família nuclear (branca, heterossexual, cristã). Em outras circunstâncias, quando as crianças manifestavam, em seus gestos, atitudes, brincadeiras, tipos de comportamentos associados pelos adultos (professores e pais) como vinculados à sexualidade, outras formas de interdição emergiam como as repreensões, as denominações pejorativas e as transferências de turma e mesmo de escola na tentativa de inscrever nos corpos dessas crianças, tomadas como anormais, as identidades de gênero e sexuais hegemônicas. Em ambas as situações, articularam-se, ainda, os discursos da criança inocente e assexuada e da sexualidade como ato sexual, desconsiderando as aprendizagens das crianças nas suas experiências cotidianas – nos programas de televisão, nas brincadeiras, no convívio com a família e os amigos –, em que são inscritos determinados atributos sociais – maneiras de agir, vestir, brincar, de ter prazer e desejos – em seus corpos configurando as suas sexualidades.

Esse estudo possibilitou-nos ver, também, que na escola se fala rotineiramente na sexualidade, por um lado, através das disposições dos corpos nas filas e na sala de aula, nos jogos e nas brincadeiras, nas atitudes de meninos e meninas, e dos espaços escolares; por outro, naquelas situações instituídas pelo discurso autorizado e seu porta-voz, através de distintas estratégias. Uma delas, já mencionada, refere-se ao tratamento dessa temática conforme o discurso biológico, nas salas de aula, maneira essa instituída pelos programas escolares. Outra diz respeito às palestras, às oficinas, aos vídeos em que a sexualidade é discutida sob o ponto de vista dos especialistas –

médicas/os, enfermeiras/os, psicólogos/as, os professoras/es de Ciências e Biologia, profissionais de organizações não governamentais (Grupo de Apoio e Prevenção a AIDS – GAPA) –, geralmente chamados para "resolverem problemas" associados à sexualidade através das informações de seus campos de conhecimento.

A fim de dar continuidade a essa pesquisa realizamos encontros com professoras dos anos iniciais em que buscamos discutir os resultados dessa pesquisa e problematizarmos os discursos hegemônicos sobre sexualidade que estão presentes no espaço escolar, como também possibilitar a emergência de outras formas de agir, uma vez que essas podem se tornar instáveis, móveis e desestabilizadas quando submetidas permanentemente à crítica e à dúvida.

Analisando várias estratégias pedagógicas desenvolvidas pelas professoras/es com os/as alunos/as, em suas salas de aula, pudemos perceber que foi possível problematizar os discursos sobre sexualidade que estão presentes na escola - o biológico, o da família-reprodução, o da criança inocente e assexuada, das identidades de gênero e sexuais e da sexualidade como ato sexual – pois verificamos que houve a emergência de outras formas de agir e pensar em relação a essa temática, o que apresentamos a seguir.

As professoras organizaram discussões em sala de aula abordando, a princípio, as brincadeiras que as crianças mais gostavam, das profissões de homens e de mulheres que conheciam, dos entendimentos de como foram concebidos, dos nomes populares dados aos órgãos sexuais etc. A partir das questões evidenciadas pelas/os alunas/os - coisas de menino e coisas de menina, de homem e de mulher, o que pode e o que não pode –, foi que se propiciaram problematizações levando-os a entendimentos de que existem outras possibilidades de se viver a sexualidade.

Através das atividades propostas pelas professoras percebemos que o corpo, por exemplo, passa a não ser mais visto apenas como uma materialidade biológica, mas, sim, como uma construção a partir das múltiplas vivências sociais e culturais. Isto foi evidenciado quando problematizaram com as/os alunas/os o conhecimento do próprio corpo, nas diferenças físicas e sociais estabelecidas entre gêneros, nas identidades sexuais, na aparência, nos modos de agir, nos modos de sentir o prazer, nas profissões, nos tipos de diversões, etc., as crianças foram levadas a perceber que as pessoas em função das diferentes histórias de vida têm diferentes posturas, diferentes modos de agir, e que ainda quando problematizados podem ainda surgir muitos outros significados e muitas outras possibilidades.

Os cuidados de si, a concepção, a prevenção de doenças, a AIDS, o uso de preservativos, a gestação, o namoro foram questões problematizadas pelas professoras objetivando propor conhecimentos aos alunos em relação às informações

sobre a AIDS, as DST, além de discutir as maneiras de como as pessoas podem viver seus prazeres e desejos, mas de forma responsável e segura.

Quando as professoras trabalharam em sala de aula discutindo os apelidos dados aos órgãos sexuais, - populares palavrões - que comumente são usados para “xingar”, evidenciaram uma prática presente em nossa sociedade, que pode ser desestabilizada. As professoras tinham como objetivos, na atividade, desenvolver o hábito de usar a nomenclatura correta para os órgãos e os eventos sexuais - vagina, pênis, menstruação, relação sexual, masturbação - bem como, através desta problematização, também abandonar a atitude de “xingar”.

As discussões sobre os sentimentos como o amor, os desejos, o prazer, as emoções, possibilitaram problematizar sobre a sexualidade como ato sexual ou para reprodução.

Consideramos necessário, também, questionar e refletir sobre essa temática na formação inicial de acadêmicas/os, de forma que essas/es possam discutir, de maneira crítica, os diversos discursos e práticas sobre algumas questões centrais no estudo da sexualidade como as identidades de gênero e sexuais, as configurações familiares, o prazer, o desejo, as doenças sexualmente transmissíveis, a AIDS...

Para tanto, temos realizado encontros com as/os acadêmicas/os a fim de problematizar os entendimentos da sexualidade como uma essência manifestada pelos processos biológicos do corpo e levando à reflexão sobre a sexualidade como um dispositivo que articula saberes/poderes para o governo do sexo através do corpo e das maneiras como as pessoas vivem seus prazeres. Nesta pesquisa verificamos que emergiram algumas representações de sexualidade como ato sexual, sentimentos, heteronormatividade, materialidade biológica, relações interpessoais, construção, essência e gênero. Buscamos discutir que os significados que damos à sexualidade são socialmente produzidos e sustentados por uma variedade de linguagens. Os significados atribuídos à sexualidade não estão apenas “na cabeça”, mas eles constituem e regulam as práticas sociais e são produzidos através de uma variedade de meios, ou seja, a mídia (TV, rádio, revistas, Internet), as práticas do cotidiano, as relações familiares, escolares, pessoais... Conhecer representações produzidas pelas/os estudantes e discuti-las com os mesmos, possibilitou-nos questionar a pluralidade dos significados produzidos sobre a sexualidade e problematizá-la como sendo construída social e historicamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1999 (a).

_____. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1999 (b).

_____. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

RIBEIRO, Paula Regina Costa. **Inscrevendo a sexualidade**: discursos e práticas de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental. Porto Alegre, 2002, p. 113, Tese (Doutorado em Ciências Biológicas: Bioquímica) – Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, M. V. (org.). **Estudos Culturais em Educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000. p. 37-72.

AUTORES

Fernando Seffner é Doutor em Educação e Professor Adjunto da Faculdade de Educação da UFRGS. Integra o GEERGE - Grupo de Estudos em Educação e Relações de Gênero, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Sua linha de pesquisa atual investiga as questões envolvidas na produção, na manutenção e na modificação das masculinidades no mundo contemporâneo.

E-mail: fernando.seffner@ufrgs.br

Guiomar Freitas Soares é Mestre em Educação Ambiental pela Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG), participante do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE) da FURG e professora Assistente do Departamento de Educação e Ciências do Comportamento da FURG.

E-mail: guifreso@vetorial.net

Márcia Ondina Vieira Ferreira é Doutora em Sociologia pela Universidade de Salamanca (Espanha) e Professora Adjunta do Departamento de Ensino da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Coordena o Grupo de Pesquisa Processo de Trabalho Docente e atua no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel.

E-mail: marciaof@ufpel.tche.br

Marcio Caetano é professor de História na rede estatal e privada de educação básica no Rio de Janeiro, Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e pesquisador do projeto "A escola para os homossexuais", desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Educação da UFF. Coordenador dos projetos "Rompendo Fronteiras e Discutindo a Diversidade Sexual na Escola" e "Somos", desenvolvidos no Grupo Arco-Íris com o financiamento do Ministério da Educação e Ministério da Saúde. Membro do Conselho Nacional de Juventude Secretaria Nacional de Juventude.

E-mail: caetanomarcio@yahoo.com.br

Méri Rosane Santos da Silva é Doutora em Ciência do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Professora Adjunta do Departamento de Educação e Ciências do Comportamento da Fundação Universidade Federal do Rio Grande. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisa da Corporeidade (GEPEC), atua no Programa de Especialização em Educação Física Escolar e coordena o Curso de Educação Física da FURG.

E-mail: meri.sul@terra.com.br

Nádia Geisa Silveira de Souza é bióloga, Mestre e Doutora em Ciências Biológicas pelo PPG em Ciências Biológicas: Bioquímica/UFRGS, Professora Adjunta do Departamento de Ensino e Currículo e do PPG em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Coordenadora Substituta e Professora do PPG em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

E-mail: nadiags@terra.com.br

Paula Regina Costa Ribeiro é Doutora em Ciências Biológicas e Professora Adjunta do Departamento de Educação e Ciências do Comportamento da Fundação Universidade Federal do Rio Grande. Coordena o Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE) da FURG e atua no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental na FURG e no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e da Saúde na UFRGS.

E-mail: pribeiro@vetorial.net

Silvana Vilodre Goellner é Doutora em educação pela UNICAMP e professora Adjunta da escola de educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É coordenadora do GRECCO (Grupo de estudos sobre Corpo e Cultura) e atua no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (UFRGS). É Coordenadora do Centro de Memória do Esporte da ESEF/UFRGS e Pesquisadora Produtividade em Pesquisa do CNPq.

E-mail: goellner@terra.com.br

Silvino Santin é Mestre em Filosofia pela Universidade de Paris X (Nanterre) e Doutor em Filosofia da Linguagem pela Universidade Paris IV (Sorbonne). É professor aposentado da Universidade Federal de Santa Maria e atuou nos Programas de Pós-Graduação da Escola Superior de Educação Física da UFRGS e no Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade do Paraná.

E-mail: santin@terra.com.br