

COLEÇÃO EDUCAÇÃO PÓS-CRÍTICA

Coordenadores: Tomaz Tadeu da Silva e Pablo Gentili

- *Gênero, sexualidade e educação*
Guacira Lopes Louro
- *Liberdades reguladas - A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*
Tomaz Tadeu da Silva (org.)
- *Imagens do outro*
Jorge Larrosa e Nuria Pérez de Lara
- *A falsificação do consenso - Simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*
Pablo Gentili
- *Utopias provisórias—As pedagogias críticas num cenário pós-colonial*
Peter McLaren
- *Identidade e diferença - A perspectiva dos Estudos Culturais*
Tomaz Tadeu da Silva (org.)
- *Pedagogias críticas e subjetivação - Uma perspectiva foucaultiana*
Maria Manuela Alves Garcia

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Louro, Guacira Lopes
Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista /
Guacira Lopes Louro - Petrópolis, RJ : Vozes, 1997.

Bibliografia

ISBN 85.326.1862-6

1. Diferenças entre sexos na educação 2. Educação - Finalidades e objetivos 3. Feminismo e educação 4. Sociologia educacional I. Título.

97-3521

CDD-370.19345

índices para catálogo sistemático:

1. Diferenças entre sexos na educação 370.19345
2. Feminismo e educação 3 70.19345
3. Gênero e educação 370.19345

Os Estudos Feministas estiveram sempre centralmente preocupados com as relações de poder. Como já foi salientado, inicialmente esses estudos procuraram demonstrar as formas de silenciamento, submetimento e opressão das mulheres. A exposição dessas situações parece ter sido indispensável para que se visibilizasse aquelas que, histórica e lingüisticamente, haviam sido negadas ou secundarizadas. Mas se a denúncia foi imprescindível, ela também permitiu, algumas vezes, que se cristalizasse uma vitimização feminina ou, em outros momentos, que se culpasse a mulher por sua condição social hierarquicamente subordinada. De qualquer modo, a concepção que atravessou grande parte dos Estudos Feministas foi (e talvez ainda seja) a de um homem dominante *versus* uma mulher dominada — como se essa fosse uma fórmula única, fixa e permanente.

No entanto, já há algum tempo, algumas estudiosas e estudiosos vêm problematizando essa concepção. Por um lado, são enfatizadas as formas e locais de resistência feminina; por outro lado, são observadas as perdas ou os custos dos homens no exercício de sua "superioridade" social; além disso, o movimento gay e o movimento de mulheres lésbicas também vêm demons-

trando que o esquema polarizado linear não dá conta da complexidade social. Nos últimos anos, a leitura de Michel Foucault por estudiosas/os das relações de gênero resultou em novos debates e, de um modo especial, trouxe contribuições para as discussões sobre as relações de poder.

Aquelas/es que se aproximam de Foucault provavelmente concordam que o poder tem um lugar significativo em seus estudos e que sua "analítica do poder" é inovadora e instigante. Foucault desorganiza as concepções convencionais — que usualmente remetem à centralidade e à posse do poder — e propõe que observemos o poder sendo exercido em muitas e variadas direções, como se fosse uma rede que, "capilarmente", se constitui por toda a sociedade. Para ele, o poder deveria ser concebido mais como "uma estratégia"; ele não seria, portanto, um privilégio que alguém possui (e transmite) ou do qual alguém se "apropria". Mais preocupado com os efeitos do poder, Foucault diz que seria importante que se percebesse esses efeitos como estando vinculados "a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos" (Foucault, 1987, p. 29).

No contexto desse referencial teórico, fica extremamente problemático aceitar que um pólo *tem* o poder — estavelmente — e outro, não. Em vez disso, deve-se supor que o poder é exercido pelos sujeitos e que tem efeitos sobre suas ações. Torna-se central pensar no *exercício do poder*; exercício que se constitui

por "manobras", "técnicas", "disposições", as quais são, por sua vez, resistidas e contestadas, respondidas, absorvidas, aceitas ou transformadas. É importante notar que, na concepção de Foucault, o exercício do poder sempre se dá entre sujeitos que são capazes de resistir (pois, caso contrário, o que se verifica, segundo ele, é uma relação de violência). Antonio Maia (1995, p. 89), estudando a "analítica do poder de Foucault", afirma:

Há nas relações de poder um enfrentamento constante e perpétuo. Como corolário desta idéia teremos que estas relações não se dão onde não haja liberdade. Na definição de Foucault a existência de liberdade, garantindo a possibilidade de reação por parte daqueles sobre os quais o poder é exercido, apresenta-se como fundamental. Não há poder sem liberdade e sem potencial de revolta.

A polaridade fixa é, pois, impossível dentro de seu raciocínio. De fato, Foucault acrescenta que se deve buscar observar o poder como "uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade". Sugere que, preferentemente, se dê ao poder "mais como modelo a batalha perpétua do que o contrato que faz uma cessão ou uma conquista que se apodera de um domínio" (Foucault, 1987, p. 29).

Tais referências podem ser úteis para os Estudos Feministas. Afinal, homens e mulheres, através das mais diferentes práticas sociais, constituem relações em que há, constantemente, negociações, avanços, recuos,

consentimentos, revoltas, alianças. Talvez uma interessante representação dessas práticas seja imaginá-las como semelhantes a jogos em que os participantes estão sempre em atividade, em vez de reduzi-las, todas, a um esquema mais ou menos fixo em que um dos "contendores" é, por antecipação e para sempre, o vencedor. Isso não significa, no entanto, desprezar o fato de que as mulheres (e também os homens que não compartilham da masculinidade hegemônica) tenham, mais freqüente e fortemente, sofrido manobras de poder que os constituem como *o outro*, geralmente subordinado ou submetido — mas tais manobras não as/os anularam como sujeitos. Nas palavras de Foucault (1988, p. 91): "lá onde há poder, há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder". A resistência — ou melhor, "a multiplicidade de pontos de resistência" — seria inerente ao exercício do poder.

As concepções tradicionais são também perturbadas por outro *insight* de Foucault, que consiste em perceber o poder não apenas como coercitivo e negativo, mas como *produtivo* e positivo. O poder não apenas nega, impede, coíbe, mas também "faz", produz, incita. Chamando a atenção para as minúcias, para os detalhes, para táticas ou técnicas aparentemente banais, ele nos faz observar que o poder produz sujeitos, fabrica corpos dóceis, induz comportamentos, "aumenta a utilidade econômica" e "diminui a força política" dos indivíduos (Machado, 1993, p. XVI).

Homens e mulheres certamente não são construídos apenas através de mecanismos de repressão ou censura, eles e elas se fazem, também, através de práticas e relações que *instituem* gestos, modos de ser e de estar no mundo, formas de falar e de agir, condutas e posturas *apropriadas* (e, usualmente, diversas). Os gêneros se produzem, portanto, nas e pelas relações de poder.

Certamente se poderia estender a reflexão para além dessas idéias sobre o "poder disciplinar" — o qual constitui, através de práticas cotidianas e de técnicas minuciosas, os sujeitos. O conceito foucaultiano de "biopoder", ou seja, o poder de controlar as populações, de controlar o "corpo-espécie" também parece ser útil para que se pense no conjunto de disposições e práticas que foram, historicamente, criadas e acionadas para controlar homens e mulheres. Nelas é possível identificar estratégias e determinações que, de modo muito direto, instituíram lugares socialmente diferentes para os gêneros, ao tratarem, por exemplo, de "medidas de incentivo ao casamento e procriação". Aqui também se trata de um poder que é exercido sobre os corpos dos sujeitos, ainda que agora esses sejam observados de um modo mais coletivo — trata-se do "corpo-molar da população". As relações entre os gêneros continuam, sem dúvida, objeto de atenção, uma vez que distintas estratégias procuram intervir nos agrupamentos humanos, buscando regular e controlar taxas de nascimento e mortalidade, condições de saúde, expectativas de vida, deslocamentos geográficos, etc.

As lentes de Foucault ainda poderiam provocar outros olhares sobre as relações de poder entre os gêneros: a normalização da conduta dos meninos e meninas, a produção dos saberes sobre a sexualidade e os corpos, as táticas e as tecnologias que garantem o "governo" e o "auto-governo" dos sujeitos... Deixo de desenvolver essas idéias aqui, uma vez que elas serão retomadas ao longo dos outros capítulos. Sem dúvida o governo das crianças e das mulheres, exercido pelos homens (pais, magistrados, religiosos, médicos), bem como o "governo de si" (objetivo final dos múltiplos processos educativos exercidos sobre meninos e meninas, homens e mulheres) ocuparão nossa atenção quando nos voltarmos mais diretamente para o campo da Educação.

Essas indicações básicas sobre as relações de poder entre os gêneros podem ser provisoriamente arrematadas por palavras do filósofo que acenam para a despolarização de nosso pensamento. Diz Foucault (1988, p. 96):

... não se deve imaginar um mundo do discurso dividido entre o discurso admitido e o discurso excluído, ou entre o discurso dominante e o dominado; mas, ao contrário, como uma multiplicidade de elementos discursivos que podem entrar em estratégias diferentes. (...) Os discursos, como os silêncios, nem são submetidos de uma vez por todas ao poder, nem opostos a ele. É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e

efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder; reforça-o mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo. Da mesma forma, o silêncio e o segredo dão guarida ao poder, fixam suas interdições; mas, também, afrouxam seus laços e dão margem a tolerâncias mais ou menos obscuras.

Diferenças e desigualdades: afinal, quem é diferente?

No interior das redes de poder, pelas trocas e jogos que constituem o seu exercício, são instituídas e nomeadas as diferenças e desigualdades. Certamente essas distinções se referem às várias categorias ou, como diz Deborah Britzman (1996), aos diversos "marcadores sociais": gênero, classe, sexualidade, aparência física, nacionalidade, etnia... Aqui vamos nos voltar de modo privilegiado (ainda que não exclusivo) para o gênero e a sexualidade, buscando observar como são fixadas as diferenças nesses terrenos.

Dizer que as mulheres são diferentes dos homens se constitui, a princípio, numa afirmação irrefutável. Afirmação que é acompanhada, freqüentemente, da exclamação: "E viva a diferença!". Muito se poderia pensar sobre isso. Inicialmente, parece evidente que a diferença a que se está aludindo aqui, de modo irrecorrível, remete-se a um *estrito* ou *estreito* domínio biológico — mais explicitamente, ao domínio sexual. (E vol-

taríamos a questionar: existe um domínio biológico que possa ser compreendido fora do social? É possível separar cultura e biologia?). Não é preciso grande esforço para perceber que a frase é suficientemente sintética para permitir representar *muitos* atributos nessa nomeação de "diferença". É possível observar, também, que usualmente se diz: "as mulheres são diferentes dos homens", ou seja, *elas diferem deles* — que devem ser tomados como a norma. Vale então repetir a reflexão de Terry Eagleton (1983, p.143): "a mulher é o oposto, 'o outro' do homem: ela é o não-homem, o homem a que falta algo..." Mas a exclamação que segue — "Viva a diferença!" — talvez seja ainda mais problemática. Essa saudação ou elogio da diferença, proferida por homens e por mulheres, parece implicar (queiram ou não aqueles/as que a emitem) uma conformação ao *status quo* das relações entre os gêneros, ou seja, parece indicar que se aceita (ou até que se "vê com bons olhos") essas relações tal como elas estão atualmente constituídas.

É necessário, então, aprofundarmos um pouco essa questão. Nos discursos atuais, o apelo à diferença está se tornando quase um lugar comum (o que já nos leva a sermos cautelosas/os, desconfiando de seu uso irrestrito). Certamente o caráter político que a questão teve (e tem) no âmbito dos Estudos Feministas e dos Estudos Culturais não pode ser o mesmo com que ela é admitida e repetida pelos setores mais tradicionais, pela mídia ou até pela nova direita.

Ainda que a expressão "diferença" possa — como de resto qualquer outra — adquirir diferentes significados em diferentes contextos sociais, políticos ou culturais, é para a sua importância no campo do feminismo que vamos nos voltar aqui. Se a primeira referência, nesse campo, acena para a distinção *entre os gêneros*, é importante observar que ela também está carregada da afirmação da diferença *entre as mulheres*.

Relacionada, a princípio, às distinções biológicas, a diferença entre os gêneros serviu para explicar e justificar as mais variadas distinções entre mulheres e homens. Teorias foram construídas e utilizadas para "provar" distinções físicas, psíquicas, comportamentais; para indicar diferentes habilidades sociais, talentos ou aptidões; para justificar os lugares sociais, as possibilidades e os destinos "próprios" de cada gênero. O movimento feminista vai, então, se ocupar centralmente dessa diferença — e de suas conseqüências.

A diferença entre as mulheres, reclamada, num primeiro momento, pelas mulheres de cor,¹ foi, por sua vez, desencadeadora de debates e rupturas no interior do movimento feminista. Com o acréscimo dos questionamentos trazidos pelas mulheres lésbicas, os debates tornaram-se ainda mais complexos, acentuando a diversidade de histórias, de experiências e de reivindicações das muitas (e diferentes) mulheres.

Mas o que estava centralmente implicado em todas essas discussões eram as relações de poder que ali se construíam e se pretendiam fixar. Importava saber

quem definia a diferença, *quem* era considerada diferente, o que significava ser diferente. O que estava em jogo, de fato, eram *desigualdades*.

A esse propósito, Joan Scott (1988) aponta o equívoco de se conceber o par "diferença-igualdade" como um "dilema", ao qual as feministas teriam necessariamente de se entregar. Lembra que a luta primeira se centrava na reivindicação da igualdade entre as mulheres e os homens (igualdade social, política, econômica). Avançando em suas teorizações, o feminismo vai responder à "acusação" da diferença transformando-a numa afirmação, ou seja, não apenas reconhecendo mas procurando valorizar, positivamente, a diferença entre mulheres e homens. Críticos do movimento vão, então, colocar essas duas proposições — igualdade *ou* diferença — como alternativas inconciliáveis. Afinal, dizem eles, o que querem as mulheres, o que buscam afirmar: a igualdade ou a diferença? Scott observa que esse desafio representa uma armadilha, é uma "falsa dicotomia", já que igualdade é um conceito político que supõe a diferença. Segundo ela, não há sentido em se reivindicar a igualdade para sujeitos que são idênticos, ou que são os mesmos. Na verdade, reivindica-se que sujeitos diferentes sejam considerados não como idênticos, mas como equivalentes.

O que Joan procura fazer, com essa argumentação, é dar sentido a alguns "momentos" e problematizações colocadas para e pelos Estudos Feministas. Aqui nos interessa salientar, acima de tudo, o fato de que a atribu-

ição da diferença está *sempre* implicada em relações de poder, a diferença é nomeada *a partir* de um determinado lugar que se coloca como referência.

Estudiosas e estudiosos ligados aos estudos lésbicos, estudos de etnia e de raça têm contribuído particularmente para a teorização e também para a proposição de práticas políticas e educativas atentas à diferença. Suas contribuições vêm representando uma importante oxigenação dos Estudos Feministas, implo-dindo suas características iniciais de uma construção teórica marcadamente conduzida por mulheres brancas, heterossexuais, urbanas e de classe média. Essas discussões também representam, é claro, desestabilização, e exigem uma capacidade de contínuo questionamento e problematização. Isso não é facilmente assimilável por aquelas/es que buscam lidar com paradigmas permanentes, ligados a uma concepção mais "dura" de ciência e que desejam operar dessa forma no campo dos Estudos Feministas. Teresa de Lauretis (1986, p. 14) é provocativa a esse respeito:

... um quadro de referência feminista que sirva para tudo não existe. Ele tampouco deveria, jamais, ser um pacote pronto para usar. Nós precisamos continuar construindo esse quadro, um quadro absolutamente flexível e reajustável, a partir da própria experiência das mulheres com relação à diferença, a partir de nossa diferença em relação à Mulher e das diferenças entre as mulheres; diferenças que (...) são percebidas como tendo a ver tanto (ou mais) com a raça, a classe ou a

etnia quanto com o gênero ou a sexualidade *per se*.

O que venho comentando aqui com relação às mulheres também pode ser pensado em relação aos homens. Como já observamos, a concepção fortemente polarizada dos gêneros esconde a pluralidade existente em cada um dos pólos. Assim, aqueles homens que se afastam da forma de masculinidade hegemônica são considerados *diferentes*, são representados como *o outro* e, usualmente, experimentam práticas de discriminação ou subordinação.

Robert Connell (1995, p. 190) está atento para essas questões, quando se ocupa das "políticas de masculinidade". Ele comenta que há uma "narrativa convencional" sobre a maneira como as masculinidades são construídas e que se supõe, por essa narrativa, que "toda a cultura tem uma definição da conduta e dos sentimentos apropriados para os homens". Meninos e rapazes — em sua maioria — aprenderiam tal conduta e sentimentos e, assim, se afastariam do comportamento das mulheres. Mas essa seria apenas uma das histórias possíveis. Conforme Connell, "a narrativa convencional adota uma das formas de masculinidade para definir a masculinidade em geral". Em outras palavras, o que se tem, aqui, seria uma representação do ser homem que é mais visível. No entanto, como ele lembra, essa masculinidade se produz "juntamente" e "em relação" com outras masculinidades. Além disso, essa narrativa convencional "vê o gênero como um molde social cuja marca é estampada na criança, como se as personali-

dades masculinas saíssem, como numa fábrica de chocolate, da ponta de uma esteira". Ao invés disso, Connell pensa na construção da masculinidade como um "projeto" — tanto coletivo quanto individual — no sentido de que esse é um processo que está continuamente se transformando, afetando e sendo afetado por inúmeras instituições e práticas. Sendo assim, o que é "normal" e o que é "diferente"?

Quando afirmamos que as identidades de gênero e as identidades sexuais se constroem em relação, queremos significar algo distinto e mais complexo do que uma oposição entre dois pólos; pretendemos dizer que as várias formas de sexualidade e de gênero são *interdependentes*, ou seja, afetam umas às outras. Richard Johnson (1996, p. 183) aponta isso, ao sustentar que os conservadores estão corretos quando dizem que a "celebração" da identidade gay afeta a família (tal como eles a percebem e como a desejariam conservar). De fato, a crescente exposição pela mídia de sujeitos homossexuais interfere nas suas representações sociais. Mas Richard acrescenta:

Eles (os conservadores) estão errados em apresentar isso como uma ameaça. Quem, exatamente, é ameaçado? Devemos sempre policiar os limites sexuais e congelar nossas formas de viver? Por que não podemos ver a diversidade sexual como uma fonte de construção de algumas novas possibilidades?

Em nossa sociedade, devido à hegemonia branca, mas-

culina, heterossexual e cristã, têm sido nomeados e nomeadas como diferentes aqueles e aquelas que não compartilham desses atributos. A atribuição da diferença é sempre historicamente contingente — ela é dependente de uma situação e de um momento particulares.

Jonathan Katz (1996, p. 27), em livro no qual busca escrever uma história da heterossexualidade, aposta num argumento interessante:

A não ser pressionado por vozes fortes e insistentes, não damos nome à *norma*, ao *normal* e ao processo social de *normalização*, muito menos os consideramos desconcertantes, objetos de estudo. A análise do *anormal*, do *diferente* e do *outro*, das culturas da *minoria*, aparentemente tem despertado um interesse muito maior (grifos do autor).

É por isso que hoje se escreve uma "História das mulheres" e não uma História dos Homens — afinal essa última é a História *geral*, a História oficial. (Estou segura, no entanto, de que é preciso qualificar esse "interesse maior" a que o autor se refere: ele precisa, necessariamente, ser compreendido como uma atenção que é dirigida para tudo o que é considerado como exótico, como estranho ou alheio. Portanto, esse interesse não pode ser entendido como carregado de uma acolhida ou de uma valorização positiva).

As contribuições de importantes analistas culturais são úteis para melhor compreender a questão da diferença. Stuart Hall (1992, p. 6) recorre a Laclau para

dizer que:

As sociedades da modernidade tardia (...) são caracterizadas pela "diferença"; elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes "posições de sujeito" — isto é, de identidades — para os indivíduos.

De fato, os sujeitos são, ao mesmo tempo, homens ou mulheres, de determinada etnia, classe, sexualidade, nacionalidade; são participantes ou não de uma determinada confissão religiosa ou de um partido político... Essas múltiplas identidades não podem, no entanto, ser percebidas como se fossem "camadas" que se sobrepõem umas às outras, como se o sujeito fosse se fazendo "somando-as" ou agregando-as. Em vez disso, é preciso notar que elas se interferem mutuamente, se articulam; podem ser contraditórias; provocam, enfim, diferentes "posições". Essas distintas posições podem se mostrar conflitantes até mesmo para os próprios sujeitos, fazendo-os oscilar, deslizar entre elas — perceber-se de distintos modos.

Entender dessa forma os efeitos dos vários "marcadores" sociais obriga-nos a rever uma das idéias mais assentadas nas teorias sociais críticas, isto é, a de que há *uma categoria central*, fundamental — consagrada-mmente a classe social — que seria a base para a compreensão de todas as contradições sociais. Se aceitamos que os sujeitos se constituem em múltiplas identidades, ou se afirmamos que as identidades são sempre par-

ciais, não-unitárias, teremos dificuldade de apontar uma identidade explicativa universal. Diferentes situações mobilizam os sujeitos e os grupos de distintos modos, provocam alianças e conflitos que nem sempre são passíveis de ser compreendidos a partir de um único móvel central, como o antagonismo de classe.

Examinando uma situação concreta, em que questões de classe, gênero e raça pareciam emaranhar-se, diz Stuart Hall (1992, p. 7), reportando-se a Mercer:

Nenhuma identidade singular — por exemplo, de classe social — podia alinhar todas as diferentes identidades com uma "identidade mestra", única, abrangente, na qual se pudesse, de forma segura, basear uma política. As pessoas não identificam mais seus interesses sociais exclusivamente em termos de classe; a classe não pode servir como um dispositivo discursivo ou uma categoria mobilizadora através da qual todos os variados interesses e todas as variadas identidades da pessoa possam ser reconciliadas e representadas. De forma crescente, as paisagens políticas do mundo moderno são fraturadas por identificações rivais e deslocantes — advindas, especialmente, da erosão da "identidade mestra" da classe e da emergência de novas identidades, pertencentes à nova base política definida pelos novos movimentos sociais: o feminismo, as lutas negras, os movimentos de libertação nacional, os movimentos antinucleares e ecológicos.

As diferentes divisões sociais provocam, então, distintas

lutas e solidariedades — parciais ou provisórias. Colocar uma única e permanente base para a luta política representará, provavelmente, a subordinação ou o escamoteamento de outras disputas igualmente significativas. As formas de inserção nessas disputas podem, também, ser diversas para cada sujeito — que pode viver instâncias ou situações de subordinação e, ao mesmo tempo, situações de dominação. Certamente é possível que um sujeito viva, simultaneamente, várias condições de subordinação. Seria um tanto simplista, no entanto, "somar" essas subordinações, pois elas se combinam de formas especiais e particulares. Evidentemente, há histórias mais longas e dolorosas de opressão do que outras. Portanto, serão sempre as condições históricas específicas que nos permitirão compreender melhor, em cada sociedade específica, as relações de poder que estão implicadas nos processos de submetimento dos sujeitos.

Floya Anthias e Nira Yuval Davis (1993, p. 104) lembram que "separar as opressões a nível analítico não implica que possamos fazer isso facilmente no nível concreto" (vale lembrar os comentários sobre gênero e sexualidade do capítulo anterior). Está implícita, aqui, a idéia de que as identidades dos sujeitos não podem ser entendidas como fixas, estáveis, como "essências". Numa perspectiva semelhante, Avtar Brah (1992), outra estudiosa de gênero, raça e etnia, chama atenção para o fato de que o termo "negro" não pode ser tomado de um modo essencialista, como se tivesse um único significado, imediatamente reconhecido por todos/as; "negro"

adquire diferentes sentidos políticos e culturais em diferentes contextos. Diz ela (p. 143); "nossas identidades culturais são simultaneamente nossas culturas em processo, mas elas adquirem significados específicos num dado contexto".

A maneira como se entrelaçam as diferentes formas de opressão não é, pois, uma equação que possa ser resolvida facilmente. "Relações de gênero racializadas", "etnicidades generificadas" são apenas algumas das "combinações" que vêm ocupando estudiosas/os e cujos resultados estão longe de ser previsíveis ou estáveis. Ao discutir sexualidade e gênero, Eve Sedgwick (1993, p. 253) traz um exemplo instigante: ela lembra que "o uso do nome de casada por uma mulher torna evidente, *ao mesmo tempo*, tanto sua *subordinação* como mulher quanto seu *privilégio* como uma presumida heterossexual" (grifos meus). Estamos diante, portanto, de imprevisíveis combinações, de efeitos contraditórios, de identidades múltiplas e transitórias.

Como lembra Avtar Brah (1992, p. 137), essas diferentes "estruturas" (ou, se preferirmos, esses vários "marcadores" ou categorias) — classe, raça, gênero, sexualidade — "não podem ser tratadas como 'variáveis independentes', porque a opressão de cada uma está inscrita no interior da outra — é constituída pela outra e constituinte da outra".

A estudiosa brasileira Sandra Azeredo (1994, p. 206) fala num tom parecido, quando procura discutir porque "em um país racista e desigual como o Brasil"

damos tão pouca atenção à questão racial, seja em nossos trabalhos teóricos, seja em nossas práticas. Analisando as produções acadêmicas nacionais e internacionais, Sandra assim se manifesta:

Minha intenção ao tentar estabelecer uma conversa entre essas diversas formas de fazer teoria é explicitar minha aposta na idéia de que complexificar a categoria gênero — historicizá-la e politizá-la — , prestando atenção em nossa análise a outras relações de opressão, pode nos abrir caminhos sequer imaginados ainda de uma sociedade mais igualitária. Para tanto, é preciso considerar gênero tanto como uma categoria de análise quanto como uma das formas que relações de opressão assumem numa sociedade capitalista, racista e colonialista.

Todas essas estudiosas e esses estudiosos, ao combinarem o rigor das análises com o entusiasmo das lutas sociais, nos fazem pensar que as formas de opressão e a instituição das diferenças são muito mais do que temas acadêmicos de ocasião — elas se constituem em apaixonante questão política.

Nota

1- A expressão "mulheres de cor" — ainda que problemática — pretende traduzir *colored women*. Na verdade, o termo não é adequado, pois implica que se toma como referência as mulheres brancas, das quais as *outras (colored)* se distinguiriam. As mulheres brancas — que se constituem na "norma" — não teriam cor. Além disso também me parece que a expressão "de cor" acaba por se constituir num dos disfarces mais comuns do racismo no Brasil. Uma outra tradução para o expressão tem sido "mulheres não-

brancas" que, como se percebe, também não se constitui numa boa solução.

A construção escolar das diferenças

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos — tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas.

Concebida inicialmente para acolher alguns — mas não todos — ela foi, lentamente, sendo requisitada por aqueles/as aos/às quais havia sido negada. Os novos grupos foram trazendo transformações à instituição. Ela precisou ser diversa: organização, currículos, prédios, docentes, regulamentos, avaliações iriam, explícita ou implicitamente, "garantir" — e também produzir — as diferenças entre os sujeitos.

E necessário que nos perguntemos, então, como se produziram e se produzem tais diferenças e que efeitos elas têm sobre os sujeitos.

A escolarização dos corpos e das mentes

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o "lugar" dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos "fazem sentido", instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos.

Tomemos como exemplo um desses tradicionais quadros alegóricos comumente representativos de momentos especiais da História.¹ Destaca-se ali a figura diáfana de uma mulher, vestida com trajes da Antiga Grécia e aparentemente guiando um grupo de soldados. Esses soldados têm à frente um comandante, cujos trajes atestam sua importância e nobreza. Os rostos são iluminados, compenetrados. Alguns podem ter tombado, mas os demais avançam, destemidos. Que leituras podem fazer desse quadro meninos e meninas, brancos/as e negros/as, ricos/as e pobres? Que detalhe parecerá a cada um/a deles/as mais significativo, mobilizador de sua atenção, provocador de sua fantasia? Certamente muitas e diferentes histórias podem ser construídas. É impossível ignorar, contudo, que ali a mulher (ainda que em destaque) não é personagem da luta concreta, ela é a "inspiradora" da ação (representando,

talvez, a pátria ou a liberdade); os homens — todos brancos — são os verdadeiros guerreiros, aqueles que efetivamente estão "fazendo a História" (com maiúsculas). A sua frente, um homem especial: um herói, um líder que, aparentemente, tem uma posição social superior a dos outros homens. Esses homens não têm medo, parecem saber qual o seu "dever", não parecem hesitar. Essas "informações" (e muitas outras de tantas outras leituras) podem permitir que alguns pretendam chegar, algum dia, a ser iguais ao herói e que outras e outros não se coloquem essa meta, seja por não a considerarem atrativa, seja por não se julgarem dignos/as dela.

Os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar. O olhar precisa esquadrinhar as paredes, percorrer os corredores e salas, deter-se nas pessoas, nos seus gestos, suas roupas; é preciso perceber os sons, as falas, as sinetas e os silêncios; é necessário sentir os cheiros especiais; as cadências e os ritmos marcando os movimentos de adultos e crianças. Atentas/os aos pequenos indícios, veremos que até mesmo o tempo e o espaço da escola não são distribuídos nem usados — portanto, não são concebidos — do mesmo modo por todas as pessoas.

Ao longo da história, as diferentes comunidades (e no interior delas, os diferentes grupos sociais) construíram modos também diversos de conceber e lidar com o tempo e o espaço: valorizaram de diferentes formas o

tempo do trabalho e o tempo do ócio; o espaço da casa ou o da rua; delimitaram os lugares permitidos e os proibidos (e determinaram os sujeitos que podiam ou não transitar por eles); decidiram qual o tempo que importava (o da vida ou o depois dela); apontaram as formas adequadas para cada pessoa ocupar (ou gastar) o tempo... Através de muitas instituições e práticas, essas concepções foram e são aprendidas e interiorizadas; tornam-se quase "naturais" (ainda que sejam "fatos culturais"). A escola é parte importante desse processo.

Tal "naturalidade" tão fortemente construída talvez nos impeça de notar que, no interior das atuais escolas, onde convivem meninos e meninas, rapazes e moças, eles e elas se movimentem, circulem e se agrupem de formas distintas. Observamos, então, que eles parecem "precisar" de mais espaço do que elas, parecem preferir "naturalmente" as atividades ao ar livre. Registramos a tendência nos meninos de "invadir" os espaços das meninas, de interromper suas brincadeiras. E, usualmente, consideramos tudo isso de algum modo inscrito na "ordem das coisas". Talvez também pareça "natural" que algumas crianças possam usufruir de tempo livre, enquanto que outras tenham de trabalhar após o horário escolar; que algumas devam "poupar" enquanto que outras tenham direito a "matar" o tempo. Um longo aprendizado vai, afinal, "colocar cada qual em seu lugar". Mas as divisões de raça, classe, etnia, sexualidade e gênero estão, sem dúvida, implicadas nessas construções e é somente na história dessas divisões que podemos encontrar uma explicação para a

"lógica" que as rege.

Por um aprendizado eficaz, continuado e sutil, um ritmo, uma cadência, uma disposição física, uma postura parecem penetrar nos sujeitos, ao mesmo tempo em que esses reagem e, envolvidos por tais dispositivos e práticas, constituem suas identidades "escolarizadas". Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a *preferir*. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores "bons" e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas *habilidades* e não outras... E todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferença. Evidentemente, os sujeitos não são passivos receptores de imposições externas. Ativamente eles se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens — reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente.

Os mais antigos manuais já ensinavam aos mestres os cuidados que deveriam ter com os corpos e almas de seus alunos. O modo de sentar e andar, as formas de colocar cadernos e canetas, pés e mãos acabariam por produzir um corpo escolarizado, distinguindo o menino °u a menina que "passara pelos bancos escolares". Nesses manuais, a postura *reta* transcendia a mera dis-

posição física dos membros, cabeça ou tronco: ela devia ser um indicativo do caráter e das virtudes do educando (Louro, 1995b). As escolas femininas dedicavam intensas e repetidas horas ao treino das habilidades manuais de suas alunas produzindo jovens "prendadas", capazes dos mais delicados e complexos trabalhos de agulha ou de pintura. As marcas da escolarização se inscreviam, assim, nos corpos dos sujeitos. Por vezes isso se fazia de formas tão densas e particulares que permitia — a partir de mínimos traços, de pequenos indícios, de um jeito de andar ou falar — dizer, quase com segurança, que determinada jovem foi normalista, que um rapaz cursou o colégio militar ou que um outro estudou num seminário. Certamente as recomendações dos antigos manuais foram superadas, os repetidos treinamentos talvez já não existam. No entanto, hoje, outras regras, teorias e conselhos (científicos, ergométricos, psicológicos) *são* produzidos em adequação às novas condições, aos novos instrumentos e práticas educativas. Sob novas formas, a escola continua imprimindo sua "marca distintiva" sobre os sujeitos. Através de múltiplos e discretos mecanismos, escolarizam-se e distinguem-se os corpos e as mentes.

A fabricação das diferenças.

Sexismo e homofobia na prática educativa

Foucault dizia, no seu conhecido *Vigiar e Punir* (1987, p. 153):

A disciplina "fabrica" indivíduos: ela é a técnica

específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Não é um poder triunfante (...); é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente. Humildes modalidades, procedimentos menores, se os compararmos aos rituais majestosos da soberania ou aos grandes aparelhos de Estado.

O processo de "fabricação" dos sujeitos é continuado e geralmente muito sutil, quase imperceptível. Antes de tentar percebê-lo pela leitura das leis ou dos decretos que instalam e regulam as instituições ou percebê-lo nos solenes discursos das autoridades (embora todas essas instâncias também façam sentido), nosso olhar deve se voltar especialmente para as práticas cotidianas em que se envolvem todos os sujeitos. São, pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de *desconfiança*. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como "natural".

Afinal, é "natural" que meninos e meninas se separem na escola, para os trabalhos de grupos e para as filas? É preciso aceitar que "naturalmente" a escolha dos brinquedos seja diferenciada segundo o sexo? Como explicar, então, que muitas vezes eles e elas se misturem" para brincar ou trabalhar? É de esperar que os desempenhos nas diferentes disciplinas revelem as diferenças de interesse e aptidão "características" de cada gênero? Sendo assim, teríamos que avaliar esses

alunos e alunas através de critérios diferentes? Como professoras de séries iniciais, precisamos aceitar que os meninos são "naturalmente" mais agitados e curiosos do que as meninas? E quando ocorre uma situação oposta à esperada, ou seja, quando encontramos meninos que se dedicam a atividades mais tranquilas e meninas que preferem jogos mais agressivos, devemos nos "preocupar", pois isso é indicador de que esses/as alunos/as estão apresentando "desvios" de comportamento?

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe — são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão. É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem. Atrevidamente é preciso, também, problematizar as teorias que orientam nosso trabalho (incluindo, aqui, até mesmo aquelas teorias consideradas "críticas"). Temos de estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela freqüentemente carrega e institui.

Os questionamentos em torno desses campos, no entanto, precisam ir além das perguntas ingênuas e dicotomizadas. Dispostas/os a implodir a idéia de um binarismo rígido nas relações de gênero, teremos de ser capazes de um olhar mais aberto, de uma problemati-

zação mais ampla (e também mais complexa), uma problematização que terá de lidar, necessariamente, com as múltiplas e complicadas combinações de gênero, sexualidade, classe, raça, etnia. Se essas dimensões estão presentes em todos os arranjos escolares, se estamos nós próprias/os envolvidas/os nesses arranjos, não há como negar que essa é uma tarefa difícil. Trata-se de pôr em questão relações de poder que compartilhamos, relações nas quais estamos enredadas/os e que, portanto, também nos dizem respeito.

Dentre os múltiplos espaços e as muitas instâncias onde se pode observar a instituição das distinções e das desigualdades, a linguagem é, seguramente, o campo mais eficaz e persistente — tanto porque ela atravessa e constitui a maioria de nossas práticas, como porque ela nos parece, quase sempre, muito "natural". Seguindo regras definidas por gramáticas e dicionários, sem questionar o uso que fazemos de expressões consagradas, supomos que ela é, apenas, um eficiente veículo de comunicação. No entanto, a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os *institui*; ela não apenas veicula, mas produz e pretende *fixar* diferenças. Denise Portinari (1989, p. 18) diz:

A linguagem é um turbilhão e nos usa muito mais do que nós a usamos. Ela nos carrega, molda, fixa, modifica, esmaga (seria talvez a depressão: sou esmagada pela palavra) e ressuscita (não há a "palavra da salvação"?).

E impossível esquecer que uma das primeiras e mais

sólidas aprendizagens de uma menina, na escola, consiste em saber que, sempre que a professora disser que "os alunos que acabarem a tarefa podem ir para o recreio", *ela* deve se sentir incluída. Mas ela está sendo, efetivamente, incluída ou escondida nessa fala? Provavelmente é impossível avaliar todas as implicações dessa aprendizagem; mas é razoável afirmar que ela é, quase sempre, muito duradoura. É muito comum que uma profissional, já adulta, refira a si própria no masculino: "eu, como pesquisador...". Afinal, muitos comentariam, isso é "normal". Como também será normal que um/a orador/a, ao se dirigir para uma sala repleta de mulheres, empregue o masculino plural no momento em que vislumbrar um homem na platéia (pois essa é a norma, já que aprendemos e internalizamos regras gramaticais que indicam ou exigem o masculino). Qual é, no entanto, a história que se inscreve na constituição das normas de linguagem? Essas regras são imutáveis? Que condições podem provocar transformações na linguagem e nas suas regras?

Estudiosas/os feministas vêm, já há alguns anos, colocando essas questões, ao mesmo tempo que sugerem fórmulas não sexistas de tratamento. No entanto, se em algumas sociedades seus esforços estão sendo acolhidos e incorporados, em outras são ainda menosprezados ou ridicularizados. A conformidade com as regras de linguagem tradicionais pode impedir que observemos, por exemplo, a ambigüidade da expressão *homem* — que serve para designar tanto o

indivíduo do sexo masculino quanto toda a espécie humana. Aprendemos que, em muitas situações, a palavra supõe todas as pessoas, englobando, portanto, homens e mulheres. Examinando, contudo, esses processos de ocultamento, Dale Spender (1993, p. 208) acentua que, na maior parte das vezes, ao se utilizar essa expressão "genérica", a referência é, na verdade, a uma "espécie" constituída apenas por homens. Para corroborar essa hipótese, cita Alma Graham, que afirma: "Erich Fromm certamente parecia pensar assim quando escreveu que os 'interesses vitais' do homem eram 'a vida, a comida, o acesso às mulheres, etc.'"

Mas a linguagem institui e demarca os lugares dos gêneros não apenas pelo ocultamento do feminino, e sim, também, pelas diferenciadas adjetivações que são atribuídas aos sujeitos, pelo uso (ou não) do diminutivo, pela escolha dos verbos, pelas associações e pelas analogias feitas entre determinadas qualidades, atributos ou comportamentos e os gêneros (do mesmo modo como utiliza esses mecanismos em relação às raças, etnias, classes, sexualidades etc). Além disso, tão ou mais importante do que *escutar* o que é *dito* sobre os sujeitos, parece ser perceber o *não-dito*, aquilo que é silenciado — os sujeitos que *não são*, seja porque não podem ser associados aos atributos desejados, seja porque não podem existir por não poderem ser nomeados. Provavelmente nada é mais exemplar disso do que o ocultamento ou a negação dos/as homossexuais — e da homossexualidade — pela escola. Ao não se falar a res-

peito deles e delas, talvez se pretenda "eliminá-los/as", ou, pelo menos, se pretenda evitar que os alunos e as alunas "normais" os/as conheçam e possam desejá-los/as. Aqui o silenciamento — a ausência da fala — aparece como uma espécie de garantia da "norma". A ignorância (chamada, por alguns, de *inocência*) é vista como a mantenedora dos valores ou dos comportamentos "bons" e confiáveis. A negação dos/as homossexuais no espaço legitimado da sala de aula acaba por confiná-los às "gozações" e aos "insultos" dos recreios e dos jogos, fazendo com que, deste modo, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos.

As armadilhas da linguagem atravessam todas as práticas escolares. Valerie Walkerdine (1995, p. 214), pesquisando sobre meninas e Matemática, traz um interessante depoimento. Relata ela que, em seu estudo, quando os resultados dos alunos e alunas invertia a expectativa (ou seja, a expectativa tradicional de que as meninas fracassassem e os meninos fossem bem sucedidos), as "explicações" de seus professores e professoras eram bastante distintas. Sobre uma menina que alcançara o nível superior de sua turma, comentavam que ela era "uma trabalhadora muito, muito *esforçada*"; sobre um menino, que "mal sabia escrever seu nome", diziam que isso ocorria "não porque ele não é inteligente"(...), mas porque não pode sentar-se quieto, não consegue se concentrar... muito perturbador... mas muito *brilhante*". Segundo Valerie, não apenas nunca se

utilizava o adjetivo "brilhante" para as garotas, como também não se supunha que elas tivessem "potencial" (outra palavra utilizada apenas para eles). Além disso, lembra a pesquisadora que as meninas eram, na verdade, "acusadas de ir bem porque trabalhavam muito, seguiam regras, comportavam-se bem". "Acusadas" porque isso ocorria num momento em que as modernas teorias psicológicas representavam a criança "normal", a criança "natural", como curiosa e lúdica.

Essa nomeação diferenciada certamente também pode ser observada em relação a outras distinções sociais (bem como podem combinar vários atributos dos sujeitos). Paulo Miceli (1988), ao analisar a História tradicionalmente ensinada nas escolas brasileiras, toma como exemplo um livro didático de 5^a série do primeiro grau, cujo primeiro capítulo tem por título: *"Selvagens e civilizados — Na época dos descobrimentos"*. A adjetivação dos personagens já antecipa como serão representados os grupos considerados os primeiros formadores do País: de um lado, os portugueses civilizados (que, segundo o livro, pertenceriam à História, pois registravam por escrito seus feitos) e, de outro, os índios primitivos ("povos atrasados que não possuíam escrita", daí pertencerem à "pré-história"). Uma série de atributos serve para polarizar esses dois grupos, evidenciando a primazia de um sobre o outro, num processo que, como aponta o pesquisador, "mais do que estabelecer esse discutível privilégio, (...) pretende justificar a Própria *conquista* e a força com que os índios foram *con-*

vencidos da superioridade da 'civilizada Europa'" (grifos do autor) (1988, p. 32).

Os livros didáticos e paradidáticos têm sido objeto de várias investigações que neles examinam as representações dos gêneros, dos grupos étnicos, das classes sociais. Muitas dessas análises têm apontado para a concepção de dois mundos distintos (um mundo público masculino e um mundo doméstico feminino), ou para a indicação de atividades "características" de homens e atividades de mulheres. Também têm observado a representação da família *típica* constituída de um pai e uma mãe e, usualmente, dois filhos, um menino e uma menina. As pesquisas identificam ainda, nesses livros, profissões ou tarefas "características" de brancos/as e as de negros/as ou índios; usualmente recorrem à representação hegemônica das etnias e, freqüentemente, acentuam as divisões regionais do País. A ampla diversidade de arranjos familiares e sociais, a pluralidade de atividades exercidas pelos sujeitos, o cruzamento das fronteiras, as trocas, as solidariedades e os conflitos são comumente ignorados ou negados.

Numa pesquisa em que examina a "discriminação do negro no livro didático", Ana Célia da Silva (1995, p. 56) comenta textos e ilustrações que, ao representarem personagens do mundo infantil, fazem aproximações desses a animais ou seres sobrenaturais, sempre em arranjos que colocam os/as negros/as em situações hierarquicamente inferiores ou subordinadas. De um livro para a 3ª série do 1º grau, diz a autora:

... os personagens são duas crianças, um menino negro e um branco, que diminuem de tamanho para roubar doces no guarda-comidas. O menino negro, apelidado de "Pé-de-Moleque", é o que rouba os doces, o que escorrega, cai e é salvo pelo menino branco, que tem nome, João Peralta. "Pé-de-Moleque" é chamado de demônio e denominado pela cor da pele na frase: "Querem ver que o demônio do negrinho tornou a cair?"; e comparado a um animal nocivo (*sic*) e preto: "Tal qual uma mosca muito preta, 'Pé-de-Moleque' andava e debatia-se num lago muito branco".

Circe Bittencourt (1988), numa extensa análise histórica dos livros didáticos brasileiros, trabalha com a "invenção das tradições", demonstrando a construção das tradições nacionais, dos rituais e das datas cívicas. Entre os inúmeros elementos possíveis de examinar em seu estudo, parece-me especialmente interessante o destaque que, gradativamente, vai tendo a figura do bandeirante. Se inicialmente esse não era, necessariamente, identificado com o paulista, aos poucos a correspondência vai sendo feita. Diz, então, a estudiosa (p. 61):

A medida que os discursos dos políticos paulistas determinavam que São Paulo "era a locomotiva do Brasil", o foco do progresso, da modernização, a tradição dos bandeirantes passou a incorporar "os valores de coragem, energia", como explicativos do presente progressista. O bandeirismo continuava a moldar o "espírito do paulista", omitindo-

se no discurso o imigrante e o migrante dos demais estados brasileiros, determinando que o *trabalhador* era o paulista (grifo da autora).

A par do caráter militarista, presente em muitas das histórias do Brasil, é evidente (ainda que a autora não faça o destaque) que essa figura forte e enérgica, essa figura corajosa, é uma figura masculina. Todos os adjetivos que lhe são agregados estão carregados de representações ligadas à virilidade. Na lógica que está implícita nessa história, cabe aos *outros/as* (ou seja, aos homens de outras origens ou de outro "feitio" e às mulheres) seguirem esse líder. Ela acrescenta, adiante:

A história dos bandeirantes legitimava a constituição de um Estado autoritário, disciplinado, com uma população que deveria ser "obediente à firme unidade de comando". O passado bandeirístico legitimava ainda a dominação paulista frente ao Brasil, porque havia sido o bandeirante quem dilatara a pátria, implantando uma conduta disciplinadora pela sua ação "guerreira e mística" (Bittencourt, p. 62).

Se em algumas áreas escolares a constituição da identidade de gênero parece, muitas vezes, ser feita através dos discursos implícitos, nas aulas de Educação Física esse processo é, geralmente, mais explícito e evidente. Ainda que várias escolas e professores/as venham trabalhando em regime de co-educação, a Educação Física parece ser uma área onde as resistências ao trabalho integrado persistem, ou melhor, onde as resistências

provavelmente se renovam, a partir de outras argumentações ou de novas teorizações.

Uma história dessa disciplina, muito vinculada à Biologia e, então, à manutenção da saúde e da higiene, contribuiu para que aí fossem acionadas justificativas de ordem biológica (da ordem da "natureza") para a separação das turmas femininas e masculinas. Mesmo com o aporte das novas teorias e com os questionamentos provenientes dos Estudos Feministas, o debate sobre as "diferenças de habilidades físicas" entre os sexos continua controverso. Mais importante, contudo, do que determinar se as distinções percebidas são naturais ou culturais, talvez seja observar o efeito que essa questão vem tendo na organização e na prática da disciplina.

Embora se valendo de discursos de diferentes matrizes, muitos professores e professoras atuam, ainda hoje, com uma expectativa de interesses e desempenhos distintos entre seus grupos de estudantes. A idéia de que as mulheres são, fisicamente, menos capazes do que os homens possivelmente ainda é aceita. Como observa Sheila Scraton (1992, p. 53), comentando a bibliografia utilizada pela Educação Física no final dos anos 60, "considerava-se as mulheres como homens diminuídos: como 'homens truncados' ou 'homens pela metade'". Concepções como essas vêm impedindo que seja proposta às meninas a realização de jogos ou atividades físicas tidos como masculinos, ou, na melhor das hipóteses, obrigam a que se ajustem ou se criem novas

regras para os jogos — a fim de que esses se ajustem à "debilidade" feminina. Mais uma vez se consagra a idéia que o feminino é um desvio construído *a partir* do masculino. No entanto, as transformações que vêm sendo introduzidas em várias práticas esportivas, ao longo dos tempos, motivadas pelos mais distintos argumentos (alterações nos equipamentos, emprego de novos materiais ou recursos tecnológicos, uso de espaços físicos distintos) parecem ser incorporadas ou absorvidas mais facilmente, ou, pelo menos, sem que se recorra a uma lógica do "desvio" e da "exceção".

A Educação Física parece ser, também, um palco privilegiado para manifestações de preocupação com relação à sexualidade das crianças. Ainda que tal preocupação esteja presente em todas as situações escolares, talvez ela se torne particularmente explícita numa área que está, constantemente, voltada para o domínio do corpo. Muitos/as estudiosos/as do gênero — em especial aqueles que se dedicam ao estudo das masculinidades — destacam o papel dos esportes e da ginástica no processo de formação dos sujeitos. Messner (1992a, 1992b) é um dos que afirmam a centralidade dessa área na formação dos meninos, mostrando em suas pesquisas que, para vários homens, praticar esportes durante a vida escolar era considerado como "natural", "instintivo", e o seu oposto, ou seja, não praticá-lo, era visto como um indicador de que "algo está (ou estava) errado", já que o esporte é "parte da existência" masculina. Sem dúvida, Messner estava se referindo à masculinidade hegemônica na sociedade americana, seu

objeto de estudos; mas essa também parece uma observação pertinente em relação à nossa sociedade: gostar de futebol é considerado quase uma "obrigação" para qualquer garoto "normal" e "sadio".

Além disso, as aulas de Educação Física usualmente representam uma situação constante e peculiar de exame — o que significa um processo contínuo de individualização, pois tornam visível o sujeito, distinguindo-o da massa indiferenciada (Kirk e Spiller, 1993). O uso de alinhamentos, a formação de grupos e outras estratégias típicas dessas aulas, permitem que o professor ou professora exercite um olhar escrutinador sobre cada estudante, corrigindo sua conduta, sua postura física, seu corpo, enfim, examinando-o/a constantemente. Alunos e alunas são aqui particularmente observados, avaliados e também comparados, uma vez que a competição é inerente à maioria das práticas esportivas. Não se pode negar que ser o melhor, no esporte, pode representar, especialmente para um menino ou um jovem, um valorizado símbolo de masculinidade.

Sheila Scraton (1992), por outro lado, ocupa-se de modo particular das meninas e afirma que os cuidados com relação à sua sexualidade levam muitas professoras e professores a evitar jogos que supõem "contato físico" ou uma certa dose de "agressividade". A justificativa primordial seria que tais atividades "vão contra" a feminilidade, ou melhor, se opõem a um determinado ideal feminino heterossexual, ligado à fragilidade, à passividade e à "graça". Agregam-se aí outros argumentos,

como o fato de que tais atividades podem "machucar" os seios ou os órgãos reprodutores das meninas (curiosamente esse argumento não é, segundo a autora, colocado em relação aos meninos), bem como podem estimular contatos entre as garotas que não seriam desejáveis. Reproduzindo palavras de Iris Young, Sheila lembra que, desde a infância, tradicionalmente as meninas aprendem não apenas a proteger seus corpos como a ocupar um "espaço corporal pessoal muito limitado", desenvolvendo, assim, ao longo da vida uma espécie de "timidez corporal".

Talvez por seu olhar ter se voltado apenas para as garotas, Sheila deixe de observar os constrangimentos ou as disposições que operam, também, sobre os garotos e os jovens do sexo masculino. No entanto, é indispensável que nos demos conta de que as preocupações e a vigilância em relação à sexualidade não se restringem às alunas, nem mesmo apenas aos alunos, mas a todas as pessoas (inclusive aos adultos) que convivem na escola.

Se pretendemos ultrapassar as questões e as caracterizações dicotomizadas, precisamos reconhecer que muitas das observações — do senso comum ou provenientes de estudos e pesquisas — se baseiam em concepções ou em teorias que supõem dois universos opostos: o masculino e o feminino. Também aqui é evidente que a matriz que rege essa dicotomia é, sob o ponto de vista da sexualidade, restritamente heterossexual. Como uma conseqüência, todos os sujeitos e comportamentos

que não se "enquadrem" dentro dessa lógica ou não são percebidos ou são tratados como problemas e desvios.

Barrie Thorne (1993), atenta às relações de gênero entre crianças, questiona o que chama de "teorias de culturas diferentes entre meninos e meninas" e aponta para o fato de que a representação sobre essas culturas usualmente se volta para uma série de contrastes. Esse "modelo contrastivo", como ela o denomina, vai marcar não apenas as questões mas o próprio *design* das pesquisas e, em decorrência, vai também marcar os resultados encontrados. Dificulta-se, assim, a descoberta das situações e das práticas que não se "ajustam" ao modelo e deixam-se tais situações sem qualquer apoio explicativo. Sugerindo que se veja com um "certo grau de ceticismo" essas abordagens dualistas, Barrie Thorne (1993, p. 96) diz:

...por ser baseada em dicotomias, uma abordagem baseada na noção de culturas diferentes exagera a diferença de gênero e negligencia a variação no interior do gênero, as fontes de divisão e de comunalidade que o atravessam, tais como classe social e etnicidade. Esses fatos abalam, seriamente, o ordenado conjunto de contrastes que formam a visão de culturas diferentes e colocam o desafio de como se pode apreender os padrões complexos de diferença e comunalidade, sem estereótipos perpetuadores.

Certamente está implícito nesse modelo de análise o esquema binário rígido que procuramos problematizar.

Nos estudos voltados para crianças, esse esquema teria de ser, então, questionado duplamente: de um lado, devido às limitações já apontadas com relação à polarização masculino/feminino (polarização que nos impede de contemplar as distinções no interior de cada um desses pólos e a "comunalidade" que pode atravessar os pólos) e, de outro lado, pela tendência em se utilizar práticas e comportamentos adultos como parâmetros para compreensão das relações entre as crianças. (Note-se que se busca estabelecer uma correspondência entre as práticas infantis e as dos adultos tomando sempre como referência os adultos considerados "normais", ou seja, os heterossexuais).

Contudo, situações escolares nas quais é possível observar um questionamento dessa esquemática polarização talvez sejam muito mais frequentes do que *a priori* se supõe. Barrie Thorne (1993), em extensa pesquisa etnográfica com crianças pequenas, descreve inúmeras situações de brinquedos e jogos que subvertem o senso comum de "lados opostos" entre meninos e meninas. Ela reconhece, é verdade, que a situação de escola muitas vezes favorece o agrupamento das crianças por gênero, mais do que ocorre nas amizades de vizinhança ou nos *playgrounds*, onde grupos mistos são frequentes. Isso talvez ocorra devido à organização escolar graduada por idade, por ser esse um espaço que reúne muitas pessoas (oferecendo, assim, mais oportunidades de contatos sociais) ou também pelo caráter de avaliação constante (não apenas formal, mas avaliação

por parte das múltiplas "testemunhas") que ali está presente. A separação de meninos e meninas é, então, muitas vezes, estimulada pelas atividades escolares, que dividem grupos de estudo ou que propõem competições. Ela também é provocada, por exemplo, nas brincadeiras que ridicularizam um garoto, chamando-o de "menininha", ou nas perseguições de bandos de meninas por bandos de garotos. Por outro lado, também se constrói na escola uma série de situações que representariam um "cruzamento de fronteiras", ou seja, situações em que as fronteiras ou os limites entre os gêneros são atravessados.

É provável que para algumas crianças — aquelas que desejam participar de uma atividade controlada pelo outro gênero — as situações que enfatizam fronteiras e limites sejam vividas com muita dificuldade. Como aponta Barrie Thorne, a "interação através das fronteiras de gênero", ou seja, o contato com o outro, tanto pode abalar e reduzir o sentido da diferença como pode, ao contrário, fortalecer as distinções e os limites. A pesquisadora também registra que muitas dessas atividades de fronteira (*borderwork*) são carregadas de ambigüidade, têm um caráter de brincadeira, de humor. No terreno das relações de gênero, é possível observar muitas vezes essa característica mais "frágil" ou frouxa", que permite, àqueles/as que se vêem questionados numa situação de contato ou cruzamento das fronteiras, o uso da justificativa: "nós só estávamos brincando"!

Deborah Britzman (1996) vai mais longe nessa questão, ao discutir as estreitas imbricações entre gênero e sexualidade e as conseqüências dessa inseparabilidade. Citando Jeffrey Weeks (p. 96), ela afirma que usualmente confundimos ou vinculamos gênero ("a condição social pela qual somos identificados como homem ou como mulher") e sexualidade ("a forma cultural pela qual vivemos nossos desejos e prazeres corporais"). Assim, diz Weeks, que "o ato de cruzar a fronteira do comportamento masculino ou feminino apropriado (isto é, aquilo que é culturalmente definido como apropriado) parece, algumas vezes, a suprema transgressão". Como já observamos, a vigilância e a censura da sexualidade orientam-se, fundamentalmente, pelo alcance da "normalidade" (normalidade essa representada pelo par heterossexual, no qual a identidade masculina e a identidade feminina se ajustam às representações hegemônicas de cada gênero).

É importante notar no entanto que, embora presente em todos os dispositivos de escolarização, a preocupação com a sexualidade geralmente não é apresentada de forma aberta. Indagados/as sobre essa questão, é possível que dirigentes ou professores/as façam afirmações do tipo: "em nossa escola nós não precisamos nos preocupar com isso, nós não temos nenhum *problema* nessa área", ou então, "nós acreditamos que cabe à família tratar desses assuntos". De algum modo, parece que se deixarem de tratar desses "problemas" a sexualidade ficará fora da escola. É indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou

reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz, podemos estender as análises de Foucault, que demonstraram o quanto as escolas ocidentais se ocuparam de tais questões desde seus primeiros tempos, aos cotidianos escolares atuais, nos quais podemos perceber o quanto e como se está tratando (e constituindo) as sexualidades dos sujeitos. Essa presença da sexualidade independe da intenção manifesta ou dos discursos explícitos, da existência ou não de uma disciplina de "educação sexual", da inclusão ou não desses assuntos nos regimentos escolares. A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se "despir".

Não há dúvidas de que o que está sendo proposto, objetiva e explicitamente, pela instituição escolar, é a constituição de sujeitos masculinos e femininos heterossexuais — nos padrões da sociedade em que a escola se inscreve. Mas, a própria *ênfase* no caráter heterossexual poderia nos levar a questionar a sua pretendida "naturalidade". Ora, se a identidade heterossexual fosse, efetivamente, natural (e, em contrapartida, a identidade homossexual fosse ilegítima, artificial, não natural), por que haveria a necessidade de tanto empenho para garanti-la? Por que "vigiar" para que os alunos e alunas não "resvalem" para uma identidade desviante"? Por outro lado, se admitimos que *todas* as formas de sexualidade são construídas, que todas são legítimas mas também frágeis, talvez possamos compre-

ender melhor o fato de que diferentes sujeitos, homens e mulheres, vivam de vários modos seus prazeres e desejos.

Alguns estudiosos e estudiosas têm se ocupado, mais recentemente, em examinar como a escola opera na produção das sexualidades de meninos e meninas. Máirtín Mac An Ghaill (1996, p. 197), analisando a formação de estudantes masculinos em algumas escolas secundárias, apontou "formas contraditórias de heterossexualidade compulsória, misoginia e homofobia", como os elementos culturais que são acionados na formação das subjetividades destes garotos. Para esses jovens, o "outro" passava a ser as mulheres e os gays; ao mesmo tempo, eles deveriam expulsar de si mesmos a feminilidade e a homossexualidade.

Uma situação escolar, relatada por Deborah Britzman (1996), pode ser interessante para a compreensão destas questões: uma menina, desempenhando com muito sucesso a função de goleira num jogo de futebol feminino, é questionada por um pai do time adversário, que exige "provas" do seu gênero. O exemplo serve para refletirmos a respeito de quais "características", como diz Deborah, são levadas em consideração a fim de que se possa identificar o gênero "normal" ou para que se torne o gênero "normalizado". Além disso, a situação também nos permite pensar a respeito do que é feito para "garantir" que as crianças "obtenham o gênero 'correto'". A estudiosa especula sobre uma série de possíveis caminhos que poderá

seguir essa menina: a possibilidade de que seu comportamento seja construído como "desviante"; a de que ela se torne "o projeto pedagógico" de um professor ou professora o/a qual irá, então, tentar "refeminizá-la"; ou, quem sabe, a de que ela tenha chance de encontrar pessoas, livros ou situações que lhe mostrem outras mulheres que ousaram transgredir a normalização do gênero para "construir novos desejos e novos estilos".

Parece impossível esquecer, a partir do instigante texto de Deborah, que essa menina (e o mesmo poderíamos pensar sobre um menino que assumisse uma atitude análoga) terá provavelmente muito mais chances de aprender que seus desejos *não são normais*, que não devem ser expressados, que eles precisam ser escondidos. Na medida em que seus desejos se dirigem para práticas consideradas inapropriadas para seu gênero, ele ou ela é levado/a a aprender uma lição significativa: a lição do silenciamento e da dissimulação ("aprender a se esconder torna-se parte do capital sexual da pessoa", diz Britzman, 1996, p. 83).

Há ainda uma difícil barreira de sentido a superar: para que um/a jovem possa vir a se reconhecer como homossexual, será preciso que ele/ela consiga desvincular gay e lésbica dos significados a que aprendeu a associá-los, ou seja, será preciso deixar de percebê-los como desvios, patologias, formas não-naturais e ilegais de sexualidade. Como se reconhecer em algo que se aprendeu a rejeitar e a desprezar? Como, estando imerso/a nesses discursos normalizadores, é possível

articular sua (homo)sexualidade com prazer, com erotismo, com algo que pode ser exercido sem culpa?

Questões como essas sem dúvida nos remetem para a temática da diferença, das desigualdades, do poder. Os vários exemplos servem apenas como uma referência para sugerir onde olhar e como olhar tais diferenças e desigualdades no espaço escolar. Procurei me voltar para as práticas rotineiras, mais do que para os discursos legais, as diretrizes pedagógicas ou as teorias educacionais, não por considerar que esses deixem de estar atravessados, também, pelas distinções de gênero, etnia, classe ou sexualidade. De quem falam, afinal, as teorias de desenvolvimento ou as psicopedagogias senão de um sujeito *universal* — pretendendo que o que se diz sobre *ele* seja válido para a compreensão de meninos e meninas, da vila ou da grande cidade, brancos/as, negros/as, índios/as? Se acentuei as práticas comuns foi por supor que "prestamos pouca atenção" à eficiência da normalização cotidiana, continuada, naturalizada.

Cabe, agora, perguntar: por que se importar com tudo isso? Por que observar a construção das diferenças? A resposta reafirma uma das proposições fundamentais dos Estudos Feministas: porque esse é um campo *político*, ou seja, porque na instituição das diferenças estão implicadas relações de poder.

A linguagem, as táticas de organização e de classificação, os distintos procedimentos das disciplinas escolares são, todos, campos de um exercício (desigual) de

poder. Currículos, regulamentos, instrumentos de avaliação e ordenamento dividem, hierarquizam, subordinam, legitimam ou desqualificam os sujeitos. Tomaz Tadeu da Silva (1996, p. 168) afirma que o "poder está inscrito no currículo". Como já observamos, a seleção dos conhecimentos é reveladora das divisões sociais e da legitimação de alguns grupos em detrimento de outros. Para Tomaz, o poder é precisamente "aquilo que divide o currículo — que diz o que é conhecimento e o que não é — e aquilo que essa divisão divide — que estabelece desigualdades entre indivíduos e grupos sociais". Neste sentido, o autor propõe uma série de questões que permitiriam não apenas identificar quais conhecimentos ou grupos sociais são incluídos ou excluídos do currículo (e também "de que forma estão incluídos"), mas também verificar, "como resultado dessas divisões, dessas inclusões e exclusões, que divisões sociais — de gênero, raça, classe — são produzidas ou reforçadas".

Portanto, se admitimos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também *fabrica* sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se

transforma e pode ser subvertida; e, por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades.

Para que possamos pensar em qualquer estratégia de intervenção é necessário, sem dúvida, reconhecer as formas de instituição das desigualdades sociais. A sensibilidade e a disposição para se lançar a tal tarefa são indispensáveis, mas as teorizações, as pesquisas e os ensaios provenientes dos Estudos Feministas (e também do campo dos Estudos Negros, dos Estudos Culturais, dos Estudos Gays e Lésbicos) podem se tornar elementos muito importantes para afinar o olhar, estimular inquietações, provocar questões.

Sem alimentar uma postura reducionista ou ingênua — que supõe ser possível transformar toda a sociedade a partir da escola ou supõe ser possível eliminar as relações de poder em qualquer instância — isso implica adotar uma atitude vigilante e contínua no sentido de procurar desestabilizar as divisões e problematizar a conformidade com o "natural"; isso implica disposição e capacidade para interferir nos jogos de poder.

Nota

1. Embora eu esteja aqui "criando" um quadro, vali-me do trabalho de José Murilo de Carvalho para construir este tipo de representação. Carvalho faz uma interessante análise dos símbolos e da

construção do imaginário brasileiro no livro *A Formação das Almas* (São Paulo, Companhia das Letras, 1990). Ali ele examina, em um capítulo especial, a figura da mulher na construção do imaginário republicano no Brasil. Observa que a representação da mulher como "símbolo da liberdade", tal como aparece na famosa tela de Delacroix, *A Liberdade guiando o povo* (a qual guardaria muita semelhança com o quadro que descrevo neste texto), não é uma alegoria muito presente entre os republicanos brasileiros. Segundo ele, no Brasil, a figura feminina ligada à República foi a da "mulher pública", ou seja, a prostituta, utilizada pelos caricaturistas da época para representar a desilusão com o novo regime.