



# “ESSES ALUNOS DESUMANOS”:

## a construção das identidades homossexuais na escola

Anderson Ferrari

**RESUMO** – *“Esses alunos desumanos”: a construção das identidades homossexuais na escola.* O objetivo deste artigo é pensar os processos de construção das identidades no contexto escolar. Para isso, partiu-se de um fato observado, em que se evidenciava a obsessão pela classificação, pela denúncia e pela discriminação às homossexualidades, o que oportunizou discutir as construções discursivas e as imagens de gênero que organizam as relações de poder em torno das identidades e sexualidades. Dessa forma, a escola/educação adquiriu uma nova força e/ou desafio, na medida em que se fortaleceu como espaço no qual esses processos são negociados, representando oportunidades de pensar as estratégias discursivas que possibilitam construir novos sentidos para as experiências homossexuais.

**Palavras-chave:** *discriminação, identidades, educação.*

**ABSTRACT** – *“These inhuman pupils”: the construction of homosexual identities in the school context.* This article aims at inquiring about the processes of identity formation in the school context. It uses, as a starting point, a situation in which there was an obsession for classification, accusation and discrimination of the homossexualities; this situation has presented us with an opportunity to discuss the discursive constructions and the gender images that organize the relations of power around the identities and sexualities. By doing this, the school/education acquired a new power and/or challenge because it strengthened itself as a space in which these processes are negotiated and created opportunities of thinking about discursive strategies that allow building up new meanings for the homossexual experiences.

**Keywords:** *discrimination, identities, education.*

## Introdução

Os temas relacionados às homossexualidades vêm ganhando espaço nos variados campos de investigação e construção de conhecimento: psicologia, sociologia, antropologia, literatura, história e educação. Nesse caminho, cada vez mais autores vêm se dedicando a pesquisar e a analisar os variados aspectos que compõem as identidades homossexuais e suas relações com outras identidades e com o social. Assim, as obras de Mott (1996), Trevisan (2000), Green (2000), Fry (1982, 1985), Parker (1991, 1996), Britzman (1996) e Louro (1997) contribuíram para a origem e desenvolvimento dos estudos *gays e lésbicos* no Brasil, na medida em que colocam em questão as relações discursivas entre práticas homoeróticas e cultura. Em uma primeira abordagem, podemos dizer que isso demonstra o caráter interdisciplinar que o tema suscita, tanto no que se refere a sua abrangência, quanto ao aspecto político dessas disciplinas, chamadas ao desafio de responder, de maneira precisa, ao questionamento dos parâmetros dessas construções.

*Historicamente, as punições à homossexualidade incluíram desde multa, prisão, confisco de bens, banimento, marca com ferro em brasa, execração e açoite público, até castração, amputação das orelhas, morte na forca, morte por fogueira, empalamento e afogamento. Em certas épocas e países, o vizinho que denunciasse um sodomita recebia parte dos bens do transgressor* (Trevisan, 1998, p. 183).

Hoje em dia outras formas de punições, perseguições e agressões contra os considerados homossexuais povoam as relações sociais e o imaginário das populações. Pior que isso, tornaram-se naturais e independentes da certeza de tal classificação. Aliás, isso é o que menos importa. O que parece fundamental é discutir a obsessão pela classificação e o tratamento que se dá à homossexualidade. Esse é o objetivo deste artigo, ou seja, pensar os processos de construção de identidades que se articulam a partir da obsessão pela classificação, pela denúncia e pela discriminação das homossexualidades.

A discriminação revela e se articula com o preconceito e com o estereótipo quando o assunto é a construção das identidades, visto que estamos falando de produção de discursos, de imagens, de relações de poder e de práticas culturais e históricas. Por tudo isso, trabalhos como o de Fraga (2000), de Oliveira (1994), de Louro (1997) e de Ferrari (2000), demonstram como essas categorias são recorrentes quando se discutem os processos de negociação das identidades, ressaltando como isso se fortalece a partir da compreensão das identidades como homogêneas, baseadas em julgamentos de “certo ou errado” e/ou “normal ou anormal”. Dessa forma, em algumas situações, como por exemplo, a produção das imagens e identidades homossexuais, não há como separá-las, ou seja, refletir sobre as identidades é discutir também sobre as construções das

discriminações, preconceitos e estereótipos. Talvez, porque as identidades estejam diretamente relacionadas à construção das diferenças e, portanto, à construção do “outro”, que, por sua vez, diz muito do “eu” (Woodward, 2000; Silva, 2000). Tais formas de apreensão da realidade estarão presentes na discussão deste artigo, sem adquirirem um *status* de categorias de análise. Mesmo porque elas também servem para desconfiar das verdades incontestes e do entendimento das identidades como fixas e homogêneas.

Torna-se importante um esclarecimento a respeito dessas categorias. Segundo Amaral (1998), tais conceitos formados anteriormente à nossa experiência, o que nos ajuda a pensá-los como produção cultural e, principalmente, nos ajuda a perceber a cultura também como uma produção, desnaturalizando-a. Essa afirmação nos obriga a um compromisso com o exame das relações que se estabelecem a partir das práticas culturais e seu envolvimento com as relações de poder. Essa práticas demonstram o que é relevante para cada grupo; nesse sentido, envolvem dois componentes: uma atitude em relação a algo ou alguém e um tipo de “conhecimento” a respeito desse algo ou alguém; ambas são determinadas pelas possibilidades que cada tempo nos permite dizer, ouvir, ver e compreender. Elas transformam o “diferente”, na própria diferença.

*(...) preconceito serve como um dos organizadores da visão que se tem dos outros, dos “diferentes” e também das atitudes diante deles. Dessa forma, a concretização do preconceito se dá pela relação vivida com o estereótipo e não com a pessoa. O estereótipo é a personificação do preconceito, que é responsável pela criação de identidades fixas e homogêneas dos diferentes”* (Ferrari, 2000, p. 60).

Sendo assim, a discriminação pode ser entendida como fruto e manifestação do preconceito, do estereótipo e, portanto, como produto de uma cultura, que serve para organizar o espaço de interação (Bourdieu, 1998), expõe a relação de poder dos processos discursivos da construção das identidades e demonstra como lidamos com as diferenças. Trabalhando os incômodos que as palavras como *normal* e *anormalidade* podem causar, Veiga-Neto (2001) nos ajuda a compreender como as diferenças podem resultar em práticas de exclusão. Mais do que isso, como essas práticas, que também incluem a discriminação, podem ser pensadas como obsessão pela diferença.

*Trata-se de práticas que têm no racismo o seu ponto imediato de convergência, se entendermos por racismo não apenas a rejeição do diferente, mas, também, a obsessão pela diferença, entendida como aquilo que contamina a pretensa pureza, a suposta ordem, a presumida perfeição do mundo. A diferença pensada como um mancha no mundo, na medida em que os diferentes teimam em não se manterem dentro dos limites nítidos, precisos, com os quais o Iluminismo sonhou geometrizar o mundo. A diferença entendida como aquilo que, sendo desviante e instável, estranho e efêmero, não se submete à repetição mas*

*recoloca, a todo momento, o risco do caos, o perigo da queda, impedindo que o sujeito moderno se apazigue no refúgio eterno de uma prometida maioridade* (Veiga-Neto, 2001, p. 107-108).

O uso do plural, quando tratamos de *processos*, se justifica pela característica relacional da construção das identidades. Nesse sentido, quando se propõe que se discutam as identidades homossexuais, estão sendo trazidos para o debate os discursos e imagens de gênero, ou seja, as construções sociais das masculinidades e feminilidades, que vão contribuir, por sua vez, para organizar a construção dos discursos e imagens das homossexualidades, dando origem ao personagem homossexual. Portanto, quando se trata de discutir identidades homossexuais, é importante pensar em *processos*, no plural, visto que, indireta e forçosamente, há referências aos processos de construção de variadas identidades vinculadas ao gênero e/ou orientação sexual.

Assim, faz-se necessário pensar os espaços em que esses processos são negociados e, sobretudo, os que representam oportunidades de pensar as estratégias discursivas que possibilitem articular e construir novos sentidos para as experiências homossexuais. O direito e a liberdade de falar das questões que envolvem o desejo, o sexo e as orientações estão ligados à causa política (Foucault, 1988). Ao longo dos anos, as sexualidades foram classificadas como legítimas e ilegítimas, sendo que a essas últimas foram reservados lugares específicos, em que poderiam se manifestar e “tipos de discursos clandestinos, circunscritos, codificados” (Foucault, 1988, p. 10). Fora desses lugares específicos, como os consultórios psicológicos e as casas de prostituição, essas sexualidades estariam sob o efeito da interdição, inexistência e mutismo. Por tudo isso, é importante focar ainda mais o objetivo deste artigo: o campo de ação que nos interessa é o da educação, que se enquadra nesses espaços em que as sexualidades ilegítimas, dentre elas, as homossexualidades, estariam fadadas ao silêncio.

Mas, se inserimos a discussão das sexualidades no campo político, e se pensamos que isso diz respeito aos discursos produzidos, assim como o direito de expressão dos desejos, isso significa pensar que tais discussões se inscrevem na proposta de construção de uma sociedade diferente. Foi com base nesses argumentos que a instituição escolar se tornou o *locus* desta investigação, já que é chamada a participar do projeto de colocar as sexualidades em discussão, revelando as relações entre sexo, saber e poder. Segundo Foucault (1988), romper com o silêncio já possui um “ar de transgressão” (1988, p. 12).

*Em suma, trata-se de determinar, em seu funcionamento e em suas razões de ser, o regime de poder-saber-prazer que sustenta, entre nós, o discurso sobre a sexualidade humana. Daí o fato de que o ponto essencial (pelo menos, em primeira instância) não é tanto saber o que dizer ao sexo, sim ou não, se formular-lhe interdições ou permissões, afirmar sua importância ou negar*

*seus efeitos, se policiar ou não as palavras empregadas para designá-lo; mas levar em consideração o fato de se falar de sexo, quem fala, os lugares e os pontos de vista de que se fala, as instituições que incitam a fazê-lo, que armazenam e difundem o que dele se diz, em suma, o “fato discursivo” global, a “colocação do sexo em discurso (Foucault, 1988, p. 16).*

A proposta de pensar os processos de construção de identidades, tendo como campo o espaço educacional, significa incluir uma discussão a respeito da relação de poder que se estabelece entre identidade, discriminação e linguagem. Para isso, proponho a discussão sobre as homossexualidades a partir de um exemplo do cotidiano: um *fato* ocorrido numa sala de aula de 6ª série do Ensino Fundamental, de uma escola pública da cidade de Juiz de Fora-MG. A turma tinha 32 alunos, divididos entre 22 alunos e 10 alunas, com a média de idade variando entre 11 e 13 anos. Essa escola funciona há 38 anos, conta com 1160 alunos, todos com ingresso definido por sorteio ou seleção públicos<sup>1</sup>. A escola é tida como de excelência, não só porque é a que mais aprova para a Universidade Federal da cidade, mas também porque é tida como uma escola que investe num ensino preocupado com a formação crítica dos alunos, baseado em novas propostas pedagógicas, unindo as pesquisas às práticas pedagógico-curriculares e a novas tecnologias educacionais, o que a torna uma escola diferente das tradicionais.

Assim, a construção deste texto parte do seguinte enfoque: parte da construção de um *fato* para, posteriormente, se abrir, num olhar mais ampliado, para as relações que se estabelecem com relação a ele. Por conseguinte, torna-se impossível pensar em verdades absolutas, mas em interpretações e aproximações possíveis. Em última análise, poderíamos mesmo afirmar que não existem “fatos”, mas interpretações. Com tudo isso em mente, motivado por um “fato” ou por “interpretações”, problematizadas por questões teóricas, proponho uma discussão quase sempre silenciada pela e na escola.

## **A construção do *fato***

No segundo semestre de 2000, logo após a defesa do Mestrado, participei como aluno-ouvinte de uma disciplina no doutorado em Educação na UFRJ, que tinha como proposta final uma pesquisa em escolas públicas para verificar a relação entre público e privado. Como lecionava numa escola pública e estava ainda sob as influências da minha pesquisa de mestrado – em que analisei a postura dos professores diante de alunos classificados como homoeróticos –, resolvi selecionar algum aspecto mais relevante que havia me chamado a atenção, para dar continuidade e para pesquisar nessa escola em que lecionava e para servir à exigência da disciplina, já que as temáticas das homossexualidades e das identidades mantinham-se presentes no meu projeto de doutorado.

O aspecto relevante foi o aparecimento constante dos discursos e das imagens da homossexualidade nas aulas de Educação Física. Essas aulas haviam se mostrado como um momento privilegiado de aparecimento das diferenças e, sobretudo, de construção das masculinidades e das homossexualidades. O que parece alimentar todas essas discussões é a questão da intimidade e sua relação com passado-presente, público-privado e a herança moderna. Essas eram questões norteadoras do meu projeto em Educação, e estava disposto a iniciar a discussão nessa proposta de investigação. Para isso, organizei uma pesquisa qualitativa que tinha apenas a observação das aulas como metodologia. Dessa forma, iniciei a observação, que durou três meses. Nesse período foi possível coletar dados para escrever o trabalho e selecionei a construção de um *fato*, que passo a narrar em seguida, e que considere mais representativo para escrever um artigo, excluindo-o do todo que compôs a escrita final.

No dia 21 de agosto de 2000, a professora de Educação Física estava reunida com os meninos, pronta para iniciar o que seria, a princípio, mais uma aula. Era uma segunda-feira, primeira aula. No entanto, era uma segunda-feira diferente, após um final de semana de festa na cidade; especificamente, um final de semana muito esperado pela comunidade homossexual da cidade e do País, pois se tratava da semana de Programação do *Rainbow Fest*<sup>2</sup>, que havia culminado num grande dia de festa no sábado, no principal calçadão da cidade. Lá, grande parte da população se reunira, como acontecia todos os anos, para a festa que antecipava a escolha da *Miss Brasil Gay*, num clube da cidade, seguindo o modelo dos antigos concursos de misses, das décadas de 70 e 80. O evento é amplamente divulgado pela imprensa local e nacional, de forma que toda a cidade fica sabendo e/ou dele participando, pelo menos desse último dia de atividades, que é o ponto culminante da semana de debates, exibição de filmes, realização de *shows*, enfim, o momento mais conhecido e esperado por todos.

É comum as pessoas irem para o calçadão e ficarem o dia todo observando, conversando, confraternizando e se divertindo com vários travestis e transformistas da cidade e de outros locais do Brasil, que ficam desfilando calçadão, transformando o espaço numa passarela e esse momento num *show* particular. Qualquer pessoa que passe pelo local poderá considerar a cidade como altamente “tolerante” e “sem preconceito”, visto que a interação entre os homossexuais e os juiz-foranos parece bastante harmoniosa, sem a presença da discriminação e da violência, sendo possível até mesmo trocas de carícias, carinhos e beijos entre os homossexuais, sem que ninguém se manifeste negativamente.

Em 2000, especialmente, a cidade estava completamente envolvida com o evento. Isso porque havia sido votada e aprovada a lei municipal contra a discriminação, o preconceito e a violência contra os homossexuais, que logo foi apelidada, de forma pejorativa, de lei “cor de rosa”<sup>3</sup>. A lei foi responsável por colocar a cidade na mídia nacional, como um lugar de aceitação da homossexualidade. Além disso, a lei trouxe para a discussão a questão da homossexualidade

e suas repercussões, tanto nos variados espaços da cidade, incluindo a escola, como em todo o Brasil. A polêmica estava instalada. Talvez, por tudo isso, fosse um ano diferente dos anteriores, repleto de expectativas. Alguns apostavam em mais liberdade para os homossexuais, agora protegidos pela lei. Por outro lado, algumas pessoas temiam manifestações de violência e de discriminação mais explícitas, em oposição à lei, e também por influência da imprensa que, como nunca, estava cobrindo todo o evento. Esperava-se mais público, em função de todas essas expectativas. Tudo transcorreu como nos anos anteriores e isso parecia comprovar e fortalecer a imagem da cidade como “verdadeiramente” acolhedora com relação às diferenças. Talvez poucas pessoas tenham atentado, durante o evento, para o fato de que “aquilo tudo” só era permitido por ser o “dia do *Miss Brasil Gay*”. Talvez fosse “tudo” permitido, por ser só aquele dia de festa e por todos “saberem”, de uma forma ou de outra, que tudo voltaria a ser como era antes, no dia seguinte.

Portanto, na segunda-feira, primeira aula, estava a professora reunida exclusivamente com os meninos. Essa turma também não poderia ser considerada uma turma como outra qualquer. Nela havia um aluno – Rodolfo<sup>4</sup> – extremamente competente, responsável, educado, que era classificado pelo resto do grupo como homossexual. Isso talvez não chamasse a atenção, se não tomasse proporções assustadoras, pensadas em relação ao papel da escola e dos professores.

Nessa turma, especificamente, havia uma professora que lecionava Ciências e que resolvera “curar” o Rodolfo, como ela própria dizia. Fazia parte do seu “tratamento”, realizado durante as aulas e na presença de todos os alunos, mandá-lo ler ou falar novamente, quando ele lia ou se colocava em função de alguma questão, mas com “voz e jeito de homem”. Quando esse aluno se dirigia à frente da sala, fosse para jogar algo no lixo, fosse para ir ao quadro, a professora mandava-o “andar igual a homem”, entre outras formas de discriminação, que funcionavam como respaldo para que os demais alunos continuassem a discriminá-lo, para além da aula de Ciências.

Rodolfo não se calava diante disso. Em várias outras aulas ele reagia ao incômodo que tal classificação lhe causava, parecendo denunciar a agressão e a não aceitação da identidade que os colegas lhe imputavam, como se pedisse uma postura dos professores diante da situação, talvez buscando se fortalecer para o enfrentamento. Homossexual ou não, isso pouco importa. O que interessa, e que essa relação revela, é a forma como as homossexualidades são construídas como diferenças na escola, ou seja: em que momentos aparecem, como são usadas, a quem elas servem, para quê ?

Pois bem, estava essa turma reunida, no início da aula, e Rodolfo ainda não havia chegado. A turma estava sentada em círculo no meio da quadra; a professora, entre eles, prepara-se para fazer a chamada e iniciar a aula, quando Rodolfo entra atrasado. Para espanto da professora, todos começaram a bater palmas. A professora, como conhecia a turma, pois trabalhava com os alunos desde o

início do ano anterior, rapidamente relacionou os fatos e percebeu que se tratava de mais uma “brincadeira” com Rodolfo e deduzindo que o motivo relacionava-se, sobretudo, à discriminação. A professora manteve a calma e, ainda surpresa, interrogou a turma sobre o porquê daquelas palmas. Prontamente, um aluno (que mais tarde foi revelado como o articulador daquela “brincadeira”), rindo, respondeu que eram para o Rodolfo. Ainda mantendo a calma, a professora prosseguiu a conversa, questionando se era aniversário dele. Ele, seriamente, respondeu que não. A professora repetiu a pergunta à turma, já que não se tratava do aniversário do aluno. O mesmo aluno que havia respondido antes se propôs a falar, dizendo que estavam batendo palmas porque, no sábado, havia ocorrido o concurso “*Miss Brasil Gay*” e que ele havia disputado e vencido. Todos riram, menos Rodolfo e a professora, que se mantiveram calados.

A professora ficou nitidamente indignada e sua aparência o demonstrou perfeitamente. Como era muito respeitada pelos alunos, em função da sua postura séria e sempre contrária a esse tipo de brincadeira, todos perceberam que ela não havia gostado e que, portanto, iria tomar alguma atitude. Por isso, todos rapidamente pararam de rir. A professora, em vez de gritar, de dar alguma “bronca” na turma ou mesmo no aluno que respondera, manteve a calma e a conversa, tentando mostrar a eles o que haviam feito. No primeiro instante, mandou que o aluno que respondeu saísse da quadra, afirmando que ela não gostava dele, porque ele usava aparelho nos dentes e, como ela disse, “não gosto de gente que usa esse tipo de aparelho”.

O aluno, por sua vez, argumentou que ele não era o único que usava aparelho nos dentes e que, portanto, outros alunos também deveriam sair da aula. Diante dessa argumentação, a professora buscou uma nova forma de discriminação pela diferença, mantendo a expulsão e alegando que o referido aluno estava usando blusa de uma cor diferente da do restante dos alunos e, segundo ela, aquela era uma cor de que ela não gostava. Revendo sua postura, a professora disse para a turma que a aula na quadra havia se encerrado e que todos iriam voltar para a sala de aula. Já estava instalado na turma um ar de arrependimento e quase todos subiram, seguindo a professora em silêncio. Apenas alguns murmúrios ou alguns olhares de cumplicidade misturados ao medo, à expectativa, à ansiedade para saber o que ela iria fazer. Chegando à sala de aula, a professora mandou que se sentassem e que tirassem uma folha de caderno em branco, para que anotassem duas questões a que iriam responder, sem que fosse necessário colocar os nomes. Os olhares se entrecruzaram, e os alunos acreditavam se tratar de um teste-surpresa, como forma de castigo pela “brincadeira”. A professora ditou as duas questões. A primeira delas pedia que eles escrevessem o que tinha ocorrido na aula daquele dia. A segunda questão pedia que eles respondessem por que cada um, individualmente, discriminava pessoas diferentes. Foi dado um tempo para que todos respondessem.

Passado o tempo, todos responderam às questões e entregaram à professora. Para surpresa, todos haviam assinado seus nomes. Após terem entregado,

um aluno negro e que, em alguns momentos, também era discriminado pela turma em função de sua raça, pediu que a professora lesse as respostas. Seguindo essa sugestão, ela perguntou se todos concordavam com a proposta. Como não houve objeção, ela iniciou a leitura de algumas respostas escolhidas aleatoriamente, sem revelar os autores, até o final da aula.

## A política das identidades

Variados aspectos poderiam ser explorados, a partir do *fato* observado. A postura das professoras, as aulas de Educação Física como espaços privilegiados de confronto das identidades masculinas e homossexuais e a relação do contexto social com os processos educativos são algumas das possibilidades de análise. No entanto, este artigo vai privilegiar os jogos discursivos e de poder que organizam as negociações entre as identidades no contexto escolar. Para isso, estamos assumindo a “lógica foucaultiana” para analisar o *fato* ocorrido entre os alunos, o que significa pensá-lo como um produto dos discursos que permitem que os alunos se posicionem do modo como fizeram. Não estaremos centralizando a análise nos alunos em particular, mas entendendo-os como o meio pelo qual os discursos passam e se atualizam.

Toda a relação parece ter sido não somente iniciada, mas também reforçada, a partir da discriminação, ou seja, uma atitude a respeito de algo (as homossexualidades) ou alguém (o aluno classificado como homossexual) e a demonstração de um tipo de conhecimento (os alunos trazem para seus discursos e para suas ações as imagens e as informações que têm a respeito das homossexualidades e do que significa ser homossexual). No entanto, a partir de um olhar mais aprofundado, pode-se perceber que a discriminação serve, ao mesmo tempo, como a revelação de um segredo que classifica, que diferencia e determina a identidade sexual do aluno. Como demonstra Foucault (1988), o século XVIII foi responsável pela proliferação de discursos sobre o erotismo e o sexo e, em função disso, criaram-se incentivos a falar, ouvir, registrar, interrogar e formular. E a cada um coube fazer de sua sexualidade um discurso permanente, desenvolvendo um interesse pelos próprios prazeres e pelos prazeres dos outros. Assim, o sexo se tornou o “segredo que é indispensável desencavar” (Foucault, 1988, p. 36). Essa forma de pensamento revela aspectos importantes para se entender a discriminação, organizada pela linguagem e por um discurso sobre os desejos, definindo o que é ou não permitido, dando origem ao “homossexual” e passando pela revelação do que seria um segredo.

*É pelo sexo efetivamente, ponto imaginário fixado pelo dispositivo de sexualidade, que todos devem passar para ter acesso à sua própria inteligibilidade (já que é, ao mesmo tempo, o elemento oculto e o princípio produtor de sentido), à totalidade de seu corpo (pois ele é uma parte real e ameaçada deste corpo do*

*que constitui simbolicamente o todo), à sua identidade (já que ele alia a força de uma pulsão à singularidade de uma história)* (Foucault, 1988, p. 145-146).

Quando discriminam um aluno, estão “criando” o homossexual, revelando o que eles pressupõem como um segredo e imputando uma identidade relacionada diretamente a ele, construindo discursos sobre a homossexualidade e agredindo-a de forma geral. Quer dizer, a questão não está em Rodolfo, mas no tratamento que estão dando à homossexualidade. E quando a escola não percebe a dinâmica de organização desse jogo de imagens e de identidades e não trata do assunto, está jogando a responsabilidade para Rodolfo e não entendendo que a questão é mais ampla, diz respeito à sua responsabilidade não só com Rodolfo, mas com a homossexualidade e com a formação de todos os meninos.

A ação dos meninos demonstra que o nosso tempo e o nosso espaço – a escola – são repletos de preconceitos, de violências, de confrontos, que, sem dúvida estão presentes em outros espaços sociais. Estão presentes em todos os espaços, em maior ou menor grau, explícita ou implicitamente. Isso não justifica o silenciamento ou o imobilismo, principalmente na escola, por ser um local privilegiado e comprometido com o questionamento, a transformação e a elaboração de novos projetos sociais.

Por isso é sempre muito relevante discutir, ficar atento e trazer à tona os fatos que ocorrem em sala, buscando seus sentidos, que, muitas vezes, estão além do fato em si. Britzman (1996) nos ajuda a ampliar a análise e a importância que esses fatos assumem, quando ressalta que as potencialidades de tais acontecimentos estão em saber explorá-los, envolvendo todos os alunos. A autora propõe um questionamento: “pensar como os jovens *gays e lésbicas* se constroem a si mesmos/as” (Britzman, 1996, p. 74). Esse questionamento possibilitaria aos professores explorarem as variadas representações da homossexualidade presentes na cultura popular e o que elas significariam para a luta pela juventude e pelos direitos civis, exigindo o envolvimento de todos.

Ampliar a análise significa ultrapassar a agressão e o preconceito e representa desvelar as relações com a construção das identidades dos alunos, tanto do aluno classificado como homossexual, quanto dos que assim o classificaram. Esse jogo e esse arranjo de identidades se relacionam, visto que as identidades homossexuais e heterossexuais dialogam entre si. Mais do que isso. No caso das masculinidades, gênero e orientação sexual se confundem. Construir a identidade de homem passa a ser sinônimo de se afirmar enquanto heterossexual, misturando gênero e orientação sexual e opondo as homossexualidades às masculinidades. Porém, trabalhar com as identidades sexuais significa encará-la em sua complexidade, o que passa pelo entendimento dessa questão, enquanto conhecimento discursivo, pela história de sua formação e pelas práticas que vão fazer emergir discursos (Britzman, 1996). Partindo desse raciocínio, é possível pensar que o grande desafio da educação no campo das sexualidades é inventar teorias do capital sexual.

*Por capital sexual entendo uma economia política das sexualidades, uma série de relações necessárias entre, de um lado, a heterossexualidade e a homossexualidade e, de outro, as desequilibradas e subordinadas diferenças entre os signos do valor de uso e os signos do valor de troca. Os saberes que organizam e desorganizam o capital sexual e as conflitantes representações da sexualidade que estão disponíveis podem, pois, perfeitamente nos dizer algo sobre como as identidades sexuais se tornam normalizadas e fora-da-lei (Britzman, 1996, p. 75-76).*

Tudo passa pela linguagem. A acusação, presente na palavra, determina a identidade de Rodolfo como *gay* (mesmo que ele não se sinta, não saiba disso, nunca tenha tido consciência disso, nunca tenha tido uma prática homoerótica) e, por conseqüência, fortalece as identidades dos outros como seu “oposto”, especificamente, como heterossexuais. Nesse caso, a linguagem cria não somente as identidades como as diferenças – que devem ser entendidas como interdependentes – mas determina uma hierarquia entre elas. Essa forma de compreensão traz desdobramentos significativos, ou seja, deve-se pensá-las como construção cultural e social e não como algo “dado”, como essência, como se estivessem aí para serem reveladas ou desvendadas, respeitadas ou discriminadas (Silva, 2000).

Woodward (2000), ao analisar os aspectos dos jogos de força e de poder que organizam as construções das identidades, esclarece que estas devem ser entendidas como relacionais, marcadas pela diferença e pelos símbolos. Ao demonstrar que toda identidade depende, para existir, de uma outra que está fora dela, a autora constata que toda identidade é marcada pela diferença. Dessa forma, as identidades homossexuais se distinguem por aquilo que elas não são. É isso que parece ter sido organizado pela discriminação contra Rodolfo. Os meninos construíram suas identidades como homens, distinguindo-se do que seria um homossexual, ou seja, ser homem é não ser homossexual.

Se as identidades são marcadas pelas diferenças, estas são definidas através dos símbolos: identidades, diferenças estão associadas às coisas que as pessoas usam ou fazem, ou dizem, enfim, estão associados aos símbolos, que são lidos a partir do meio social que os organiza. “Assim, a construção da identidade é *tanto* simbólica *quanto* social”. (Woodward, 2000, p. 10). E tanto o simbólico quanto o social são organizados pela linguagem.

A linguagem atravessa e organiza a maioria de nossas práticas, constituindo-se como campo de produção das diferenças e desigualdades. Para Louro, a linguagem “não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os *institui*; ela não apenas veicula, mas produz e pretende *fixar* diferenças” (1997, p. 65). Nesse sentido, a mesma autora ressalta a importância de ficar atento e escutar tanto o que é *dito*, quanto o *não-dito*. O que é silenciado adquire significado, visto que também tem algo a dizer sobre a organização dessas relações, além de dar voz aos sujeitos que *não são*. (Louro, 1997, p. 67-68). O “dito” e o “não dito” são atravessados e pelo poder o expressam nas relações interpessoais, quando se

referem às sexualidades. Pensando na situação vivida pelos meninos, podemos constatar que o conflito tomou forma a partir do que foi “dito” (a discriminação em si, verbalizada), mas também através do “não dito” (a construção das identidades masculinas como oposição à dos homossexuais, a hierarquia entre elas, a relação de poder que os alunos colocaram em ação, sem se darem conta disso).

O confronto demonstra a relação de poder presente, em que todos, os meninos e Rodolfo, estão situados em posições diferentes de sujeitos, as quais foram e são determinadas e construídas antes deles e nas quais eles são posicionados e atuam. Para Foucault (1988), toda relação em sociedade é de poder, o que significa dizer que viver em sociedade é lidar com a possibilidade de alguns agirem sobre as ações dos outros. Não que isso defina o poder como uma ação direta de uns sobre os outros; para Foucault, o poder é entendido como uma ação sobre essas ações estabelecidas entre os sujeitos. Como nos lembra o autor (1988), o poder não está na pessoa, mas na relação que se estabelece. Portanto, o poder não está nos meninos que discriminaram e nem tampouco Rodolfo está desprovido dele. “Ao operar assim, o poder não é nem repressivo nem destrutivo, mas sim produtivo: ele inventa estratégias que o potencializam; ele engendra saberes que o justificam e encobrem; ele nos desobriga da violência e, assim, ele economiza os custos da dominação” (Veiga-Neto, 2000, p. 63). A partir dessa perspectiva, Rodolfo também tem o poder (mesmo que não tenha consciência disso) de romper com essa relação, na medida em que se posiciona para o confronto.

*Ora, o estudo desta microfísica supõe que o poder nela exercido não seja concebido como uma propriedade, mas como uma estratégia, que seus efeitos de dominação não sejam atribuídos a uma “apropriação”, mas a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos; que se desvende nele antes uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade, que um privilégio que se pudesse deter; que lhe seja dado como modelo antes a batalha perpétua que o contrato que faz um cessão ou a conquista que se apodera de um domínio (Foucault, 1994, p. 29).*

O fato revela o entendimento da homossexualidade e da heterossexualidade como “opostos” e não relacionais. Percebe-se aí como determinadas palavras – homossexual, gay, veado, bicha – atravessam a consciência humana, desde muito cedo, e tomam significados, ou melhor, o mesmo significado para todos, para quem agride, para quem é agredido e para aqueles que presenciam a agressão. Todos lêem, da mesma forma, o seu significado, ou seja, essas palavras têm, em nossa sociedade, um significado pejorativo, negativo, servindo para definir relações de confrontos e de agressão, mesmo porque não existe outra imagem e outro significado da homossexualidade em nossa sociedade, senão esse. Essa comunhão de sentidos suscita algumas interrogações importantes. Qual a contribuição da escola na construção desses significados? Em que sentido a edu-

cação está mantendo ou desconstruindo esses discursos produzidos, significados compartilhados e imagens? O que representaria para o confronto, para as relações de poder e para o social, a construção de outras imagens mais positivas das homossexualidades? Que potencialidade e desafios estão postos para a educação no enfrentamento dessas questões? Ao que parece, esse trabalho não visa atingir e “beneficiar” apenas os alunos que sofrem agressão, possibilitando a construção de suas identidades de forma menos traumática. Ele atinge também os agressores, num trabalho de construção de pessoas melhores, nas suas relações para além da escola.

Oliveira (1994) relembra que todas as relações estabelecidas na sala de aula, sejam elas entre aluno/escola, aluno/conhecimento, aluno/professor e aluno/aluno, são perpassadas por imagens, valores, significados e relações de poder. Por tudo isso, essas relações que se estabelecem entre os alunos interferem e explicam o processo de construção das identidades como relacional, individual, coletivo e social. Partindo do pressuposto de que toda relação estabelecida pela palavra é permeada pela ideologia, é inegável que a mesma palavra pode ter sentidos distintos, de acordo com o contexto em que é apresentada, assim como da interlocução que se estabelece e da relação dos interlocutores.

A mudança de sentido também se alterou no momento em que a situação se organizou em outro contexto, não mais na quadra, mas na sala de aula. Nesse caso, o sentido foi outro. A palavra *gay* não serviu para discriminar, mas para fazer os alunos pensarem a respeito do que fizeram, por que fizeram, como se relacionam não somente com Rodolfo, mas com a homossexualidade. Para Bourdieu (1998), o espaço da interação, incluindo-se aí a escola, funciona como um mercado lingüístico. Nesse sentido, o espaço é pré-construído, ou seja, “a composição social do grupo está antecipadamente determinada” (1998, p. 55). Partindo desse princípio, o autor ressalta a importância de se compreender o que pode ou não ser dito no palco: “é preciso saber conhecer as leis de formação do grupo de locutores – é preciso saber quem é excluído e quem se exclui” (1998, p. 55). Num outro espaço e situação de interação, os alunos acionaram o que deveria ser dito, o que eles sabiam que a professora queria ouvir.

A proposta da professora parece se direcionar na tentativa de mudança de posição entre o que está no centro e o que está nas margens. Pensando como a escola lida com o incômodo gerado por essas posições e que atinge, sobremaneira, as identidades culturais de gênero, de raça, de sexualidade e de etnia, Louro (2003) destaca alguns equívocos muito comuns na tentativa de alterar esse quadro e que não passam de “reconhecimento retórico da ausência”. “As atividades – sejam quais forem os objetivos ou intenções declarados – não chegam a perturbar o curso “normal” dos programas, nem mesmo servem para desestabilizar o cânon oficial” (Louro, 2003, p. 45).

Dessa forma, percebe-se também a relação de poder que organiza os discursos, os contextos e as relações interpessoais. Bourdieu (1998) destaca a escola

como um espaço social em que os atores estão em constante confronto organizado pelas relações de poder, definidas pelo capital cultural de cada um e pelo *habitus*<sup>5</sup>. Ampliando essa afirmação, pode-se acrescentar ao capital cultural o que o grupo define como valor de aceitação, e isso é uma construção histórica, cultural e social. Então, quando os alunos discriminam Rodolfo usando, para isso, a homossexualidade, eles revelam atribuir um valor negativo à homossexualidade, que não é deles, mas de toda a sociedade. Quando usam a homossexualidade para atacar, eles estão trazendo para cena séculos de construção desse valor, que se iniciou pela classificação médica do “homossexualismo”. Entretanto, não sabem as origens do discurso assumido, que não é deles, que não é do seu tempo, mas de que eles são tributários. Esse é um outro aspecto importante a ser problematizado: revelar a homossexualidade como uma construção histórica e social, buscando desconstruir sua negatividade.

A homossexualidade não pode ser entendida como negação de oportunidades, de vivências, como quase sempre acontece. Nesse tipo de discriminação, é isso que parece estar em jogo. Ou seja, eles não sabem se Rodolfo efetivamente exerce práticas homeróticas, mas a acusação serve para evitar que exerça, tentando afastar essa ameaça, senão dele, pelo menos do grupo. Portanto, estão lutando contra algo que está presente em todos eles. Assim sendo, esse *fato* serve para entender a escola como espaço de uma pedagogia confessional da intimidade (Guirado, 1997, p. 33), onde a confissão da intimidade não é a do Rodolfo, mas do grupo dos meninos. Seria possível pensar que a discriminação é uma forma de confessar a homossexualidade dos meninos, que a presença de Rodolfo faz explodir?

Assim, a discriminação expõe a relação entre as identidades do eu e do outro. “Realizada na relação interindividual, a construção do *eu* é também a construção do outro; é a sua diferenciação recíproca e dialeticamente complementar que permite a sua articulação” (Pinto, 1997, p. 46). Pensando ainda nessa relação entre o eu e o outro na construção das identidades, Itani (1998) nos ajuda a entender que a intolerância é a ação que se organiza a partir da vontade de eliminação do outro, ou melhor, da negação da existência do outro. E, muitas vezes, esse outro está mais presente em nós do que se pode imaginar, e aí negar ou tentar eliminar o outro pode ser lido também como uma tentativa de negar ou eliminar algo que é nosso. Dessa forma, é possível e importante estar atento não somente para as consequências do ato para Rodolfo, mas também para os meninos, que foram os que o discriminaram. O mais comum em histórias como essa é centrar as análises no discriminado, tido como o de maior prejuízo, esquecendo-se de quem discrimina, visto que este é entendido como aquele que “detém” o poder e que, portanto, é socialmente aceito, não parece sofrer nenhum dano no seu processo de construção de identidade com a agressão.

No entanto, a agressão também diz respeito ao (e revela algo do) processo de quem agride: e revela a intolerância e expõe as mazelas de um indivíduo em construção, e também diz respeito à sua identidade. A verdade é que é possível

construir o eu sem necessariamente negar o outro, isso quando esse outro não ameaça ou se revela no interior do eu.

Também é inegável que discriminar pode ser lido como uma prática de distinção, que serve para salvaguardar uma identidade. Na necessidade de se afirmar, nega-se o outro. E o masculino, na trajetória de construção de sua identidade, necessita negar tanto a mulher quanto a ameaça da homossexualidade. Assim, a construção das identidades masculinas parece se relacionar tanto com o gênero quanto com a orientação sexual. E como a identidade é um processo inacabado e, portanto, em constante construção, o masculino necessita quase que eternamente se afirmar, negando a homossexualidade. Dessa forma, pode-se ler na atitude dos meninos uma forma de afirmar masculinidades, negando a homossexualidade através da discriminação, distinguindo o eu e o grupo dos iguais, o grupo dos meninos e o outro, o diferente, a ameaça da homossexualidade presente no outro. Para melhor entender essa colocação, é possível pensar também a discriminação como parte do eu, como uma defesa.

### **“Esses alunos desumanos”**

Ao dar voz a Rodolfo, ao pedir que os alunos escrevessem sobre o que ocorreu, a professora parece trazer à tona um entendimento de sujeito que remonta a modernidade. É a idéia de um sujeito racional, capaz de entender a si mesmo e que ocupa o centro dos processos sociais. No entanto, a construção do *fato* demonstra como a idéia de sujeito passa pela produção das identidades. Tanto uma quanto a outra não são naturais, dadas, mas algo construído historicamente e culturalmente. Talvez, por isso, o *fato* ocorrido nos mobiliza, diz respeito à homossexualidade de cada um, seja ela vivenciada ou negada. Afinal, a homossexualidade atinge a todos nós. Ela não se limita aos que sofrem a agressão, aos classificados como homossexuais. Ela também atinge os agressores, porque limita as masculinidades, expõe a intolerância, revela a crueldade, evidencia a sociedade no indivíduo, traz o passado para o presente, renova o senso comum com toda a sua falta de conhecimento e demonstra a incompreensão com os desejos, próprios e alheios. Inicialmente, é preciso olhar para o Rodolfo do *fato* narrado. Quando solicitado a descrever o que ocorrera na sala de aula, o aluno referiu a si próprio na terceira pessoa, como se o *fato* ocorrido tivesse acontecido com um outro menino e não com ele. Disse ele:

*“Hoje no começo da aula de Educação Física os alunos foram desumanos ao discriminarem um colega. Quando uma pessoa discrimina uma pessoa, ela corre o risco de discriminar várias pessoas, pelo gosto, pela cor e por outras várias coisas.*

*Eu discrimino pelo motivo de eu não gostar ou não me sentir bem, perto dessa pessoa” (Rodolfo).*

Estamos recorrendo à fala de Rodolfo como forma de assumir e entender o sujeito como chegada e não como ponto de partida, não como um ser racional que ocupa o centro dos processos sociais. Foucault (1988) denuncia como a modernidade se dedicou à construção dos sujeitos como unidade indivisível, detentor de um eu profundo que deveria ser conhecido, descoberto, revelado, denunciado, pelo próprio sujeito ou por outros, através dos mecanismos discursivos. Como consequência dessa visão, o sujeito passou a ser considerado um ser único. Dessa forma, tornam-se uma “realidade discursiva”, ao mesmo tempo que uma “realidade concreta” (Veiga-Neto, 2000). Mas a questão que parece fundamental é revelar essas diferentes construções do sujeito, que Foucault (1988) chama de “tecnologias do eu”, refletir sobre as formas e processos que possibilitam aos sujeitos se tornarem o que são.

Amaral (1998) chama a atenção para o fato de a presença do preconceito e da discriminação ser capaz de impedir que os que os vivenciam vivam plenamente não só seus direitos de cidadão, como também sua própria infância. Trazendo esse pensamento para a análise do *fato*, é possível pensar que a discriminação que atingiu Rodolfo e que atinge muitos outros meninos classificados como homossexuais na escola, contribui para um duplo prejuízo: perturba a construção positiva de suas identidades e também a aquisição de conhecimento, visto que não lhes são fornecidas armas para lutarem contra essas discriminações no campo do conhecimento e nem mecanismos que lhes possibilitem construir outras imagens mais positivas de si mesmos. A preocupação é questionar quais sujeitos estas práticas estão construindo; e como esses dois prejuízos estão mantendo um projeto de construção dos sujeitos, fortalecendo o autogoverno (Foucault, 1988) em que deve ser negado e afastado pelos próprios sujeitos o que é considerado prejudicial a sua saúde e bem-estar, segundo o que é “aceito” culturalmente como o “certo” e o “errado”, o “bom” e o “mau”, o “normal” e o “anormal”.

No entanto, a discriminação, por mais forte e contínua que seja, não é suficiente para evitar práticas homossexuais. Mais cedo ou mais tarde, cada homossexual acaba vivenciando práticas sexuais de acordo com seus desejos, ou seja, acaba reconhecendo seus desejos e dando vazão a eles. Isso não justifica a discriminação contra a homossexualidade, mas serve para afirmar que o desejo é mais forte que essas práticas negativas, visto que ele nos revela, nos coloca diante de nós mesmos. Portanto, o que pode ser feito é atuar no sentido de que os homossexuais possam construir suas identidades de forma menos traumática.

Essa história demonstra que falar de homossexualidades é falar de sexualidades. Ou seja, ela traz à tona como cada um constrói, vivencia e entende seus desejos e se relaciona com os outros e com os desejos dos que estão à sua volta, demonstrando que os efeitos dos discursos e das imagens são produzidos nos corpos, nos comportamentos e nas relações sociais. Tudo isso numa relação complexa e de poder que atinge, incondicionalmente, a todos. Foucault (1988) destaca que estamos necessariamente “no” poder, que não se pode “escapar”

dele. O poder não é algo exterior, ou que uns detêm e outros não, que existe num lugar e não em outro. Ao contrário, deve-se entender o poder como “multiplicidade de correlações de força”, argumenta Foucault (1988, p. 88). Um jogo em que os participantes e as forças se alteram e se confrontam. Partindo dessa constatação, o autor ressalta que “onde há poder há resistência” (Foucault, 1988, p. 91). Por mais que Rodolfo e o resto da turma não tenham consciência disso, eles estão em meio a esse jogo de poder, construindo-se, se relacionando-se e jogando com os diferentes poderes.

É em meio a essa relação social complexa de poder e força que as identidades são construídas. Isso significa dizer que as identidades não são apenas definidas, mas impostas, porque convivem de forma hierárquica. Por tudo isso, as identidades são disputadas pelos grupos. Como ressalta Silva (2000), a “afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e excluir” (Silva, 2000, p. 82). Incluir e excluir, demarcar fronteiras, classificar parecem expor o jogo de poder que se articula em torno das construções das identidades e diferenças.

Isso parece tão forte para Rodolfo, que ele usou o que Amaral (1998) classifica como “mecanismos de defesa”. Por esses mecanismos, os indivíduos utilizam técnicas ou estratégias para manter o equilíbrio diante de alguma situação de insegurança, perigo, tensão ou ansiedade, quando, por alguma outra razão, não está sendo possível encarar a realidade. Dada a dificuldade, ele aciona esse mecanismo de defesa, de forma involuntária, “criando” um outro menino que foi discriminado e não ele. Quando fala de um outro menino que foi discriminado, e não dele, Rodolfo parece querer se incluir na turma, rompendo com a barreira que se estabeleceu entre ele e os outros. Ou seja, pela escrita de Rodolfo, o outro passa ser o “discriminado” e não ele. Pensar esse lugar que Rodolfo buscou ocupar, o lugar que os outros meninos atribuíram a Rodolfo e o lugar que o próprio Rodolfo reservou aos meninos é colocar em questão essas fronteiras entre os que ocupam o centro e os que ocupam as margens, é questionar essas fronteiras e seus mecanismos de estabelecimentos e de manutenção e serve, principalmente, para demonstrar como essas posições são construídas.

O que o *fato* demonstra é que cada aluno ocupa uma posição nesse jogo de poder que organiza os discursos, de forma que elas estão constantemente em relação com essa rede discursiva. Como ressalta Veiga-Neto (2000): “Esse emaranhado de séries discursivas institui um conjunto de significados mais ou menos estáveis que, ao longo de um período de tempo, funcionará como um amplo domínio simbólico *no qual e através do qual* daremos sentido às nossas vidas. (Veiga-Neto, 2000, p. 56-57).

Com isso, o aluno classificado como homossexual acaba construindo uma identidade, uma auto-imagem e um autoconceito, levando em consideração esses sentido e os regimes de verdade que se estabelecem a partir dos discursos. “Um regime de verdade é constituído por séries discursivas, famílias cujos enun-

ciados (verdadeiros ou não-verdadeiros) estabelecem o pensável como campo de possibilidades fora do qual nada faz sentido (...)” (Veiga-Neto, 2000, p. 56-57). Considerando que a construção de si pode ocorrer numa progressiva apreensão e transformação das palavras dos outros em palavras próprias, corre-se o risco de assumir os conceitos negativos que os outros impõem. Há o risco, com isso, de Rodolfo criar um “outro” Rodolfo que ele “não é”, mas que “gostaria de ser”, segundo os critérios de aceitação definidos pelos “outros”. Assim, ele pode criar uma outra identidade mais aceita. Portanto, discutir as homossexualidades e a construção das identidades na escola é colocar em evidência essa rede de significados e de verdades que constituem nossa cultura.

*Na perspectiva que aqui interessa, a questão, entretanto, é pensarmos a cultura para além do domínio material isso é, do domínio dos objetos e das práticas envolvidas com esses objetos. A questão é pensarmos a cultura, também e ao mesmo tempo, no domínio simbólico: como significamos os objetos e as práticas e, ao fazermos isso, como abstraímos e transferimos esses significados para outros contextos; e, ao fazermos essa transferência, como os ressignificamos (Veiga-Neto, 2000, p. 57).*

A dificuldade de Rodolfo diante da situação, e a postura de fingir que não foi com ele que ocorreu a discriminação, revela um aspecto importante quando estamos discutindo as construções das identidades, ou seja, não há como pensar a identidade individual fora de um grupo social. (Hall, 1997, 2000). É a forma de Rodolfo não se sentir o “outro”, a forma encontrada por ele para se sentir parte do grupo, para negar a exclusão. A discriminação age também no sentido de mostrar a exclusão de Rodolfo do grupo e, pensando que as identidades são construídas a partir da relação com outras identidades sociais e com outros grupos sociais, a postura de Rodolfo revela a necessidade de se construir uma experiência partilhada. Neste sentido, Rodolfo parece reivindicar seu lugar no grupo dos alunos, como pertencente da 6ª série. Ao aderir ao sistema de significação do grupo, ou seja, criando um outro aluno que teria sido discriminado e não ele, Rodolfo parece buscar fazer parte do grupo.

Assim, emerge um outro aspecto das identidades: o sentimento de pertença. Esse sentimento é construído a partir do compartilhamento de significados em comum, capaz de criar uma rede de comunicação e de afinidades entre os sujeitos, fornecendo-lhes o sentido de comunidade, como um grupo que tem algo em comum, que tem uma identidade em comum. Ao mesmo tempo, o sentimento de pertença serve para marcar os que estão à margem, que estão fora dessa comunidade, desse grupo (Veiga-Neto, 2000).

Reivindicando um lugar no grupo, Rodolfo rompe também com aquela visão das identidades e dos sujeitos como algo indivisível e único. É a negação da absolutização das identidades, que atinge, comumente, os alunos classificados como homossexuais. Por esse processo, os alunos deixam de ser o amigo, o

aluno da turma tal e o próprio aluno, para se tornarem “o” homossexual. Parece existir uma tensão entre a absolutização e a hibridização das identidades, e é muito comum, a primeira se sobressair sobre a segunda. Dessa forma, trazer para a discussão esses processos de construção das identidades e das homossexualidades é, de certa maneira, aquecer essa tensão e demonstrar como a cada indivíduo correspondem diversas identidades, que são ora acionadas, ora escondidas, de acordo com o campo de disputa, e que os ligam a variados grupos sociais.

Essa introjeção pode representar a negação dos desejos e, talvez, das experiências vividas, quando os que sofrem a discriminação vão se afastando cada vez mais de si e buscando construir e assumir identidades mais aceitas socialmente, revelando a incorporação dos valores dos outros e demonstrando como as várias identidades são entendidas hierarquicamente. Esse não parece ser um processo tranquilo, mas, ao contrário disso, bastante doloroso, passando por um questionamento do que se é. Talvez mais cedo do que qualquer outro indivíduo, o classificado como homossexual tenha contato com tal tipo de questionamento. Isso pode representar um momento importante, visto que quem se questiona quanto à sua identidade questiona, na verdade, além do seu lugar, o lugar do outro no mundo (Santos, 1993). Por isso, é importante para a educação trabalhar no sentido de possibilitar projetos de emancipação para esses meninos.

*(...) a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados com uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (Hall, 1997, p. 13).*

Atualmente, não se leva em consideração a diversidade de posições e de identidades que estão à disposição e que cada um pode assumir. As formas e as imagens que servem para nos representar – e a forma como nos vemos – podem se alterar, visto que elas são produzidas socialmente, por meio dos sistemas simbólicos e formas de exclusão social (Woodward, 2000). As identidades e as diferenças não podem ser compreendidas fora desses sistemas de classificação e de exclusão.

*Muito mais do que um mecanismo negativo de exclusão ou de rejeição, trata-se da colocação em funcionamento de uma rede sutil de discursos, saberes, prazeres e poderes; não se trata de um movimento obstinado em afastar o sexo selvagem para alguma região obscura e inacessível mas, pelo contrário, de processos que o disseminam na superfície das coisas e dos corpos, que o excitam, manifestam-no, fazem-no falar, implantam-no no real e lhe ordenam dizer a verdade: todo um cintilar visível do sexual refletido na multiplicidade dos discursos, na obstinação dos poderes e na conjugação do saber com o prazer (Foucault, 1988, p. 70-71).*

Podemos perceber que existe uma articulação entre construção de identidades e educação, o que possibilita ampliar a noção de educação em um processo que vai além da escola, envolvendo uma multiplicidade de relações de forças que se estabelecem nas relações familiares, nos meios de comunicação, nos convívios sociais, enfim, em diferentes espaços em que os indivíduos são transformados e aprendem a se reconhecer como detentores de determinadas identidades. Desse modo, quando nos propomos problematizar a construção das identidades e das diferenças, estamos destacando a necessidade de se considerarem os desdobramentos desses conceitos, que exigem reflexões a respeito de processos sociais mais amplos. Esses processos educativos englobam estratégias inconscientes, sutis e, talvez por isso, muito eficientes, tomando um aspecto como natural. Nesse sentido, é importante reconhecer e problematizar o que está posto como natural no cotidiano.

## **Considerações finais**

Este artigo buscou pensar as estratégias discursivas que serviram e que servem para construir o sentido das experiências de vida e que se articulam com as identidades masculinas e homossexuais. Trata-se de uma necessidade crítica, para que se possa pensar nessas negociações e confrontos numa perspectiva desconstrucionista. As mudanças ocorridas desde a década de 60 foram fundamentais para a reflexão sobre as sexualidades, de forma que tudo que diz respeito ao tema está, hoje em dia, no domínio público, e não se limita a uma questão meramente privada. O público e o privado se comunicam e influenciam, quando se articulam sexualidades e identidades. Por isso, como nos lembra Giddens (1993), falar de sexualidades abre a possibilidade de transformação, significa falar a “linguagem da revolução”. Essas possibilidades são bastante reais, principalmente quando as intimidades são percebidas como negociações estabelecidas por iguais.

Então, pensar e desenvolver reflexões para educação desencadeadas pelas práticas discursivas – e imagens das homossexualidades que chegam através dos alunos – é perceber como o cotidiano escolar é construído, desconstruído, reconstruído ininterruptamente, demonstrando que a educação e a escola se fazem nesse desafio diário, que é enfrentar a relação entre indivíduo, realidade e cultura. Portanto, a problematização das homossexualidades traz potencialidades para a educação. Primeiramente, possibilita colocar as imagens e os discursos em debate. E, em consequência, nos possibilita pensar e questionar nossos parâmetros, o que é fundamental para desconstruir nossas “certezas”.

Os estudos foucaultianos adquirem grande importância nesse sentido, na medida em que privilegiam a centralidade da linguagem, entendida como “*locus* de produção das relações que a cultura estabelece entre corpo, sujeito, conhecimento e poder” (Meyer, 2003, p. 16). Por essa perspectiva, o “natural”, o que

está posto, o que é dado não existe, e as verdades são percebidas como provisórias, visto que são o resultado de conflitos e de negociações estabelecidas, lingüisticamente, nos contextos sociais e culturais.

*(...) creio que somos seres de linguagem. Nada, em nossas subjetividades ou sexualidades, escapa ao modo como aprendemos a perceber, sentir, descrever, definir ou avaliar moralmente o que somos. Nossa subjetividade e nossa sexualidade são realidades lingüísticas. Não penso, por conseguinte, que exista uma coisa sexual objetiva que preexistia à forma como a conhecemos lingüisticamente. A palavra não é aquilo que diz, falsa ou verdadeiramente, o que a suposta coisa sexual é em si. A sexualidade é aquilo que a palavra diz que ela é. Acreditamos que somos ou que outros são "heterossexuais, bissexuais e homossexuais" porque nosso vocabulário sexual nos coage a identificarmo-nos desta maneira. Este vocabulário, entretanto, não surge do nada, nem representa, para nossa razão, a "verdade" sobre a sexualidade, ignorada pelo obscurantismo dos que nos antecederam (Costa, 1994, p.120).*

Como resultado, as verdades podem e devem ser constantemente questionadas. A educação se torna um espaço privilegiado para isso, já que a ação pedagógica se constrói pela linguagem. Além disso, ou talvez por isso, ela também é um local de construção, confronto e de negociação das identidades e diferenças. Associando esses aspectos, tudo parece indicar que se deva investir mais nas perguntas do que nas respostas, nas dúvidas do que nas certezas, nas desconstruções do que na naturalização, enfim, em assumir o caráter provisório das nossas relações.

*(...) a opção é assumir os riscos e a precariedade, admitir os paradoxos, as dúvidas, as contradições e, sem pretender lhes dar uma solução definitiva, ensaiar, em vez disso, respostas provisórias, múltiplas, localizadas. Reconhecer; como querem os/as pós-modernistas, que é possível questionar todas as certezas sem que isso signifique a paralisia do pensamento, mas, ao contrário, se constitua em fonte de energia intelectual e política (Louro, 2003, p. 42).*

Quando Rodolfo, seguindo a mesma lógica da relação classificação e diferença, olha para o que aconteceu, surpreendentemente nos chama a atenção para o fato de que a discriminação não foi dirigida somente a ele, mas a todas as diferenças, e à homossexualidade de forma geral. Não parece ser à toa que ele *também* classifica os outros meninos como "desumanos", distinguindo-se deles e hierarquizando a identidade a partir da sua. Dessa forma, Rodolfo nos alerta para o fato de que a questão não está no sujeito, mas na relação entre cultura, sexualidade e educação. Os discursos sobre as homossexualidades nos servem para demonstrar como as identidades masculinas vêm se beneficiando, longamente, de uma situação "privilegiada em torno da qual tudo mais gravita" (Louro, 2003, p. 42).

As diferenças são sempre estabelecidas no interior de uma cultura. Assim, construir interpretações de um fato do cotidiano é pensar sobre como se organiza a relação entre cultura, sexualidades, diferenças e identidades. Dentro dessa lógica, a questão não passa pelo reconhecimento das diferenças, mas, principalmente, pela necessidade de se examinarem os diversos aspectos que envolvem sua construção, ou seja, quando e como são construídas e a quem elas servem. Isso porque as diferenças e identidades se estruturam, necessariamente, numa relação. Portanto, elas deixam de ser algo dado e passam a ser criações discursivas, organizadas a partir de alguém que fala do seu lugar; são discursos que produzem hierarquias.

A homossexualidade não significa a negação do ser homem – é um erro comum cometido contra um homossexual. Há mais coisas em comum entre as masculinidades brasileiras e as homossexualidades brasileiras do que se pode imaginar. É perfeitamente possível ser homem e homossexual. Uma identidade não exclui a outra. No entanto, o que parece imperar na organização dos discursos sobre as homossexualidades é a absolutização dessas identidades. Quando o homossexual é criado, ele deixa de ser o aluno, o filho, o amigo para ser “o” homossexual. É a exclusão do caráter híbrido das identidades que parece vigorar, não se percebendo que as identidades significam diferentes inserções e exclusões em variados contextos sociais.

*Se os/as educadores/as quiserem ser eficazes em seu trabalho com todos/as os/as jovens, eles/elas devem começar a adotar um visão mais universalizante da sexualidade em geral e da homossexualidade em particular. Assim, em vez de ver a questão da homossexualidade como sendo de interesse apenas para aquelas pessoas que são homossexuais, devemos considerar a forma como os discursos dominantes da heterossexualidade produzem seu próprio conjunto de ignorâncias tanto sobre a homossexualidade quanto sobre a heterossexualidade (Britzman, 1996, p. 92).*

Discutir e problematizar a homossexualidade nos possibilita não apenas pensar as sexualidades, suas práticas e discursos, mas, sobretudo, nos coloca o desafio de repensar as representações e as identidades presentes nas escolas e na sociedade em geral. Além disso, as questões que envolvem saber e poder e que organizam as sexualidades nos possibilitam pensar a educação a partir de uma perspectiva desconstrucionista, ou seja, entender a sociedade como uma construção histórica, cultural e social e que, portanto, pode ser desconstruída e reconstruída.

Problematizar as homossexualidades em confronto com as masculinidades é, ao mesmo tempo, uma forma de se aproximar da discussão do conceito de gênero, tão revisado sobretudo pelos pós-estruturalistas, que foram responsáveis pelo entendimento do conceito como uma construção social, cultural e lingüística. Construção que passa pelo corpo e que se organiza pelas relações

de poder. Dessa forma, é possível pensar as estratégias discursivas sobre as homossexualidades em relação aos processos que produzem e diferenciam homens e mulheres, criando e classificando corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade. As homossexualidades também se organizam pelos processos distintivos. Portanto, é importante trazer para a discussão a organização desses processos de distinção, via gênero e práticas sexuais, ampliando o debate sobre as relações e construções das masculinidades e das homossexualidades. O foco se alastra para as instituições, os conhecimentos e os símbolos organizados e que constituem as representações de masculinidades e feminilidades, dialogando com representações das homossexualidades.

### Notas

1. Estes dados dizem respeito a 2001, ano em que este artigo começou a ser escrito.
2. *Rainbow Fest* é um festival cultural que acontece anualmente na semana que antecede o *Miss Brasil Gay*, envolvendo palestras, exposições, lançamento de livros, debates, apresentação de peças teatrais feiras e desfiles de moda. Todo o evento é organizado pelo MGM, Movimento Gay de Minas, localizado na cidade, e traz para a discussão a homossexualidade.
2. Lei 9.791, de 12 de maio de 2000, que garante a qualquer homossexual de Juiz de Fora os direitos de se manifestar, sem o menor perigo, em ambientes públicos, ou seja, namorar, se travestir, se comportar da maneira como se sentir melhor.
3. Os nomes que aparecem no texto são fictícios, de forma a resguardar o anonimato dos atores sociais citados.
5. O *habitus* é entendido como um sistema de disposição para agir, perceber, sentir e pensar, incorporado ao longo da história de vida de cada um.

### Referências Bibliográficas

- AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Julio G. (Org.) *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998, p. 11-30.
- AQUINO, Julio Groppa. *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997.
- \_\_\_\_\_. Ética na escola: a diferença que faz diferença. In: AQUINO, Julio G. (Org.) *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998, p. 135-152.
- BATAILLE, Georges. *O erotismo*. Lisboa: Edições Antígona, 1988.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

- BRITZMAN, Deborah P. O que é esta coisa chamada amor – identidade homossexual, educação e currículo. *Revista Educação & Realidade*, n. 1, vol. 21, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1996, p. 71-96.
- CANEN, Ana. Formação de professores e diversidade cultural. In: CANDAU, Vera M (Org.) *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 205-236.
- COSTA, Jurandir Freire. *A ética e o espelho da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- FERRARI, Anderson. *O professor frente ao homoerotismo masculino no contexto escolar*: Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2000.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- FRAGA, Alex Branco. *Corpo, identidade e bom-mocismo – cotidiano de uma adolescência bem-comportada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- FRY, Peter. Da hierarquia à igualdade: a construção histórica da homossexualidade no Brasil. In: \_\_\_\_\_. *Para inglês ver*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982, p.87-115
- FRY, Peter & McRAE E. *O que é homossexualidade*. São Paulo:Brasiliense, 1985.
- GIDDENS, Anthony. *A transformação da intimidade: sexualidade, amor & erotismo nas sociedades modernas*. São Paulo: Editora UNESP, 1993.
- GREEN, James N. *Além do carnaval. A homossexualidade masculina no Brasil do século XX*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- GUIRADO, Marlene. Sexualidade, isto é, intimidade: redefinindo limites e alcances para a escola. In: AQUINO, Julio Groppa. *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997. p. 25-42.
- HALL, Stuart. *Identidade cultural*. São Paulo: Coleção Memo/Fundação Memorial da América Latina, 1997.
- \_\_\_\_\_. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 103-133.
- ITANI, Alice. Vivendo o preconceito em sala de aula. In: AQUINO, Julio G. (Org.) *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998, p. 119-134.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- \_\_\_\_\_. Currículo, gênero e sexualidade – O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes et alii (Orgs). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 41-52
- MAcRAE, Edward. *A construção da igualdade – identidade sexual e política no Brasil da “abertura”*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.
- MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes et alii (Orgs). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 9-27.
- MOTT, Luiz. Os homossexuais: as vítimas principais da violência. In: VELHO, Gilberto & ALVITO, Marcos (Org.) *Cidadania e violência*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996, p. 99-146.

- OLIVEIRA, Ivone Martins de. *Preconceito e autoconceito: identidade e interação na sala de aula*. Campinas: Papyrus, 1994.
- PARKER, Richard G. *Corpos, prazeres e paixões – A cultura sexual no Brasil*. São Paulo: Best Seller, 1991.
- PARKER, Richard & BARBOSA, Regina Ma. *sexualidades brasileiras*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1996.
- PINTO, Heloysa Dantas de S. A individualidade impedida: adolescência e sexualidade no espaço escolar. In: AQUINO, Julio Groppa. *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997, p. 43-52.
- REGO, Teresa Cristina R. Educação, cultura e desenvolvimento: o que pensam os professores sobre as diferenças individuais. In: AQUINO, Julio G. (Org.) *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998, p. 49-72.
- SANTOS, Boaventura de Souza. Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. *Revista Tempo Social*, v.5, n. 1-2, 1993.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 73-102.
- TREVISAN, João Silvério. *Seis balas num buraco só: a crise do masculino*. Rio de Janeiro: Record, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Devassos no paraíso. A homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade*. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 105-118
- \_\_\_\_\_. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber. *Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000, p. 37-69
- WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*, Petrópolis: Vozes, 2000, p. 7-72.

Anderson Ferrari é professor de História do C. A João XXIII/UFJF e doutorando em Educação pela UNICAMP.

Endereço para correspondência:

R. Monsenhor Gustavo Freire, 520/204 – São Mateus

36016-470 – Juiz de Fora – MG

E-mail: aferrari@artnet.com.br