



# CORPO, ESCOLA E IDENTIDADE

Guacira Lopes Louro

**RESUMO – *Corpo, escola e identidade.*** Na tradição dualista, natureza e cultura estão separadas, e o corpo, localizado no âmbito da natureza, é negado na instância da cultura. Argumento contra esse pensamento dicotômico. Centralizando a análise nas dimensões de gênero e sexualidade, passo em revista teorizações que vão do determinismo biológico ao construcionismo social, buscando problematizar o uso genérico e banalizado da expressão “construção social”. Assumo que, tal como o gênero, a raça ou a classe, a sexualidade também precisa ser compreendida no âmbito da história e da cultura. Em consequência, algumas identidades gozam de privilégios, legitimidade, autoridade; outras são representadas como desviantes, ilegítimas, alternativas. Fazendo uso de depoimentos e registros etnográficos, demonstro como se dá a produção de identidades “normais” e identidades “marcadas”; comentando, finalmente, os desafios que a multiplicidade de grupos e “tribos” juvenis coloca para as análises dicotômicas e polarizadas.

**Palavras-chave:** *corpo, construcionismo social, sexualidade, identidades “normais” e identidades “marcadas”.*

**ABSTRACT – *Body, school and identity.*** In a dualistic tradition, Nature and Culture are seen as separated, and the body is seen as situated on the side of Nature, and outside of Culture. In this paper, I argue against this dichotomy. Having gender and sexuality as a focus, I analyze both theories based on biological determinism and social constructivism, paying special attention to plurivocal meanings of the expression “social constructivism”. I argue that sexuality, as it happens with gender, race or class, must be understood within the context of Culture, which means that whereas some identities are privileged and are seen as legitimate and authorize, others are represented as deviant and illegitimate. With support of ethnographic data, it is shown how “normal” and “marked” identities are produced. Finally, I examine how the multiplicity of young groups and “tribos” challenge traditional analyses based on the usual dichotomies and polarizations.

**Key-words:** *body, social constructivism, sexuality, “normal” and “marked” identities.*

O corpo parece ter ficado fora da escola. Essa é, usualmente, a primeira impressão quando observamos as mais consagradas teorias educacionais ou os cursos de preparação docente. E talvez não nos surpreendamos com isso, já que nossa formação no contexto filosófico do dualismo ocidental leva-nos a operar, em princípio, com a noção de uma separação entre corpo e mente. Importante teórica negra feminista, bell hooks lembra-nos de tal dicotomia, afirmando que, por isso, nós, professoras e professores, entramos numa sala de aula como se apenas a mente estivesse presente, como se fôssemos, todas, “espíritos descorporificados” (hooks, 1999, p. 115).

Ela parece ter razão: as teorias educacionais e as inúmeras disciplinas que constituem os cursos de formação docente pouco ou nada nos dizem sobre os corpos – dos estudantes ou dos nossos. Com exceção da Educação Física, que faz do corpo e de seu adestramento o foco central de seu agir, todas as demais áreas ou disciplinas parecem ter conseguido produzir seu “corpo de conhecimento” sem o corpo. No “sagrado” campo da educação não apenas separamos mente e corpo mas, mais do que isso, suspeitamos do corpo. Aparentemente estamos, nas escolas e universidades, lidando exclusivamente com idéias e conceitos que de algum modo fluem de seres incorpóreos.

Por outro lado, a história da educação nos mostra que tudo isso está muito longe da verdade: a preocupação com o corpo sempre foi central no engendramento dos processos, das estratégias e das práticas pedagógicas. O disciplinamento dos corpos acompanhou, historicamente, o disciplinamento das mentes. Todos os processos de escolarização sempre estiveram – e ainda estão – preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir, construir os corpos de meninos e meninas, de jovens homens e mulheres.

Na obra clássica de Michel Foucault (1987), *Vigiar e Punir*, é possível perceber as inúmeras estratégias e técnicas inventadas para esquadrihar os corpos, para conhecê-los e escolarizá-los; para produzir gestos, posturas e movimentos educados, cristãos, civilizados, urbanizados, dóceis; para construir hábitos saudáveis, higiênicos, adequados, dignos. Na verdade, nos textos antigos é possível perceber, explicitamente, o quanto o corpo “fala” sobre a alma, o quanto ele está implicado e envolvido na sua construção (e também na construção da inteligência, da razão, enfim, na construção do sujeito). “Uma postura reta”, diz um antigo texto marista, supõe muito mais do que uma forma de posicionar as costas ou os membros ao longo do corpo, ela é indicativa de uma “retidão de caráter” (Louro, 1995, p. 93).

Por algum tempo deixamos de lado essas idéias. Os modernos textos educacionais e os manuais de formação docente já não faziam, tão explicitamente, a conexão corpo-mente ou corpo-alma. É verdade que iria se recomendar – e consagrar – uma pedagogia “ativa”, centrada na criança ou nos/as alunos/as, e isso certamente promoveria numa nova organização e disposição dos corpos, de estudantes e docentes. O manejo das diversas tecnologias educacionais,

treinadas, a seguir, nos cursos de reciclagem, também implicava, é claro, em habilidades corporais, exigia o emprego de gestual adequado, a utilização ampla e variada do espaço e a movimentação e circulação entre os grupos de trabalho, mas, usualmente, era apenas de forma secundária e implícita que os corpos eram mencionados. As teorias educacionais estavam preocupadas, nitidamente, com a inteligência ou com a consciência, com os níveis de abstração que deveriam ser alcançados pelos estudantes, com os estágios de desenvolvimento mental. As tecnologias e as estratégias propostas falavam que as professoras e professores deveriam organizar situações-estímulo, prever condições facilitadoras da aprendizagem, promover o diálogo, favorecer a conscientização. Mas o corpo não era nomeado, ele parecia de fora, por fora.

Na tradição dualista, que se mantém e se multiplica em inúmeras polaridades, natureza e cultura estão separadas; o corpo, localizado no âmbito da natureza, é negado na instância da cultura. Na concepção de muitos, o corpo é “dado” ao nascer; ele é um legado que carrega “naturalmente” certas características, que traz uma determinada forma, que possui algumas “marcas” distintas. Para outros, no entanto, é impossível separar as duas dimensões. Nessa perspectiva, o corpo não é “dado”, mas sim produzido – cultural e discursivamente – e, nesse processo, ele adquire as “marcas” da cultura, tornando-se distinto. As formas de intervir nos corpos – ou de reconhecer a intervenção – irão variar conforme a perspectiva assumida. Ilusório será acreditar, contudo, que, em algum momento, as instâncias pedagógicas deixaram de se ocupar e se preocupar com eles.

## **“Marcas” do corpo**

Observar os corpos de meninos e meninas; avaliá-los, medi-los, classificá-los. Dar-lhes, a seguir, uma ordem; corrigi-los sempre que necessário, moldá-los às convenções sociais. Fazer tudo isso de forma a que se tornem aptos, produtivos e ajustados – cada qual ao seu destino. Um trabalho incessante, onde se reconhecem – ou se produzem – divisões e distinções. Um processo que, ao supor “marcas” corporais, as faz existir, inscrevendo e instaurando diferenças.

Mas que marcas são essas? O que, supostamente, elas mostram?

As marcas devem nos “falar” dos sujeitos. Esperamos que elas nos indiquem – sem ambigüidade – suas identidades. Gênero? Sexualidade? Raça? Aparentemente seriam evidentes, “deduzidos” das marcas dos corpos. Teríamos apenas de ler ou interpretar marcas que, em princípio, estão lá, fixadas, de uma vez e para sempre. Então, ficamos desconfortáveis se, por algum motivo, nossa leitura não é imediatamente clara e reveladora; se, por algum motivo, não conseguimos enquadrar alguém (ou a nós próprios) numa identidade

a partir da aparência de seu corpo. Afinal, o sujeito é masculino *ou* feminino? É branco *ou* negro? O corpo deveria fornecer as garantias para tais identificações. Pretendemos reconhecer a identidade – aquilo que o sujeito é – e, ao mesmo tempo, estabelecer o que ele não é – a diferença. Desejamos afirmar, com segurança, que o sujeito *é* isso, e, *conseqüentemente*, ele *não é* aquilo.

Assumindo essa perspectiva determinista, supomos que as marcas são dadas e que sua presença (ou ausência) indica a identidade. E, assim, deixamos de problematizar sua inscrição nos corpos, isto é, deixamos de problematizar, exatamente, as tais “marcas”. Esquecemos de indagar a respeito das razões por que certas características (um pênis ou uma vagina, a cor da pele, o formato dos olhos ou do nariz) são tão especiais; deixamos de perguntar por que esses e não outros elementos (as orelhas, o tamanho das mãos ou dos braços, por exemplo) foram escolhidos como definidores de uma identidade sexual, de raça, étnica ou de gênero. Esquecemos que a identidade é uma atribuição cultural; que ela sempre é dita e nomeada no contexto de uma cultura. Esquecemos que os corpos são significados, representados e interpretados culturalmente, que diferentes sociedades e grupos atribuem significados também diferentes às características físicas: que determinados traços ou características podem ter importância, serem considerados notáveis e, então, se constituírem em “marcas” definidoras, ou, ao contrário, permanecerem banais, irrelevantes.

Retomaremos, adiante, essas questões, mas, por enquanto, o que importa enfatizar é que a disposição de voltar-se para a cultura (e para a representação) pode perturbar a solidez das certezas. Parece mais fácil (mais seguro?) acreditar que as características chamadas “físicas” estão fora da cultura, são duráveis, estáveis, fixas e, portanto, confiáveis. No entanto, não somente os significados dessas marcas se modificam nas várias culturas, mas elas mesmas mudam ao longo da existência das culturas e dos sujeitos: os corpos se alteram devido à idade, à doença, às condições de vida; eles mudam pelas imposições sociais, pelas exigências da moda, pelas intervenções médicas, pelas transformações e possibilidades tecnológicas. Um investimento contínuo é realizado sobre eles: próteses, pinturas, aromas, adornos, roupas, tatuagens, implantes, cosméticos são agregados para se tornarem, também, códigos identitários. Hoje, salientam estudiosos como Chris Schiling (1997), o corpo está se tornando “um fenômeno de opções e escolhas.”

Por todas essas razões, seria pertinente, antes de tudo, indagar sobre os significados que, neste momento e nesta cultura, estão sendo atribuídos a uma dada aparência corporal; seria importante indagar sobre os processos históricos e culturais que possibilitaram que determinadas características se tornassem tão especiais; sobre os processos que permitiram, finalmente, que certas características passassem a “valer mais” do que outras. Porque, no fundo, é disso que se trata: não é possível ignorar que no processo de atribuição de identidades (e, ao mesmo tempo, de atribuição de diferenças) está em ação um

jogo de poder. As identidades, constituídas no contexto da cultura, produzem-se em meio a disputas, supõem classificações, ordenamentos, hierarquias; elas estão sempre implicadas num processo de diferenciação.

Kathryn Woodward afirma que a identidade “não é o oposto da diferença: a identidade *depende* da diferença” e demonstra como as diferenças se estabelecem por meio de sistemas classificatórios (Woodward, 2000, p. 40). Tomaz Tadeu da Silva acentua também que identidade e diferença são inseparáveis e lembra que, “na medida em que são definidas, em parte, por meio da linguagem, identidade e diferença não podem deixar de ser marcadas, também, pela indeterminação e pela instabilidade” (Silva, 2000, p. 80). Portanto, nem mesmo o corpo (tido, por muitos, como estável, universal e trans-histórico) pode servir como indicador definitivo e conclusivo das identidades. O corpo também escapa: ele é maleável; ele pode falar mil línguas, ter muitos significados... ele engana e ilude.

## A sexualidade no alvo do olhar

O olhar intensivo e extensivo posto sobre os corpos das crianças, dos jovens e dos adultos ganha em atenção e torna-se mais minucioso quando se volta para o gênero e a sexualidade. Não seriam essas, afinal, as questões primeiras que são lançadas aos indivíduos? A “definição” sexual e de gênero resulta central; ela se constitui, via de regra, na referência primordial sobre os sujeitos.

Foucault (1982) inicia seu prefácio à *Herculine Barbin* perguntando: “Precisamos *verdadeiramente* de um *verdadeiro* sexo?”. E assegura que a resposta das sociedades modernas ocidentais tem sido sempre afirmativa. Uma resposta que parecia – e que certamente parece ainda hoje – indubitável. Nesse terreno, mais do que em qualquer outro, é difícil aceitar a incerteza, a fluidez, a pluralidade ou a inconstância que os estudiosos e estudiosas culturais contemporâneos insistem em afirmar serem características das identidades na pós-modernidade. Lynne Segal lembra:

*(...) quando se chega a questões de identidade sexual, a “construção social da identidade” deve inevitavelmente dar lugar aos imperativos da biologia e da natureza. Você pode aceitar que os comportamentos sociais que rotulamos como “masculinos” ou “femininos” – isto é, questões de gênero – sejam socialmente definidos. Mas o que é socialmente construído ou culturalmente definido acerca da sexualidade?* (Segal, 1997, p. 184) (grifos no original).

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. No campo teórico dos estudos feministas, gênero e sexualidade são, ambos, constructos sociais, culturais, históricos. No entanto, essa não é uma formulação amplamente aceita, especialmente quando se trata da sexualidade. Nesse terreno, mais do que em qualquer outro, os argumentos da “natureza” parecem falar mais alto.

Nos últimos três séculos, segundo Michel Foucault, o sexo foi “colocado em discurso” (1988). Contrariando todos aqueles que deram extremo destaque à repressão exercida sobre a sexualidade, Foucault afirmou que desde então se falou muito nela. Nesse processo produziu-se (e continua a se produzir) um “saber sobre o prazer” e, simultaneamente, o “prazer de saber”. Desde então, a sexualidade vem sendo descrita, compreendida, explicada, regulada, saneada, educada, normatizada, a partir de várias perspectivas e campos disciplinares, constituindo-se em meio a propósitos e interesses igualmente variados. Não basta, contudo, apenas descrevê-la ou demarcá-la como uma área multidisciplinar, é preciso reconhecer que essa foi – e é – uma área em disputa. Estado, igreja, ciência – instituições que, tradicionalmente, participavam da sua definição e da delimitação de padrões de normalidade, pureza ou sanidade – concorrem hoje com outras instâncias e grupos organizados que pretendem também decidir a respeito dos contornos da sexualidade. Já não se trata, apenas, de campos teóricos ou instituições sociais tradicionais disputando a primazia para delimitar os saberes pertinentes e as práticas adequadas ou legítimas; ao seu lado, geralmente como contraponto e oposição, expressam-se novos movimentos sociais, liderados por feministas e por “minorias” sexuais, com outras concepções, novos discursos e outra ética.

Se agora, mais do que nunca, são múltiplos e conflitantes os discursos interessados na sexualidade, é preciso reconhecer que alguns discursos se revelam privilegiados nessa disputa política: eles carregam a força da tradição, sugerindo uma legitimidade dificilmente questionada. Refiro-me às formulações construídas pela linguagem médica, marcadas pela autoridade da ciência, um selo quase sempre confiável. O apelo a uma matriz biológica, compartilhada por todos os seres humanos, independente de classe, raça, gênero, nacionalidade, religião, é utilizado como base dessas formulações e se constitui, via de regra, num argumento aparentemente decisivo. A biologia é, supostamente, imutável, está fora da história e escapa da cultura e tudo isso parece particularmente “verdadeiro” quando o tema é a sexualidade. Nesse caso, a abordagem mais recorrente é aquela que remete a um determinismo biológico. Essa é a

compreensão primeira ou primária e, como uma decorrência, é também a mais persistente. A sexualidade funda-se, nessa perspectiva, num atributo biológico que pode ser compreendido como constituindo sua origem, seu núcleo ou sua essência. Operam, também, sob uma ótica *essencialista*, todas aquelas interpretações que atribuem a origem da sexualidade a um impulso ou uma pulsão inata. Mesmo que esse impulso ou pulsão não seja reconhecido como “biológico”, num sentido estrito, ele é tomado como um atributo inerente e universal, como a essência ou a base da experiência e da vida sexual de todos os seres humanos.

Numa posição que busca se afastar, aparentemente, da perspectiva determinista e essencialista, admite-se que as formas de viver a sexualidade são influenciadas pelo meio cultural. Afirma-se que os sujeitos aprendem, no interior da cultura, determinados comportamentos e atitudes que, naquele ambiente, são considerados adequados para expressar seus impulsos e desejos sexuais. Reconhece-se, nesse caso, que há variantes nos modos e códigos, mas continua-se afirmando que a cultura opera sobre uma base. Carole Vance denomina essa perspectiva de “modelo de influência cultural” (1995), afirmando que esse foi o modelo dominante no terreno da antropologia praticamente ao longo de todo o século XX (pelo menos entre 1920-1990). A pesquisa empreendida por muitos antropólogos e antropólogas, principalmente a de caráter etnográfico, conseguiu demonstrar a variabilidade de manifestações da sexualidade entre vários grupos e povos, mas não teria rompido com a existência de um núcleo sexual comum a todos os seres humanos. É preciso notar, no entanto, que esse modelo, ao compreender a sexualidade como *influenciada* pela cultura, continua colocando-a num outro lugar, numa ordem não cultural.

A perspectiva que estabelecerá uma contraposição mais efetiva à vertente essencialista é a do *construccionismo social*. Voltando-se precisamente para a cultura, essa perspectiva afirma o caráter construído, histórico, particular e localizado da sexualidade. Acentua que práticas sexuais aparentemente idênticas podem ter – e efetivamente têm – significados muito distintos em várias culturas, tanto coletiva como subjetivamente. Muitos estudiosos e estudiosas assumem, atualmente, essa posição, o que permite Carole Vance afirmar que “a crescente popularidade do termo ‘construção social’ obscurece o fato de que os construccionistas<sup>1</sup> têm empregado este termo de diversas maneiras” (Vance, 1995, p. 16). Essas diferentes compreensões não podem, contudo, ser tratadas como triviais.

Para além da admissão de distintos significados atribuídos a práticas sexuais semelhantes, alguns estudiosos e estudiosas afirmam que a escolha do objeto sexual também se constrói socialmente. Segundo esses, não haveria qualquer predisposição intrínseca, biológica ou psicológica, na base de uma identidade heterossexual, homossexual ou bissexual. A “direção do interesse erótico” seria construída a partir das muitas possibilidades de vivência da se-

xualidade, na dependência das histórias pessoais e subjetivas, dos significados culturalmente atribuídos a essas possibilidades etc. Nesse caso, afirma-se que o alvo do desejo sexual é socialmente produzido. Uma outra perspectiva construcionista, ainda mais radical, considera que o próprio desejo sexual é construído pela cultura e pela história. A idéia é de que o corpo dispõe das possibilidades para criar o desejo sexual mas o desejo surgirá – ou não – dependendo das circunstâncias culturais e históricas. Não haveria, nesse caso, uma pulsão ou energia “latente” que seria despertada ou desenvolvida; mas seriam as próprias condições culturais que produziriam o desejo sexual (Vance, 1995).

O construcionismo também adquire conotações distintas quando formulado por estudiosos e estudiosas culturais ligados ao pós-estruturalismo. Essa vertente entende que a linguagem exerce uma função central no processo de construção social. “Não se trata de uma construção social qualquer”, como lembra Tomaz Tadeu da Silva (1999, p. 99), “mas daquelas que resultam de práticas e de atos lingüísticos e que resultam em produtos também lingüísticos, discursivos, textuais”. O grande exemplo desse olhar em relação à sexualidade é precisamente Michel Foucault. A sexualidade teria de ser compreendida, nessa ótica, através dos discursos que sobre ela se fizeram e se fazem. Foucault preocupou-se, pois, em saber como o sexo foi “colocado em discurso”, que instâncias produziram os discursos e que efeitos teve todo esse processo.

Debates notáveis são freqüentes entre teóricos, teóricas e militantes ligados aos movimentos sexuais; distintas posições e formas de compreensão desse campo também são comuns nas conversas cotidianas, nas mais variadas situações e práticas sociais. Os confrontos estão distantes de posições conclusivas ou conciliadoras, mas, apesar dessa multiplicidade de perspectivas, tornou-se generalizada, hoje, a crítica àquelas pessoas que reduzem a sexualidade ao plano biológico. É cada vez mais insustentável a compreensão simplificadora de um campo tão contestado e múltiplo. Certamente não se colocam dúvidas de que a experiência da sexualidade envolve o corpo; mais do que isso, de que ela é exercida, fundamentalmente, através do corpo. Mas argumenta-se que constitui uma armadilha se deixar levar pela tentação de contrapor corpo e sociedade, sexualidade e cultura. O corpo não pode ser compreendido como uma entidade “simplesmente” biológica e, além disso, parece impositivo questionar se o biológico não é, ele próprio, significado na e pela cultura. Jeffrey Weeks, um destacado estudioso dessas questões, afirma: “as possibilidades eróticas do animal humano, sua capacidade de ternura, intimidade e prazer nunca podem ser expressadas ‘espontaneamente’, sem transformações muito complexas” (Weeks, 1993, p. 21).

Linguagem, crenças, fantasias, códigos sociais, desejos inconscientes, atributos biológicos constituem a sexualidade, em combinações e articulações complexas. Tal como o gênero, a raça ou a classe, a sexualidade também precisa ser compreendida no âmbito da história e da cultura. Nessa ótica, as identidades sexuais deixam de ser concebidas como meros resultantes de “imperativos bio-



lógicos” e passam a ser entendidas como constituídas nas relações sociais de poder, em complexas articulações e em múltiplas instâncias sociais. Isso aponta para o fato de que as identidades precisam ser compreendidas sob uma ótica política. 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*.

## Identidades marcadas/Identidades invisíveis

Que identidades são, afinal, marcadas? Aquelas que são *diferentes* – é a resposta imediata. Mas diferentes em quê? Ou melhor, diferentes... de quem?

A busca da resposta obriga-nos a estabelecer algum tipo de comparação, analogia, confronto. Uma identidade é sempre, necessariamente, definida em relação a outra, depende de outra – na afirmação da identidade, inscreve-se a diferença. Contudo, ainda que o caráter relacional seja constituinte da representação de qualquer identidade, podemos notar que algumas delas ocupam, culturalmente, uma posição central e servem de referência a todas as demais. Essas identidades são representadas como “normais”, básicas, hegemônicas. É por contraponto ou comparação a elas que as outras são qualificadas como diferentes.

Numa investigação realizada numa escola inglesa freqüentada por jovens da classe trabalhadora, uma adolescente, Teresa, conta ao pesquisador a respeito da gangue da qual ela fazia parte. Era uma gangue de garotas que costumava humilhar outros estudantes, especialmente um garoto, dizendo que ele era “*queer*”<sup>2</sup>. Lembrando dessa situação, Teresa acusa a si mesma de ser “horível” e diz que chamava o garoto de uma porção de “coisas” as quais, naquela época, ela nem sabia realmente o que significavam. “Como era o garoto?” – pergunta o pesquisador. Ela responde: *Ele era mesmo muito quieto e ... costumava ter sempre sua lição feita, usava o uniforme; nenhum de nós usava o uniforme da escola. Ele usava. Esse tipo de coisa. Então ele era só diferente, eu acho, só diferente. Quero dizer, isso era só uma forma de insultá-lo...* (citado por Epstein, 1998, p. 99) (grifo meu).

O garoto limpo, uniformizado, ordeiro, com as lições de casa feitas talvez parecesse pouco “masculino”: ele se afastava da representação de masculinidade dura que, supostamente, seria “normal” entre a classe operária.

Na sociedade brasileira, apesar do proclamado “pluralismo cultural” e da “democracia racial” tão decantada em verso e prosa, parece fácil fazer um exercício de apontar quais as identidades raciais ou sexuais que são diferentes, “marcadas”. Não por acaso, num encontro acadêmico recente, a expectativa em relação à mesa temática sobre questões raciais era de que ali fossem discutidas

as condições de vida dos negros/as ou, talvez, dos grupos indígenas brasileiros (mas não dos sujeitos brancos). É muito freqüente a afirmação de que vivemos numa sociedade multicultural – o que deixa subsumidas as profundas divisões (e conflitos) que a constituem. No Brasil, operamos, explícita ou implicitamente, com uma identidade referência: o homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão (Louro, 1998). As *outras* identidades são constituídas, precisamente, como “outras” em relação a essa referência; em relação à identidade que, por se constituir na norma, no padrão e critério, goza de uma posição não-marcada ou, em outros termos, é representada como “não-problemática”. Causaria estranheza se alguém, ao se apresentar diante de um grupo, afirmasse: “eu sou heterossexual”. A estranheza advém exatamente do fato de que se espera que todos sejam (ou pelo menos devam ser) heterossexuais, daí que a notícia relevante seria uma afirmação distinta: “eu sou homossexual” ou “eu sou bissexual”. A norma não precisa dizer de si, ela é a identidade suposta, presumida; e isso a torna, de algum modo, praticamente invisível. Será, pois, a identidade que foge à norma, que se *diferencia* do padrão, que se torna marcada. Ela escapa ou contraria aquilo que é esperado, ela se desvia do modelo. Como tal, ela é, via de regra, representada não apenas por comparação à identidade hegemônica, mas a partir do olhar hegemônico, daí que, muitas vezes, a identidade marcada não pode falar por si mesma.

Nas escolas, não apenas as diversas áreas ou disciplinas foram produzidas sob a perspectiva masculina heterossexual (e, então, tradicionalmente, deixam de fora os saberes, as experiências e os problemas das mulheres e dos grupos homossexuais); mas todos os “textos”<sup>3</sup>, no sentido amplo do termo, são geralmente, construídos sob essa ótica. As práticas cotidianas, os arranjos físicos, a distribuição espacial e temporal dos indivíduos também inscrevem e reafirmam, continuamente, as marcas das diferenças sexuais e de gênero (Corrigan, 1991; Thorne, 1993; Mac an Ghail, 1994; Louro, 1995, 1997, 1998, 1999; Britzmann, 1996; Epstein e Johnson, 1998; Epstein, 1998; Felipe, 2000; Fraga, 2000).

No desenvolvimento desse tipo de análise, precisamos evitar, contudo, a armadilha da reafirmação de binarismos ou da vitimização dos “dominados”. Este raciocínio sugere posições fixas, seguras, estáveis. Ao afirmarmos o caráter relacional e múltiplo das identidades, sua fluidez e sua inconstância, estamos sugerindo uma abordagem muito mais complexa. Articulando-se em variadas combinações, as identidades de gênero, raça, classe, sexualidade, religião, nacionalidade são – todas – constituídas por (e constituintes de) redes de poder. Não há identidade fora do poder, todas o exercitam e, simultaneamente, todas sofrem sua ação. As identidades fazem parte dos jogos políticos, ou melhor, as identidades *se fazem* em meio a relações políticas.

Isso não quer dizer, obviamente, que todas as identidades sejam representadas do mesmo modo, que as culturas não as hierarquizem ou, ainda, que não haja notáveis histórias de opressão sobre determinadas identidades. O que essa

perspectiva implica é a compreensão de que todas as identidades são produzidas culturalmente, inclusive aquelas que, por se constituírem na norma, são, paradoxalmente, tão evidentes que se tornam invisíveis. O que se passa a admitir é que *nenhuma identidade é natural*.

A identidade masculina branca heterossexual é o exemplo mais acabado da invisibilidade da norma. Ela é, por excelência, não-problemática. Para muitos, ela não é somente a identidade normal, mas é, antes de tudo, “natural”. Apenas muito recentemente, em consequência da maior divulgação dos estudos feministas e do crescimento da teorização homossexual, é que se passou a interrogar também sua produção.

Curiosamente, essa é também a identidade mais vigiada e controlada. Desde os primeiros anos de vida, várias instâncias sociais, em especial a família e a escola, realizam um investimento continuado e cuidadoso no sentido de garantir a “aquisição” da heterossexualidade. Parece um contra-senso a realização de um esforço tão grande para assegurar algo que, a princípio, deveria ocorrer naturalmente, seguindo a própria “imposição” da natureza. Contudo, o tal desenvolvimento esperado, desejado e previsto não está assegurado, o que justifica pôr em funcionamento um processo de heteronormatividade. A vigilância volta-se, então, explicitamente, para os corpos. Uma vigilância que é exercida não somente a partir do exterior, da obediência às regras, aos preceitos ou aos códigos, mas que é exercida pelo próprio indivíduo que, precocemente, aprende a se examinar, controlar, governar.

A observação de uma aula de Educação Física pode ser ilustrativa desse processo. Neste caso, a professora pedia aos alunos alguns exercícios de alongamento e flexão; o espaço pequeno, característico das escolas públicas brasileiras, obrigava-os a ficarem muito próximos uns dos outros. O pesquisador, então, relata:

*(...) toda vez que flexionavam o tronco, as nádegas ficavam à altura do rosto dos que estavam imediatamente atrás. Assim sempre que a atividade era mostrada pela professora, um burburinho tomava conta da sala, seguido de uma mudança de posição para fazer o exercício. A maioria acabava ficando de costas para as paredes do fundo ou das laterais para “proteger” os tra-seiros de um olhar tão próximo. No final da aula, a professora colocou uma música para relaxamento e pediu que ficassem em duplas para fazerem exercícios de massagem um no outro. Dois meninos ficaram juntos, um deles, antes de começar a atividade, olhou para mim e balançando a cabeça disse: “é brabo ter que fazer massagem em homem” (Fraga, 2000, p. 153).*

Parece necessário exorcizar, de algum modo, qualquer sugestão ou indício de atração por alguém do mesmo sexo. A suspeita desse desejo entre meninos e homens é especialmente assustadora. A masculinidade hegemônica constrói-se não apenas em contraposição à feminilidade, mas também em oposição a outras formas de masculinidade. Tornar-se masculino pode implicar na combinação de

uma heterossexualidade compulsória associada à homofobia e à misoginia. Os corpos dos garotos devem proclamar sua rejeição a qualquer traço de homossexualidade. Seus corpos também não podem sugerir nada de feminino.

Em outra situação de aula, esses mesmos adolescentes, relata Alex Fraga, precisaram ser “convencidos” pela professora de que os exercícios rítmicos que fariam, embora acompanhados por música, manteriam as mesmas características de sempre, isto é, não se constituiriam numa atividade de dança. Após alguma hesitação e “cara amarrada”, eles acabaram por realizá-los, mas passaram a mostrar em seus corpos, deliberadamente, que eles não possuíam a graça nem o ritmo “próprios” das meninas. Os exercícios, diz o pesquisador, foram realizados “de uma forma ‘desengonçada’, ‘naturalmente’ desajeitada, na qual procuravam deixar evidente que essa solicitação corporal não era correspondente à ‘verdadeira’ habilidade masculina” (Fraga, 2000, p. 121). As marcas das identidades “do outro” não devem se instalar, não podem aparecer e, se por acaso, se insinuarem, precisam ser disfarçadas, escondidas, negadas. É preciso banir dos corpos quaisquer sinais, gestos, desejos, comportamentos que possam situar o sujeito naquele lugar marcado.

Contemporaneamente, as fronteiras de gênero e de sexualidade são, mais do que antes, muitas vezes borradas, atravessadas e subvertidas; no entanto, a reiteração da norma, da classificação e do ordenamento continua sendo exercida. De algum modo “instalada” na instituição escolar, a norma anuncia-se nas falas e gestos dos adultos e das crianças. Ela pode tomar, por exemplo, a forma de um “insulto” gritado no meio de uma briga: “Sai, Cazuzu, viado com AIDS!” – expressão utilizada por um grupo de meninos para designar um outro com quem haviam se confrontado na escola (conforme relata Rosimeri Aquino da Silva, 1999, p. 34).

A demarcação de fronteiras tem importantes efeitos simbólicos, sociais e materiais. É preciso demarcar o lugar do outro – simbolicamente, indicando o que significa estar lá; social e materialmente, excluindo e separando o sujeito que o ocupa. A linha divisória também diz dos limites da identidade hegemônica. Há que notar que, se a identidade normal é a grande referência, ela também se produz tomando o outro como limite e fronteira. Rejeitado ou negado, o “outro” é, ao mesmo tempo, indispensável. Stuart Hall, retomando o pensamento de Derrida, Butler e Laclau, afirma que

*é apenas por meio da relação com o Outro, da relação com aquilo que não é, com precisamente aquilo que falta, com aquilo que tem sido chamado de seu exterior constitutivo, que o significado “positivo” de qualquer termo – e, assim, sua “identidade” – pode ser construído* (Hall, 2000, p. 110).

Isso leva a pensar não só que as identidades são construídas na diferença, mas também – o que é mais perturbador – que elas são constantemente “desestabilizadas por aquilo que deixam de fora” (Hall, 2000, p. 111).

O *locus* da construção das identidades é o corpo. Ali se inscreve e, conseqüentemente, se pretende ler a identidade dos sujeitos. Marcado pela história, moldado e alterado por distintos discursos e práticas disciplinadoras, o corpo da mulher permanece, ainda hoje, como o alvo mais visível e o mais claro representante da sexualidade. De algum modo, ele carrega toda a ambivalência que, historicamente, lhe foi atribuída: mantém-se “problemático”, escorregadio, fragmentado em representações divergentes ou antagônicas. A mãe e a prostituta, a garota boazinha e a má podem assumir outras designações, mas continuam acenando para uma divisão e um sistema classificatório que toma a sexualidade como referência.

Numa grande escola pública de Porto Alegre, as jovens eram divididas entre “as loucas” e “as quietinhas”. Um dos rapazes assim as definiu para a pesquisadora: “As loucas não respeitam a gente, fazem piadinhas quando o cara passa pelo corredor, chamam de gostoso e são capazes até de passar a mão na bunda da gente” (Silva, 1999, p. 85). Essas garotas incomodam, já que contrariam a posição sexual que, tradicionalmente, lhes é atribuída na cultura; elas, de fato, assumem a posição-de-sujeito que seria esperada dos rapazes. Talvez não seja desimportante o fato de que o jovem depoente fazia parte do Diretório de Tradições Gaúchas da escola. Sua filiação a uma das “tribos” do colégio, voltada ao cultivo da tradição, provavelmente contribuía para torná-lo mais crítico dos “avanços” das meninas.

Como inúmeras outras escolas, essa também é povoada por “tribos”, grupos que procuram se apresentar de uma forma distinta dos demais e unificada por uma linguagem e aparência. Esses adolescentes e jovens agregam a seus corpos marcas que funcionam como códigos identitários e que permitem reconhecer seu pertencimento a um determinado grupo cultural. Em alguma medida, é possível atribuir às tribos uma espécie de “celebração da singularidade cultural”, estendendo a afirmação que Kathryn Woodward (2000) faz a respeito dos “novos movimentos sociais”, empenhados, atualmente, numa política de identidades e na luta contra formas específicas de opressão. Nessa escola, “os góticos, os ripongas, os punks, os metaleiros, os gaudérios, os hip-hops, as patricias, os maurícios, os nerds e as loucas, também chamadas em alguns contextos de guerreiras ou justiceiras” constituíam as tribos identificadas por Rosimeri Aquino da Silva (1999, p.64). Suas falas, corpos e gestos faziam a demarcação simbólica e também material e social de suas diferenças e de seus lugares.

Na literatura acadêmica, as análises sobre grupos juvenis dirigiam-se, tradicionalmente, para os grupos masculinos e, apenas nos últimos anos, a partir de algumas estudiosas culturais feministas, os grupos de garotas ganharam visibilidade. De certa forma, como acentua Hudson (citada por Máirtín Mac an Ghaill, 1994), “nossas imagens da adolescência (...) são imagens masculinas”. Ela comenta:

*(...) se a adolescência é caracterizada por constructos masculinos, então, qualquer tentativa feita pelas garotas de satisfazer as demandas da sociedade ligadas à adolescência implica, para elas, apresentar não apenas falta de maturidade (já que a adolescência é dicotomizada com maturidade), mas também falta de feminilidade (Hudson, apud Mac an Ghail, 1994, p. 122).*

Também não é incomum atribuir-se uma sexualidade distorcida ou desviada àqueles grupos de garotas que se representam como “encrenqueiras”, “indisciplinadas”, para usar o jargão escolar, e que desafiam as normas tradicionais de gênero. Na escola referida, uma das “loucas”, expondo sua forma de ser mulher, assim explicou à pesquisadora porque fizera um aborto:

*(...) porque tinha outros planos, queria fazer uma faculdade, ter uma profissão, ser independente e, principalmente, não queria ser igual a todas as mulheres da sua família, cheias de filhos desde muito novas, sempre limpando a casa, passando trabalho e apanhando de algum “gambá”... (Silva, 1999, p. 85).*

Sua referência – as outras mulheres da família – constitui a identidade na qual “a louca”, “a guerreira” não quer se reconhecer. A jovem projeta e constrói uma outra identidade feminina para si, o que não impede, contudo, que a identidade negada, aquela que ficou de “fora” também esteja lhe constituindo.

Os corpos de adolescentes e jovens, em sua pluralidade de tribos e gangues, desafiam, espetacularmente, as divisões dicotômicas. A multiplicidade de modos de ser e de aparecer coloca sob suspeita as definições tradicionais de classe, gênero, sexualidade, etnia. Outras divisões se instauram, é verdade; fronteiras são rompidas enquanto outras se constroem. Mas esses grupos juvenis (por vezes de forma mais expressiva do que grupos de adultos ou de crianças) mostram claramente o quanto intervêm em seus corpos para torna-los representativos de uma identidade própria. Membros de uma tribo devem, como qualquer outro grupo cultural, compartilhar os mesmos códigos, falar a mesma linguagem e, nesse caso, buscar a mesma aparência. A noção do “corpo como um projeto”, utilizada por estudiosos como Chris Schilling (1997), cabe bem aqui. Ela expressa a operação deliberada, empreendida pelo próprio indivíduo, de tornar evidente e reconhecível, através da aparência física, uma determinada identidade – o que esses garotos e garotas tanto se empenham em realizar.

É possível concordar com Stuart Hall (2000, p.104) quando ele diz que a identidade é um desses conceitos que a perspectiva desconstrutiva colocou “sob rasura”; isto é, conforme ele explica, um conceito que talvez “não (seja) mais ‘bom para pensar’ – em sua forma original, não reconstruída”. Mas Hall segue dizendo que já que conceitos como este não foram “dialeticamente superados” ou efetivamente substituídos, temos, de algum modo, de continuar pen-

sando com eles, “embora agora em suas formas destotalizadas e desconstruídas”. Parece-me que, no terreno da teorização educacional, o conceito de identidade cultural, tomado no seu caráter de multiplicidade, fluidez e instabilidade ainda pode ser útil. Não só porque são escassos os estudos e as pesquisas que se valem dele, mas porque pode ajudar a analisar uma dinâmica que freqüentemente é desprezada ou negada.

Os conceitos de identidades sexual e de gênero – desde que libertados da dicotomia com que a princípio foram empregados – parecem-me, ainda, instigantes e produtivos, talvez muito especialmente porque, no âmbito da educação, possam contribuir decisivamente para fazer “aparecer” os corpos aí sempre tão escondidos e suspeitos.

### Notas

1. Em inglês, o termo é *constructivist* (e *constructivism*). Na tradução do artigo citado, de Carole Vance, publicado na revista *Physis*, foi utilizado “construtivista” e “construtivismo”. No entanto, optei, aqui, pela expressão construcionistas e construcionismo, “para evitar associações com o construtivismo psicológico de inspiração piagetiana” (copiando a solução adotada por Tomaz Tadeu da Silva na tradução do texto de Judith Butler, “Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do ‘sexo’”, que integra o livro *O corpo educado*, organizado por mim para a editora Autêntica, em 1999).
2. O termo significa estranho, não convencional e também é utilizado, de forma pejorativa, para designar *gays* e lésbicas. Atualmente, o próprio movimento homossexual, através de uma de suas vertentes, passou a assumir a expressão, de forma afirmativa, para expressar suas posições políticas e teóricas.
3. Estou utilizando aqui “texto” tal como vem sendo empregado nas análises educacionais que se remetem às teorizações pós-estruturalistas, isto é, como uma “gama ampla e diversificada de artefatos lingüísticos: um livro didático, uma lei educacional, um guia curricular, uma fotografia, uma ilustração, um filme, uma intervenção oral – docente ou discente – em sala de aula (cf. Tomaz Tadeu da Silva, 2000, p. 107).

### Referências Bibliográficas

- BRITZMANN, Deborah. O que é essa coisa chamada amor. Identidade homossexual, educação e currículo. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, vol. 21, n.1, jan/jul.1996: 71-96.
- CORRIGAN, Philip. “Making the boy: meditations on what grammar school did with, to and for my body”. In Henri Giroux (Org.) *Postmodernism, feminism and cultural politics*. Nova York: State University of New York Press, 1991: 196-216.
- EPSTEIN, Debbie e JOHNSON, Richard. *Schooling sexualities*. Buckingham: Open University Press, 1998.

- EPSTEIN, Debbie. "Real boys don't work: 'underachievement', masculinity and the harassment of 'sisies'". In Debbie Epstein, Jannette Elwood, Valerie Hey e Janet Maw (Orgs.) *Failing Boys? Issues in gender and achievement*. Buckingham: Open University Press, 1998: 96-108.
- FELIPE, Jane. "Governando mulheres e crianças: Jardins de infância em Porto Alegre na primeira metade do século XX". Porto Alegre, Tese de Doutorado de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, 2000.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade. Vol. I. A vontade de saber*. 11ª ed.. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Herculine Barbin. O diário de um hermafrodita*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FRAGA, Alex. *Corpo, identidade e bom-mocismo. Cotidiano de uma adolescência bem-comportada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- HALL, Stuart. "Quem precisa da identidade?" In: Tomaz Tadeu da Silva (Org.) *Identidade e Diferença*. Petrópolis: Vozes, 2000: 103-133.
- HOOKS, bell. "Eros, erotismo e o processo pedagógico". In: Guacira Lopes Louro (Org.) *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999: 113-123.
- LOURO, G. "Segredos e mentiras do currículo. Sexualidade e gênero nas práticas escolares". In: Luiz Heron Silva (Org.) *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998: 33-47.
- \_\_\_\_\_. "Produzindo sujeitos masculinos e cristãos". In Alfredo Veiga-Neto (Org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995: 83-107.
- \_\_\_\_\_. *Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- \_\_\_\_\_. "Pedagogias da sexualidade". In Guacira Lopes Louro (Org.) *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999: 7-34.
- MAC ANGHAILL, Máirtín. *The making of men. Masculinities, sexualities and schooling*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 1994.
- SCHILLING, Chris. "The body and difference" In Kathryn Woodward (Org.). *Identity and Difference*. Londres: Sage e The Open University, 1997:71-100.
- SILVA, Rosimeri Aquino. "Sexualidades na escola em tempos de AIDS". Dissertação de Mestrado de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, 1999.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *O currículo como fetiche. A poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Teoria cultural e Educação. Um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). "Pedagogia como diferença". In Tomaz Tadeu da Silva (Org.). *Identidade e diferença*. Petrópolis: Vozes, 2000: 73-102.
- THORNE, B. *Gender play. Girls and boys in school*. New Brunswick e New Jersey: Rutgers University Press, 1993.



VANCE, Carole. "A antropologia redescobre a sexualidade: um comentário teórico". *Physis. Revista de saúde coletiva* 5(1): 7-31.

WEEKS, Jeffrey. *El malestar de la sexualidad. Significados, mitos y sexualidades modernas*. Trad. Alberto Magnet. Madrid: TALASA, 1993.

WOODWARD, Kathryn. "Identidade e diferença" In Tomaz Tadeu da Silva (Org.) *Identidade e Diferença*. Petrópolis: Vozes, 2000: 7-72.

Agradeço especialmente a meus ex-orientandos Rosimeri Aquino da Silva e Alex Branco Fraga pelos sensíveis registros que fizeram das falas de adolescentes e jovens em suas dissertações de mestrado. Elas se mostraram muito importantes para o desenvolvimento dos argumentos deste artigo.

Guacira Lopes Louro é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS.

Endereço para correspondência:

Rua São Manoel, 1780/410  
Porto Alegre – RS  
90620-110  
E-mail: gllouro@portoweb.com.br