

4

Ensinando sobre o corpo, sobre ser homem e ser mulher

No capítulo anterior, foi demonstrado o estatuto de verdade conferido aos discursos escolares sobre o sexo. Cabe agora se questionar que discursos são esses. Onde ocorrem e quais são os saberes por eles produzidos? Quais são os silêncios que eles organizam? Quais técnicas e efeitos de poder são por eles engendrados?

As principais instâncias de produção discursiva sobre a sexualidade na escola são o NAM e as aulas de Ciências da 7ª série sobre reprodução humana. Não por acaso, a mesma professora é responsável por esses dois espaços. Enquanto o NAM atinge um número restrito de adolescentes, a sala de aula, em tese, atinge a todos. Assim, é quando se fala sobre reprodução, que acontece o principal momento em que a sexualidade é pedagogicamente ensinada na escola, sendo esse, portanto, o principal – ainda que não o único – momento de educação sexual. Tendo como conteúdo o corpo humano, uma das unidades dos livros didáticos de Ciências adotados nas 7ª séries chama-se “transmissão da vida” ou “perpetuação da espécie” (BARROS e PAULINO, 2001, CÉSAR, et. al., 1997, CRUZ, 1998). É, portanto, a partir daí que o tema da sexualidade se insere concretamente na escola, uma vez que o conteúdo de Ciências, “reprodução humana”, está inserido na grade curricular tradicional da escola – organizada primordialmente em torno do livro didático.

E, “quando se trabalha reprodução, uma das coisas mais importantes é conhecer o corpo do homem e da mulher, seus órgãos, suas finalidades.” Esta fala da professora Silvana deu início a uma aula sobre aparelhos reprodutores, feminino e masculino. Que corpo é esse que adolescentes devem conhecer? Que conhecimentos sobre o corpo a escola lhes ensina ao trabalhar sobre reprodução?

A própria frase da professora já começa a responder a essas questões: conhecer o corpo do homem e da mulher exige o conhecimento de seus órgãos e suas finalidades. Esse conhecimento é profundamente marcado pelo campo das ciências biológicas: divide-se o corpo em partes e cada uma delas é estudada a partir da sua funcionalidade. Outrossim, trata-se de conhecer o corpo *do homem* e o corpo *da mulher*. Eis aí uma outra divisão importante entre os corpos: eles são masculinos ou femininos, suas diferenças são determinadas a partir de seus órgãos sexuais, seus genes e seus hormônios.

4.1 Um corpo fragmentado e funcional

Uma concepção orgânica e funcional de corpo está expressa no livro didático, principal material de apoio da professora durante suas aulas. Ainda que ele não fosse rigidamente seguido, servia como uma importante referência: era a principal fonte de leitura dos/as estudantes nessa disciplina. A partir de suas imagens, eram dadas explicações em sala de aula, seus textos serviam de fonte de estudo etc. Será, portanto, a partir do modo como o livro didático apresenta o corpo humano que darei início às análises deste capítulo.

Para conhecer suas funções, o corpo é fragmentado em inúmeras partes, pois “para compreender bem o funcionamento do nosso organismo, é preciso estudar seus componentes” (CESAR et al., 1997, p. 16). Num capítulo introdutório do livro – “Nosso corpo: estudando os **vários níveis**” –, sob o título “**Compartimentos** do corpo”, os autores explicam que “o corpo humano se **subdivide em partes**, que, por sua vez, são constituídas de outras menores e assim por diante” (Ibid, p. 17)¹. Através de pequenas imagens ilustrativas, a seguinte estrutura é apresentada: “organismo → sistema → órgãos → tecidos → células”. Cada sistema do corpo desempenha uma função, sendo o sistema reprodutor “responsável pela perpetuação da espécie”.

O último sistema a ser estudado no livro é justamente o reprodutor. Ele está inserido em uma unidade chamada “A transmissão da vida”, que é subdividida em

¹ Grifos meus.

dois capítulos: “A reprodução humana” e “A hereditariedade”. Segue abaixo um esquema com a estrutura desse primeiro capítulo, com seus títulos e subtítulos:

- A reprodução humana
- REPRODUÇÃO HUMANA E MANUTENÇÃO DA ESPÉCIE
 - Origem das células reprodutoras
 - Gametas masculinos e femininos
 - A união do óvulo com o espermatozóide
- O SISTEMA REPRODUTOR HUMANO
 - Aparelho reprodutor masculino: fábrica de espermatozóides
 - Os testículos
 - Os epidídimos
 - Os canais deferentes
 - O líquido seminal
 - O pênis
 - Aparelho reprodutor feminino: a produção de óvulos
 - Os ovários
 - As trompas de Falópio
 - O útero
 - A vagina
 - O ciclo seminal
 - O período fértil
 - Progesterona: o hormônio da gravidez
 - O embrião se instala na mucosa uterina
 - A placenta: mãe e filho ligados
 - Parto e nascimento

Os funcionamentos de cada uma das partes dos aparelhos reprodutores são explicados. “A função do pênis é lançar espermatozóides e urinar.” A vagina é assim definida no livro:

É um canal que liga o útero com o meio externo. Durante a relação sexual, a vagina acomoda o pênis, sendo nela depositado o esperma. É também através da vagina que a criança será conduzida ao meio externo, durante o parto. (CESAR et al., 1997, p. 191)

As explicações da professora em sala de aula foram bastante semelhantes. A vagina foi definida como um canal que liga o útero ao meio externo, tendo a função de receber o pênis, permitir que o sangue da menstruação desça e ligar o útero ao meio externo para o nascimento do bebê. A vulva e o clitóris não são mencionados no livro didático, mas foram definidos pela professora: a vulva como a parte que protege a entrada da vagina e o clitóris, como o órgão de prazer da mulher. Pontuou que o clitóris não é o único, pois não apenas a genitália dá prazer.

Esse modo funcional e objetivo de conceber e explicar o corpo não era exclusivo ao sistema reprodutor. Numa aula sobre sistema digestório, por exemplo, a professora ditou o seguinte texto:

Comemos para alimentar as nossas células, porque elas produzem a energia necessária para o trabalho do nosso corpo, através da glicose (açúcar) proveniente dos diversos tipos de alimentos. A fome é uma sensação transmitida pelo sistema nervoso central, quando as células estão pobres em glicose/açúcar².

Após ditar a primeira frase – comemos para alimentar as nossas células –, foi interrompida por João (14) que exclamou: “Só para isso?” A resposta da professora foi uma outra pergunta: “Você quer mais?” Ele apenas respondeu “podia ser” e o ditado continuou.

A pergunta de João explicita uma certa insatisfação em relação à explicação dada ao ato de comer. Ele parece “querer mais” do que comer “só para alimentar células”. Apesar da brecha criada pela pergunta, o ato de comer e a alimentação não foram problematizados sob uma outra perspectiva.

Esse exemplo também demonstra que esse enfoque objetivo e funcional dado ao corpo não era exclusividade do sistema reprodutor, mas adotado também em relação aos outros sistemas do nosso organismo. Ele também não era exclusividade do livro didático, sendo também seguido nas aulas.

Em certa ocasião, a professora anunciou que o tema dos próximos dias seria a “função reprodução”. De uma conversa com a turma sobre o que entendiam por essa expressão e sobre reprodução humana, ficou destacado que a função específica da reprodução é produzir um novo descendente e perpetuar a espécie. Os órgãos de reprodução têm a finalidade de produzir células sexuais, que, além disso, produzem hormônios sexuais, responsáveis pelas características femininas e masculinas.

Segundo essa abordagem, os seres humanos “comem para alimentar as células”, assim como se relacionam sexualmente para reproduzir e perpetuar a espécie.

A educação sexual na escola é, antes de tudo, uma educação sobre reprodução e o corpo que fundamenta esse ensino é um corpo orgânico e funcional, conhecido primordialmente a partir de seu interior. Como comentou a aluna Juliana (13) durante a entrevista: “[A professora] falou mais sobre órgãos”.

² Aula do dia 29.08.2002, turma 701.

Esse ensino tem como perspectiva a reprodução, em outras palavras, os órgãos são estudados a partir da sua relação com essa função. Isso parece explicar a omissão da vulva e do clitóris no livro. Por não terem uma função diretamente ligada à reprodução, o livro nem os menciona³ e, em aula, foram rápida e objetivamente lembrados.

A prioridade dada aos órgãos internos diretamente relacionados com a reprodução fica também expressa no desempenho dos estudantes em uma prova. Em uma questão lhes era solicitado a descrição das funções dos órgãos femininos – ovários, trompas, útero, vagina, clitóris e vulva – e dos masculinos – testículos, canal deferente, próstata, vesículas seminais, pênis. Para esta verificação, estava autorizada a consulta ao livro e ao caderno. De um modo geral, a turma conseguiu responder corretamente a todas as questões, com exceção das funções do clitóris e da vulva. As explicações dadas em sala de aula e anotadas no caderno parecem não ter sido suficientes para que essas duas partes do corpo adquirissem maior importância nessas aulas.

Outras pesquisas também demonstram o privilégio dado pela escola a informações sobre reprodução. Dora Oliveira (1998) mostra que a idéia de que sexualidade tem a ver exclusivamente com reprodução leva, em geral, à inclusão apenas de conteúdos afetos à biologia e à fisiologia do aparelho reprodutor e à conseqüente negação do sexo como fonte de prazer.

Jimena Furlani (2003, p. 72) também chama a atenção de que se aprende na escola que “meninos tem pênis e meninas têm vagina”, quando o correlato ao pênis deveria ser a vulva. Segundo ela, isso é decorrência de a educação sexual na escola seguir a lógica de uma sexualidade reprodutiva. A autora chega a propor que, ao invés de “aparelho ou sistema reprodutor”, deveria se falar em “aparelho ou sistema sexual”.

Cabe, no entanto, considerar que esse tipo de enfoque não é exclusivo da escola. Ao analisar livros dirigidos ao público infantil e pré-adolescente, que visam explicar questões ligadas ao sexo e à sexualidade, Jane Felipe (1998) constatou que a maioria deles priorizava uma abordagem biológica, ficando o corpo reduzido à sua função reprodutora. O prazer tornava-se secundário.

³ Não é possível, porém, generalizar essa afirmação, pois em outros livros de Ciências, essas partes são nomeadas, como CRUZ, 1998 e BARROS e PAULINIO, 2001.

Outra questão é que a ênfase dada às partes internas do corpo é maior em relação à mulher. Ele era estudado principalmente a partir de seus órgãos internos: útero, ovários e vagina. Com isto, o corpo da mulher era recortado e focado de modo a dar principal destaque às suas funções reprodutoras, falando-se sobre menstruação, ovulação, período fértil, fecundação, gestação e, em contrapartida, métodos anticoncepcionais. Em relação ao corpo do homem, apesar de serem mostradas imagens com recortes internos do seu aparelho reprodutor, mostrando testículo, canal deferente, vesícula seminal, próstata, glândula de Cowper e uretra, essas imagens eram exploradas com menor intensidade.

Diversas imagens internas do corpo da mulher, melhor definindo, de seus órgãos reprodutores, estavam disponíveis e eram utilizadas na escola. Além do livro didático, foi utilizado em sala de aula um álbum de imagens – segundo a professora, produzidos pela Johnson & Johnson e doadas à escola – com diversas imagens internas dos órgãos reprodutores femininos. Na ocasião, ela lamentou o fato de não ter imagens semelhantes em relação ao homem. Nem mesmo no atlas de anatomia, disponível na sala de leitura, havia imagens dos órgãos reprodutores masculinos, novamente, apenas femininos.

Assim, o destaque dado ao corpo do homem nessas aulas era outro. Seu corpo, ou, melhor dizendo, a genitália masculina aparecia nessas aulas sob uma perspectiva externa no momento em que era ensinada a técnica de utilização da camisinha. Nesse episódio, descrito no capítulo anterior, é utilizado um outro fragmento de corpo: uma prótese peniana. Não existe ferramenta pedagógica semelhante na escola em relação ao corpo feminino.

Não há simetria no modo de apresentar corpos de homens e mulheres. Se não havia na escola um álbum de imagens dos órgãos reprodutores masculinos, também não havia qualquer tipo de prótese que representasse a genitália feminina. Enquanto a representação do corpo da mulher estava mais ligada ao seu aparelho reprodutivo, a do homem ao seu órgão sexual.

Entre outros, essas diferenças estão ligadas ao modo distinto do homem e da mulher participarem do ciclo reprodutivo e, principalmente, a como atuam na adoção de práticas preventivas. Se, por um lado, é preciso conhecer o corpo da mulher sob a perspectiva de seu funcionamento interno, seus ciclos, sua capacidade de reprodução a fim de poder gerenciá-la, por outro, no corpo do homem, ganha destaque seu órgão sexual, sob uma perspectiva externa,

ênfatizando-se a importância da camisinha e seu modo de utilização, buscando-se, assim, a prevenção de doenças e da gravidez.

Pode-se dizer que o corpo feminino e o corpo masculino são conhecidos de modo distinto nessas aulas, pois compreender e, principalmente, administrar o processo de reprodução, exige investimentos diferenciados sobre os corpos de homens e de mulheres. Conhecer o corpo da mulher por dentro torna-se fundamental para o domínio de seu funcionamento interno e seus ciclos, de modo a poder gerenciá-lo no que se refere à sua capacidade reprodutora. Já o corpo do homem não carece de gerenciamento interno. Nesse caso, ele precisa ser conhecido por fora, a fim de que a importância e a técnica correta de utilização da camisinha sejam incorporadas, propiciando a prevenção de doenças e da gravidez.

De que outras maneiras as diferenças entre mulheres e homens são demarcadas?

4.2 Prioridade ao corpo da mulher

Um aluno, Manfred (14), comentou que diversas dúvidas suas sobre doenças sexualmente transmissíveis e prevenções haviam sido explicadas pela professora. Apesar disso, completou dizendo que “principalmente ela deu aula para as meninas”. Quando questionado sobre essa última fala, explicou:

Não sei, o corpo da mulher parece que é mais estudado do que o do homem. Mais isso, mais aquilo para estudar. Muito risco que tem. Quem faltou às aulas perdeu muita informação. Se algum dia por aí, tiver alguma doença, tiver filho sem esperar, é porque não prestou atenção na aula.

Segundo esse menino, as aulas cujo tema referiam-se à sexualidade, foram mais direcionadas às meninas. Sua explicação é de que o corpo da mulher, por apresentar mais riscos, teria sido mais estudado do que o do homem. A constatação desse menino é condizente com o livro didático.

Um simples olhar para a estrutura do capítulo referente à reprodução humana, supracitada, já parece corroborar sua teoria. Enquanto o aparelho reprodutor masculino é explicado a partir de cinco itens, o feminino, conta exatamente com o dobro de itens de análise. Relação semelhante se estabelece com as imagens e desenhos impressos nos livros. Nessa unidade do livro, e

somente nessa, o corpo feminino é mais freqüentemente representado do que o masculino.

Ao longo de todo o livro (CÉSAR et al., 1997), há vários desenhos esquemáticos do organismo humano em que é dado destaque a algum sistema. Os contornos do corpo são desenhados e é feita uma representação interna do sistema com seus diversos órgãos. É assim com os sistemas respiratório e circulatório, por exemplo, e também com o reprodutor. Há, no entanto, uma diferença significativa: todos os sistemas são representados dentro de organismos masculinos. A única exceção ocorre com o sistema reprodutor. Ainda que haja algumas fotos ilustrativas de mulheres ao longo do livro, enquanto objeto de estudo, o corpo da mulher aparece nesse livro didático somente quando se fala sobre reprodução⁴. Nesse caso, as análises dão mais destaque à mulher do que ao homem.

De certo modo, esta constatação difere da encontrada por Jane Felipe (1998), que analisou, não livros didáticos, mas outros livros que explicam questões ligadas ao sexo e à sexualidade a crianças e pré-adolescentes. Esse material, segundo ela, dá maior visibilidade ao sexo masculino, tanto nos textos quanto nas ilustrações. Cabe destacar, no entanto, que esses livros trabalham com um outro tipo de narrativa. A maior visibilidade dada ao sexo masculino, aparece, de acordo com exemplos fornecidos pela pesquisadora, em imagens masculinas de crianças, na utilização de expressões masculinas como “o bebê”, “o neném”, numa mãe grávida imaginando o seu filho, entre outros. No entanto, ela não chega a se referir à visibilidade dada a personagens adultos, como a mãe e o pai, por exemplo, ou como o homem e a mulher interferem na geração e criação de uma nova criança. Nesses casos, a considerar pela própria narrativa da autora – e não por sua análise, pois ela não toca nesse ponto – parece-me que a mulher, na condição de mãe, ganha maior destaque.

Faço aqui um novo desvio histórico para problematizar a questão levantada pelo aluno Manfred. Gostaria aqui de demonstrar como, historicamente, o corpo da mulher foi um alvo prioritário de dispositivos de saber e poder referentes ao sexo.

⁴ O mesmo não pode ser dito em relação a outros dois livros (BARROS e PAULINO, 2001 e CRUZ, 1998). Nesses dois, os sistemas são representados ora em organismos de homens, ora em de mulheres.

Para isso, cabe retomar os quatro grandes conjuntos estratégicos que, a partir do século XVIII, desenvolvem dispositivos de saber e poder a respeito do sexo. (1) “Histerização do corpo da mulher”: tríplice processo pelo qual o corpo da mulher foi analisado como corpo integralmente saturado de sexualidade, foi integrado ao campo das práticas médicas e foi posto em comunicação orgânica com o corpo social, com o espaço familiar e com a vida das crianças. (2) “Pedagogização do sexo da criança”: pais, famílias, educadores, médicos e, mais tarde, psicólogos, devem se encarregar continuamente deste germe sexual precioso e arriscado, perigoso e em perigo. (3) “Socialização das condutas de procriação”: socializações econômica, política e médica que visam incitar ou frear a fecundidade dos casais. (4) “Psiquiatrização do prazer perverso” (FOUCAULT, 1997, p. 99-100).

A nova tecnologia do sexo, que escapa à instituição eclesiástica, desenvolve-se, segundo o último autor, ao longo de três eixos: o da pedagogia, tendo como objetivo a sexualidade específica da criança; o da medicina, com a fisiologia sexual própria das mulheres e o da demografia, com o objetivo da regulação espontânea ou planejada dos nascimentos. Basicamente, ela vai se ordenar em torno da instituição médica, da exigência da normalidade e do problema da vida e da doença. Uma das transformações derivadas daí é a separação da medicina do sexo da medicina geral do corpo.

A medicina do sexo dirá respeito principalmente à mulher, dando origem a uma nova especialidade no século XIX: a ginecologia. No Brasil, a preocupação com a diferença entre os sexos é uma marca característica da medicina naquela época, conforme mostra em sua pesquisa Fabíola Rohden (2001). A medicina da sexualidade e da reprodução era a medicina da mulher, expressa pela criação da ginecologia, que, além de tratar dos fenômenos relativos aos órgãos reprodutivos na mulher, constituía também uma verdadeira ciência da feminilidade e da diferenciação entre homens e mulheres.

A autora destaca que não há nada semelhante no caso masculino, pois a andrologia está mais ligada às perturbações que não são inerentes ao homem, mas decorrentes de fatores que o retiram da ordem normal – como foi em relação à sífilis. “A questão em jogo, portanto, é uma assimetria que se coloca na prática, que aponta para uma relação particular entre a medicina e a mulher, para uma

maior medicalização do corpo feminino em contraste com o masculino” (Ibid, p. 38).

A medicalização do corpo feminino, processo pelo qual ele é transformado em objeto de saber e de prática médica, foi também estudada por Elisabeth Vieira (2002). Através desse processo, o controle da população e a regulação da sexualidade, exercidos, na época, prioritariamente por médicos – novos agentes do saber e do julgamento moral –, concentram-se acima de tudo na mulher.

Uma das formas de a medicina penetrar na sociedade foi através da escola. Foi no século XIX que se forjou no Brasil um projeto para a escola enunciado em nome da ciência, que não mais poderia permanecer vinculada à esfera privada, fosse ela religiosa ou familiar. A medicina higiênica forneceu um modelo de organização escolar calcado na razão médica, que tinha como utopia produzir uma sociedade higienizada e, para isso, escolarizada, regenerada e homogênea (GONDRA, 2000)⁵.

Em nome da saúde pública, os médicos entraram na escola com o objetivo de educar as crianças e suas famílias. As concepções médico-higienistas, que influenciaram profundamente a política educacional oficial no Brasil no século XIX, também exerceram influência na educação sexual no século XX, que tinha como objetivo o combate à masturbação, às doenças venéreas e o preparo da mulher para o papel de esposa e mãe, procurando assegurar a saudável reprodução da espécie (BONATO, 1996). Apesar de a força das concepções médico-higienistas não ser mais a mesma que a dos séculos XIX e XX, para Nailda Bonato, até os dias atuais, de uma forma ou de outra, elas estão presentes na escola.

A educação de hoje certamente não é a mesma da do século XIX, mas, como há rupturas e mudanças, há também realocação de problemas. Conforme demonstrado, encontramos nesta pesquisa fortes influências do discurso médico no modo de a escola desenvolver trabalhos de educação sexual. Destacado como um espaço de exercício de tecnologias de governo, o sistema educacional é chamado a intervir no comportamento sexual dos/as adolescentes, sendo dois os temas mobilizadores desta intervenção: a AIDS – e outras DSTs – e a gravidez na adolescência.

⁵ Outras pesquisas também apontam a relações entre medicina, higiene e educação, como CARVALHO, 1998 e STEPHANOU, 1999.

A educação sexual vem sendo desenvolvida na escola dentro daquela disciplina que está mais próxima do discurso médico, qual seja, a de Ciências, que na 7ª série, tem como tema o Corpo Humano. Se, historicamente, a medicina voltada para a sexualidade e a reprodução priorizou o corpo da mulher, também na escola ele vem sendo objeto de maior atenção, a ponto de um garoto concluir que o corpo da mulher foi mais estudado que o do homem, devido à sua maior vulnerabilidade.

Do mesmo modo, a prevenção da gravidez acabava sendo considerada uma questão feminina. Vale notar que historicamente não se produziu, ou ao menos não se disponibilizou, métodos anticoncepcionais masculinos do mesmo modo que se fez em relação à mulher: para elas, pílula, DIU, diafragma, camisinha feminina, hormônios injetáveis, laqueadura, entre outros; para eles, vasectomia e camisinha. Como mostra Emily Martin (1996), foram realizadas mais investigações sobre a reprodução feminina, permitindo que as responsabilidades do controle da natalidade ficasse a cargo das mulheres.

4.3 **Órgãos sexuais como fundamentos de gênero**

“Homem e mulher diferem quanto à forma geral do corpo e à forma dos órgãos sexuais.” (CESAR et al., 1997, p. 187)

Ao longo de todo o livro didático, os sistemas do organismo humano são representados através de imagens dentro de corpos masculinos. De acordo com a lógica do livro, o homem aparece como o padrão, a norma, a partir do qual, a mulher seria uma variante, sendo necessário mostrá-la apenas naquilo em que se diferencia do homem: seus órgãos sexuais. É nesse momento, ao se falar sobre reprodução, que é feita uma distinção entre homens e mulheres. As origens de suas diferenças são localizadas nos órgãos sexuais, que demarcam uma diferença anatômica fundante e produzem hormônios, masculino e feminino, que, ao entrarem em ação na puberdade, modificam os corpos, imprimindo-lhes novas características femininas ou masculinas, chamadas de “características sexuais secundárias”. Outrossim, as diferenças também aparecem inscritas nos genes XX e XY. De um modo geral, essa lógica também era adotada em sala de aula.

Na primeira aula sobre reprodução, a professora perguntou à turma o que diferencia um bebê menino de um bebê menina. Alguém respondeu que seriam os órgãos de reprodução, mas ela corrigiu: são “os órgãos genitais, a genitália externa”. A conversa continuou com a solicitação de que imaginassem um menino e uma menina de cinco anos, de *costas, pelados, de cabelo curto*. Perguntou se é possível saber se é menino ou menina. Um menino respondeu que “o bumbum da menina é maior”, outro disse que “menina tem peitinho”, outro, “pela cintura”. A professora foi discordando das respostas e comentou que, nas crianças pequenas, é difícil de observar diferenças entre meninos e meninas. Só na puberdade essas diferenças começam a ser acentuadas. Concluiu dizendo que as diferenças entre meninos e meninas que percebemos no nascimento são o sexo biológico, genital.

Esse episódio suscita a problematização de algumas questões. Em primeiro lugar, as diferenças entre homens e mulheres ou entre meninos e meninas que a professora pretende abordar na conversa são diferenças biológicas, tidas como inatas ao ser humano. É nesse sentido que ela remete ao nascimento e depois à infância, momentos em que as alterações provenientes da puberdade ainda não teriam ocorrido. Quando ela afirma que a criança de cinco anos estaria nua e de cabelo curto, ela busca extinguir da análise qualquer elemento cultural ou social, pois as roupas e o comprimento do cabelo poderiam imprimir marcas de distinção de gênero. Ela cria, assim, uma situação supostamente isenta de cultura, natural, em que a única distinção poderia ser vista pela frente, no sexo biológico ou genital. Outras formas de distinção inscritas no corpo, como as citadas por alguns alunos, somente apareceriam com a puberdade, graças à atuação de hormônios. A puberdade, portanto, é vista como um momento de passagem, da infância à adolescência, da definição sexual inscrita apenas no sexo genital, para uma definição inscrita no corpo de modo mais amplo.

Essas outras distinções, não genitais, são chamadas de “características sexuais secundárias”, definidas como “características que não estão diretamente ligadas aos órgãos da reprodução, mas que colaboram para diferenciar os sexos” (CÉSAR et al., 1997, p. 190). O livro cita ainda exemplos: nos rapazes, aparecimento de pêlos na região dos órgãos sexuais, nas axilas e no rosto, mudança de voz; nas moças, o surgimento de pêlos na região dos órgãos sexuais e nas axilas e o desenvolvimento de glândulas mamárias. Essas mudanças, junto

com as mudanças comportamentais, são, segundo o livro, “comandadas principalmente pelos hormônios sexuais, fabricados por testículos e ovários”.

Em várias provas elaboradas pela professora, era solicitado que os/as alunos/as citassem características sexuais secundárias masculinas e femininas.

Outros exemplos de questões referentes ao tema podem ser citadas:

O aparelho reprodutor feminino é composto de vários órgãos externos e internos. Cada um deles tem sua função e, em conjunto, **são responsáveis pelas características sexuais femininas**. Abaixo estão alguns órgãos. Dê a sua função (ou funções).⁶

Os órgãos então citados foram: ovário, trompas, útero, vagina, clitóris e vulva. Questão idêntica foi formulada em relação ao aparelho reprodutor masculino, que também foi apontado como responsável pelas características sexuais masculinas. Neste caso, foram solicitadas as funções dos testículos, canal deferente, próstata, vesículas seminais, pênis.

Um último exemplo é uma questão em que era solicitado que as duas colunas fossem correlacionadas, classificando algumas características como femininas ou masculinas. As características femininas elencadas foram: quadril largo, ombros estreitos, pele lisa e fina. Já as masculinas, quadril estreito, ombros largos, musculatura desenvolvida.

Nota-se, a partir desses relatos, que as diferenças entre homens e mulheres são sempre anatômicas e interpretadas como decorrentes de uma estrutura biológica inata. O modo de abordar a questão produz uma naturalização e uma reificação das distinções entre homens e mulheres. Os órgãos reprodutores são o elemento primeiro e fundante de outras diferenças que irão aparecer na puberdade, a partir da atuação de hormônios produzidos nesses órgãos. Aqui, em nenhum momento, são considerados elementos sociais e culturais na construção das diferenças entre homens e mulheres. Uma análise nesse sentido foi desenvolvida pela professora apenas dentro do NAM, quando ela falou sobre “relações de gênero”, como ela mesma definiu. Esse outro enfoque será analisado no capítulo seguinte.

Agora, gostaria de demonstrar que, historicamente, nem sempre os órgãos sexuais foram vistos como fundamento do gênero. Thomas Laqueur (2001) mostra que a noção de diferença sexual ou a própria idéia de dois sexos biológicos

⁶ Grifos meus.

distintos é uma concepção que pode ser historicamente contextualizada em torno dos séculos XVIII e XIX. Os significados da diferença sexual mudaram de um modelo de sexo único, onde a mulher era uma versão menos perfeita do homem, para, a partir do final do século XVIII, um modelo de dois sexos, em que a mulher é o oposto incomensurável do homem. Homens e mulheres passam, então, a ser comparados pelo padrão da descontinuidade/oposição e não mais da continuidade/hierarquia.

No modelo de sexo único, homens e mulheres tinham o mesmo sexo. Em vez de serem divididos por suas anatomias reprodutivas, eram ligados por um sexo comum. O homem era mais desenvolvido, o modelo da perfeição. Neste mundo, as fronteiras entre masculino e feminino eram de grau e não de espécie, e os órgãos reprodutivos eram apenas um sinal, entre muitos, do lugar do corpo em uma ordem cósmica e cultural que transcendia a biologia. Não havia necessidade de desenvolver um vocabulário preciso da anatomia genital, pois os marcos orgânicos distintos importavam muito menos que as hierarquias metafísicas que eles ilustravam. As mulheres tinham os mesmos órgãos que os homens, porém projetados para dentro. Elas eram homens invertidos e, conseqüentemente, menos perfeitas, pois sua quantidade de calor era menor.

Assim, a biologia só registrava uma realidade superior, pois as diferenças e as igualdades não eram vistas como questões de anatomia, mas como epifenômenos de uma ordem cósmica maior. A anatomia servia mais como ilustração de um ponto conhecido que como evidência de sua verdade. Homens e mulheres não eram definidos por uma diferença intrínseca em termos de natureza, de biologia, de corpos distintos, mas apenas em termos de um grau de perfeição. Os órgãos reprodutivos eram vistos como iguais em essência e sua percepção era moldada pelo padrão masculino. Havia, então, um só corpo, para o qual se atribuíam distintas marcas sociais ou inscrições culturais.

Minha intenção aqui não é apresentar todos os detalhes sobre como o sexo era concebido desde a Antigüidade até a Renascença, mas destacar que até o final deste período, o chamado sexo biológico não oferecia um fundamento sólido do feminino e do masculino. Não havia um sexo verdadeiro e essencial que diferenciava homens de mulheres – esta é uma questão moderna. Até então, as diferenças sexuais eram uma questão de grau e de *status* e não de espécie.

De acordo com Laqueur (2001), o sexo que nós conhecemos, ou seja, os dois sexos como um novo fundamento de gênero, surge no século XVIII. O contexto para a articulação dos dois sexos incomensuráveis não era nem a teoria do conhecimento nem os avanços do conhecimento científico. O contexto era político. Havia lutas pelo poder e posição na esfera pública, altamente ampliadas no século XVIII e, em especial, no século XIX pós-revolucionário, entre homens e mulheres, entre feministas e antifeministas. O campo de batalha do gênero mudou para a natureza, para o sexo biológico. A anatomia sexual distinta era citada para apoiar ou negar todas as formas de reivindicações em uma variedade de contextos. O corpo tornou-se o ponto decisivo. Em outras palavras,

Na medida em que o corpo passou a ser percebido como representante da natureza, ele assumiu o papel de “voz” da natureza, ou seja, na medida em que havia uma necessidade percebida de que a distinção masculino/feminino fosse constituída em termos altamente binários, o corpo tinha que “falar” essa distinção de forma binária. A consequência disso foi uma noção “bissexuada” de corpo (NICHOLSON, 2000, p. 21).

Um exemplo desta mudança na forma de conceber o sexo é a história do estatuto que a medicina e a justiça concederam aos hermafroditas. Como mostra Foucault (1982), muitos séculos se passaram até que se postulasse que um hermafrodita deveria ter um único e verdadeiro sexo.

As teorias biológicas da sexualidade, as concepções jurídicas do indivíduo, as formas de controle administrativo nos Estados Modernos, acarretaram pouco a pouco a recusa da idéia de mistura dos dois sexos em um só corpo e conseqüentemente à restrição da livre escolha dos indivíduos incertos. A partir de então, um só sexo para cada um. A cada um sua identidade sexual primeira, profunda, determinada e determinante; quanto aos elementos do outro sexo que possam eventualmente aparecer, eles são apenas acidentais, superficiais, ou mesmo simplesmente ilusórios (FOUCAULT, 1982, p. 2).

Voltando à escola, essa concepção de que a origem das diferenças entre homens e mulheres está no corpo pode ser claramente percebida na fala de uma professora ao explicar que tipo de relacionamento uma menina almeja ter com um garoto. A biologia do corpo da mulher determinaria o fato de meninas, diferentemente de meninos, buscarem relações afetivas fortes e estáveis. Ela admite que a cultura exerce alguma influência no “ser feminino”, no entanto, somente no sentido de aumentar algo que já seria biologicamente determinado:

A menina, “ah, é cultural”. Eu acho que não é só cultural não. Eu acho que é mesmo biológico. Porque a mulher, sexos diferentes têm organismos diferentes. A mulher engravida, a mulher menstrua. Todo o mês tem aquele sangramento. A mulher tem troca de hormônios, a mulher ovula, a mulher tem um bebê dentro dela,

a mulher recebe o pênis dentro dela. A psique da mulher é diferente. O homem coloca em alguém. O orgasmo dele é para fora. O orgasmo da mulher na psique é receber alguém. Então é totalmente diferente. Então porque são totalmente diferentes, tudo muda. Mas eu acho que a mulher, desde a tenra idade, “ah, porque aprende a brincar de boneca”. Tudo bem. Isso aumenta, porque vê o conto da carochinha, de fada, aumenta. Porque tem a cultura machista, aumenta. Mas a mulher, enquanto ser feminino, ela por isso tudo, de ter o pênis dentro, o bebê dentro, sangrar, ela já tem uma coisa esse lado mãe, biológico, ela já tem uma coisa de sólido. Casamento, relação forte, afetiva. Ela consegue se engajar numa relação para valer. (professora de Ciências Taís)

E noutro momento da entrevista ela afirma:

[A menina] tem o pé no chão. Eu acho que já é da própria biologia. Ela é mais equilibrada. O menino nessa idade é muito, muita volúpia, ele faz muita besteira. (...) Eles são muito, parece que o pênis está na cabeça do menino e a menina já consegue raciocinar melhor. (professora de Ciências Taís)

Segundo essa professora, é a biologia, no fundo, que explica as diferenças de comportamento entre meninas e meninos. Outros elementos culturais apenas reforçariam algo já biologicamente determinado, tanto para meninos quanto para meninas. Elas seriam determinadas pelos seus órgãos reprodutores, por reproduzirem e serem mães, enquanto para eles, ser comandado por seu órgão reprodutor, lhes impediria de raciocinar.

Vemos essa professora adotar o que Clifford Geertz (1989) chama de uma concepção “estratigráfica” das relações entre fatores biológicos, psicológicos, sociais e culturais na vida humana. De acordo com essa concepção, o ser humano seria um composto de níveis, cada um deles superposto aos inferiores e reforçando-os. Por outro lado, Geertz afirma que a imagem de uma natureza humana constante pode ser uma ilusão, pois não existem de fato seres humanos não-modificados pelos costumes e lugares particulares. Traçar uma linha divisória entre o que é natural, universal e constante no homem e o que é convencional, local e variável é falsificar a situação humana. Segundo ele, não existe natureza humana independente da cultura, pois a cultura não foi acrescentada a um animal acabado, mas foi um ingrediente essencial na sua produção. Os seres humanos são animais incompletos e inacabados, que se completam e acabam através da cultura. Tornar-se humano é tornar-se individual, o que ocorre sob a direção dos padrões culturais, sistemas de significados criados historicamente em termos dos quais dá-se forma, ordem, objetivo e direção à vida.

4.4 Diferenças de gênero inscritas no óvulo e no espermatozóide

Certo dia, a professora ministrava uma aula sobre células na turma 702. O tema reprodução humana ainda não fora estudado. Tendo explicado o que é uma célula, um desenho esquemático de uma foi feito no quadro. A turma se mostrava bastante interessada na aula e alguns meninos faziam perguntas. Nunca, nessa turma, observei alguma menina formulando alguma pergunta perante a turma.

Num dado momento, Antônio pergunta: “Professora, espermatozóide é uma célula?” “Sim”, respondeu a professora. Uma série de perguntas se seguiu e, a julgar pela empolgação geral da turma, o interesse pela aula pareceu ter crescido. A professora confirmou a idéia de Antônio de que “vários espermatozóides tinham saído correndo para chegar ao óvulo” e somente um tinha ganhado a corrida. “Então eu ganhei? Eu fui o número um?”, exclamou e levantou os braços comemorando sua vitória.

A professora aproveitou as perguntas e o interesse da turma para explicar o processo de fecundação, o qual foi comparado a uma competição: quando há a relação sexual e há ejaculação, milhões de espermatozóides saem em direção ao óvulo. Milhares deles ficam em volta do óvulo e apenas um consegue penetrá-lo. O esperma tem milhões de espermatozóides, enquanto a mulher geralmente libera apenas um óvulo por vez. Por fim, explicou que, após penetrar no óvulo, o “rabo” ou flagelo é solto.

Alguns meninos foram formulando perguntas: “O espermatozóide inimigo puxa o outro pelo rabo?”, “Se não soltasse o rabo, a pessoa ia nascer com rabo?”, “Mais de um espermatozóide pode entrar?”, “Quando nascem gêmeos, entram dois espermatozóides?”, “Quando são trigêmeos, o bebê é menor porque divide mais?”

As perguntas foram sendo respondidas e Antônio ainda insistiu na possibilidade de dois espermatozóides entrarem simultaneamente no óvulo. Foi convencido quando a professora comparou o processo à Fórmula Um: sempre só há um vencedor.

Aparentemente, não há nada de excepcional nessa conversa. Esse modo de explicar o processo de fecundação é bastante comum, difundido através de livros

não só escolares (MARTIN, 1996). No livro didático de Ciência da escola, a explicação era bastante semelhante. Ao lado de duas fotos, constam as seguintes explicações:

Na foto ao lado, os espermatozóides se aproximam de um óvulo nos momentos que antecedem a fecundação. Sabe-se que cada espermatozóide produz uma pequena quantidade de uma enzima digestiva que tem o papel de perfurar o revestimento externo do óvulo. São necessários vários espermatozóides, todos colaborando com suas enzimas, para que apenas um deles consiga penetrar no óvulo, fecundando-o.

Nesta etapa, um dos espermatozóides já conseguiu penetrar no óvulo. (CÉSAR, et al., 1997, p. 188)

É interessante observar como nesse modo de explicar a fecundação são reproduzidos certos estereótipos masculino e feminino em torno do espermatozóide e do óvulo, bem como um determinado padrão de relação homem-mulher. O óvulo aparece como um elemento passivo, imóvel, que simplesmente aguarda a chegada do espermatozóide para ser penetrado. Ele não teria nenhuma intervenção ativa na união do óvulo com o espermatozóide. Já o espermatozóide aparece como uma célula ágil, competitiva e vitoriosa.

Essa perspectiva não é exclusividade desse livro ou mesmo dos livros didáticos brasileiros, tendo sido observada e analisada por Emily Martin (1996). Intrigada com a possibilidade de a cultura configurar o modo como os biólogos descrevem suas descobertas sobre o mundo natural, ela demonstra que as representações populares do óvulo e do espermatozóide, assim como relatos científicos sobre biologia reprodutiva, apóiam-se em estereótipos centrais às nossas definições culturais de masculino e feminino. Ao analisar textos ingleses utilizados por estudantes de medicina, ela ilumina a questão dos estereótipos dos gêneros ocultos no interior da linguagem científica da biologia. Ao inscrever estereótipos de gênero ao nível das células, faz-se com que eles pareçam naturais, inscritos em pequenas estruturas do corpo a ponto de estarem além de qualquer possibilidade de transformação.

“É extraordinário como o óvulo se comporta de modo ‘feminino’ e o espermatozóide tão ‘masculinizante’”, afirma Martin (1996, p. 4). O óvulo é percebido como passivo, enquanto o espermatozóide é forte, ágil, competitivo, companheiro. O espermatozóide, diferentemente do óvulo, é visto como independente. No entanto, assim como o óvulo, ele depende de uma série de processos interrelacionados para chegar até o óvulo, de modo que ele não é mais independente de seu meio do que o óvulo.

A autora demonstra que novas pesquisas apontam para novas compreensões do óvulo e do espermatozóide, no entanto, a escolha dos vocabulários permanece inclinada assimetricamente em favor da atividade do espermatozóide. Segundo ela, é necessária uma visão mais interativa entre óvulo e espermatozóide, uma vez que ambos contribuem simultaneamente para sua união. A autora cita pesquisas que demonstram que há moléculas adesivas presentes nas superfícies do óvulo e do espermatozóide que fazem com que eles se unam. O óvulo captura o espermatozóide e se adere a ele tão fortemente que a cabeça do espermatozóide é forçada a penetrar na superfície da chamada zona *pellucida*. A camada que reveste o óvulo seleciona somente os compatíveis com a fertilização e seu desenvolvimento, prepara o espermatozóide para a fusão com o óvulo e adiante, protege o futuro embrião contra a poliespermia (condição letal gerada pela fusão de mais de um espermatozóide com um único óvulo).

Uma outra pesquisa citada pela autora explica de outra maneira a união do espermatozóide com o óvulo. A superfície dos óvulos seria coberta com milhares de projeções de membrana plasmática, denominadas microvilli. Após a fusão do espermatozóide com a membrana, um grupo de microvilli alongadas se agruparia em volta, recobrando a cabeça do espermatozóide e, com a reabsorção destas microvilli, o espermatozóide seria sugado para dentro do óvulo. Segundo esta explicação, a mobilidade do espermatozóide não seria um requisito para sua entrada no óvulo (WASSARMAN apud MARTIN, 1996, p. 13).

4.5 “Coisas de homem e coisas de mulher”

Até aqui foi demonstrado o quanto a educação sexual exercida na escola se fundamentava em um corpo biologicamente concebido. Durante uma aula sobre aparelhos reprodutores, em que, através de imagens, mostrava o funcionamento dos órgãos sexuais, a professora comentou que “a anatomia feminina é apropriada à masculina em qualquer mamífero”. No entanto, logo a seguir disse que “estamos falando por enquanto da biologia”. A expressão “por enquanto” dá a entender que, em outro momento, esse assunto seria abordado sob outra perspectiva, que não a biológica. Contudo, dentro de sala de aula, poucas vezes isso ocorreu. Uma outra perspectiva de trabalho era desenvolvida com mais frequência no NAM, de modo

que os exemplos apresentados a seguir são provenientes desse espaço e não da sala de aula.

Enquanto nas aulas de Ciências um corpo biológico aparecia como fundamento de distinção entre homens e mulheres, no NAM o enfoque era outro. Sob o tema “questões de gênero”, a mulher, o homem e as relações (heterossexuais) estabelecidas entre eles eram pensados através de uma perspectiva social. Sobre um corpo biológico, sobrepunha-se a cultura.

Descrevo a seguir uma dinâmica. Cada uma das três situações transcritas abaixo estava escrita em folhas de papel, as quais foram distribuídas para pequenos grupos que deveriam debatê-las e encená-las.

Paulo quer comprar uma boneca de presente para o irmão. Comenta com um amigo, que discorda da sua idéia, dizendo que boneca é brinquedo de menina.

Margarida e Carlos são casados e ela está doente. Como eles não tem dinheiro para pagar uma empregada doméstica, ele assume as atividades da casa, como limpeza, cozinha etc. Os amigos o ridicularizam por estar realizando atividades femininas.

Um casal sai para jantar e, na hora de pagar a conta, ele quer dividir a conta com ela.

Todas as situações produziram desconforto nos/as estudantes, que, de um modo geral, resistiram a aceitá-las. Nem sempre, porém, havia unanimidade de opiniões. A situação do marido assumindo as atividades domésticas acabou sendo aceita frente ao fato da esposa estar doente. Cabe notar que o caso constitui-se uma exceção frente à regra de que as atividades domésticas são uma responsabilidade feminina. Foi o fato da mulher estar doente que legitimou a atuação do marido.

Se a mulher permanece a principal e primeira responsável pelas atividades domésticas, ao homem cabe arcar com as despesas. Ele deveria pagar a conta do jantar e não dividi-la. A professora foi polemizando essa opinião e eles se investiram da necessidade de encontrar um argumento que sustentasse sua posição, pois mudar de opinião nunca entrou em questão. A explicação que acabaram criando foi de que, como ele a convidou, deveria pagar a conta, ao menos na primeira vez que saíam. Nos próximos encontros, a conta poderia “até” ser dividida. Outra opção apontada foi de decidir sobre essa questão ainda antes de sair. A explicação fornecida é, no mínimo, curiosa. Por que pressupuseram indubitavelmente que o convite partira do homem quando, em nenhum momento, isso fora explicitado no exemplo criado pela professora? Seria o convite um outro atributo masculino?

Por fim, a situação de um menino brincar com boneca. Com exceção de Joana, todos foram veementes em dizer que “brincar de boneca é uma atividade muito feminina”. Essa situação foi atribuída ao grupo que integrei durante o pequeno debate. Enquanto Renata era radicalmente contra, Joana o era a favor. Por outro lado, Renata concordava que uma menina poderia brincar de carrinho ou jogar bola. Mesmo Joana dizendo que então o menino também poderia brincar de boneca, ela não concordou.

Alguns outros episódios merecem ser contatos sobre Joana, única no grupo a aceitar que um menino brincasse de boneca. Também ela demonstrava gostar de romper algumas fronteiras de gênero. Nesse mesmo dia, alguém bateu na porta da sala e lhe pediu emprestado suas bolinhas de gude. Imediatamente um garoto, colega seu de turma, exclamou: “Não acredito que você *também* joga a vera!” “Jogar a vera” significa jogar valendo, ou seja, quem ganha fica com as bolinhas do outro. A professora imediatamente problematizou seu comentário questionando-o qual seria o problema de uma menina jogar bolinha de gude. Ele encerrou a conversa dizendo que não havia nenhum problema, mas que “não era comum ver meninas fazendo isso”. Note-se que o uso da expressão “também” na sua exclamação indica que havia outras coisas que Joana fazia que ele considerava incomuns.

Numa outra ocasião, durante a qual se falava sobre se homossexualidade era algo inato ou advindo do meio em que a pessoa vive, Joana comentou que gostava de usar roupa de garoto, que não usava calcinha, mas cueca. Seu comentário estava inserido entre outros e não produziu manifestações de estranhamento e tampouco se transformou em objeto de discussão. Antes disso uma menina contara que seu irmão pequeno, por conviver com suas irmãs e mãe, seria “afeminado”. Um garoto, o mesmo que estanhara Joana “jogar a vera”, contou ter sido criado por sua mãe e outras pessoas do sexo feminino. Como não tinha presença masculina em casa, acabava imitando a mãe. Citou um exemplo: saía do banheiro com a toalha enrolada no peito até que um dia sua mãe lhe disse que homens prendem a toalha na cintura.

Esses exemplos demonstram sistemas de classificação por gênero de comportamentos, atitudes, modos de se vestir etc. “Jogar a vera”, “enrolar a toalha na cintura”, “pagar a conta” são atitudes ligadas ao universo masculino, enquanto

“limpar a casa”, “brincar de boneca”, “ser convidada para jantar” e “enrolar a toalha no peito”, “receber flores” pertencem ao feminino.

A partir de uma dinâmica que cogitava a possibilidade de um homem receber flores, houve uma unanimidade em torno de que “flores combinam mais com mulher”. Questionados sobre o “porquê” de tal concepção, ensaiaram algumas respostas: “Porque Deus quis assim.”, “Porque homens são mais grossos e mulheres mais delicadas”. Frente a esse comentário, uma outra aluna apresentou a seguinte solução: “Já que são brutos, dá um cactus para ele!”

4.6

Sistemas classificatórios de gênero: universos paralelos?

“Homem é um universo paralelo, meio diferente do nosso.” Essa frase foi pronunciada pela professora de português, Márcia. Reflito aqui sobre essa questão a partir de uma atividade desenvolvida no NAM que demonstra o funcionamento de sistemas classificatórios de gênero.

A dinâmica proposta foi a seguinte: divididos em grupos, deveriam criar cartazes sobre “questões de gênero”. O primeiro passo consistia em recortar imagens de revistas para depois colá-las no cartaz: de um lado o que consideravam ser de mulher e do outro o que consideravam ser de homem. Cabe notar que a maneira de propor a atividade já pressupõe uma separação rígida de gênero, que também já foi previamente imprimida pelas opções de imagens oferecidas pelas revistas. Mesmo assim, dois dos três grupos construíram alternativas a esses modos de estruturação e separação do feminino e do masculino.

Ao se formarem os grupos, fui escolhida por Rejane (13) e Marcelo (13). Enquanto folheávamos revistas, algumas vezes mostraram-me imagens perguntando se poderiam recortá-las ou não. Eu me esquivei de responder dizendo que recortassem o que quisessem. Como eu também deveria selecionar imagens, resolvi recortar algumas que considerei “provocativas”, ou talvez apenas inesperadas, cuja classificação eu não via como óbvia. Não fazia nenhuma observação sobre essas imagens, apenas adicionava-as às demais. A primeira imagem que encontrei foi de uma bela mulher vestida com um biquíni preto, montada numa super motocicleta. Ao ver a foto, Marcelo imediatamente disse:

“Essa moto não é de mulher!” A questão não era de que mulheres não poderiam andar de motocicleta, mas que deveriam andar num certo tipo de moto “mais simples, menor”, não tão possante quanto aquela. Quando foram colar as figuras no cartaz, colaram-a no lado masculino: aquela moto e aquela mulher foram classificadas como “coisas de homem”.

Havia algumas imagens que eles não sabiam definir como masculinas ou femininas, pois diziam que aquilo era dos dois. Perguntei-lhes o que fariam com o que era de homem e de mulher. Sugeriram criar uma terceira opção no centro do cartaz, onde escreveram “para os dois”. Do lado feminino colaram uma ampla e bela cozinha, uma boneca, perfumes, uma mulher segurando um bebê e uma outra foto de bebê. Quando foram resolver o que fazer com esse segundo bebê, perguntei se não poderiam colocar do lado masculino. Marcelo foi contra: “bebê é coisa de mulher”, disse. Do lado masculino colaram a motocicleta com a mulher, um carro de fórmula um, uma caixa de ferramentas, um robô, uma foto da seleção brasileira jogando futebol, um homem fazendo ginástica, um padre – essa foto também fora recortada por mim. Na coluna “para os dois”, um carro, um casal, um jogo de basquete, um *skate*, dois meninos jogando futebol e uma foto com dois homens e duas mulheres de frente para a câmara com os punhos fechadas em posição de luta.

O cartaz produzido por um outro grupo é bastante curioso. Encontraram fotos nas revistas que pareciam contradizer alguns de seus critérios de classificação. Por exemplo, uma foto de uma mulher militar combatendo numa floresta, uma outra de duas meninas lutando boxe e outra de crianças – meninas e meninos – jogando futebol. Acima de todas elas foi escrito “menino”. Sobre uma foto de um casal se beijando e outra de uma mulher com suas compras (roupas, bolsas, xampu etc), escreveram “menino/menina”. Sob o rótulo “menina”, uma foto do Brad Pitt, outra do rosto de um belo homem maquiado como uma mulher e uma terceira de um homem vestido de mulher desfilando numa passarela.

Nesse cartaz em particular, diferentemente da perspectiva adotada nas aulas de Ciências, não é o sexo biológico que define o gênero. Não foi o fato da pessoa na imagem ser do sexo masculino que foi utilizado como critério para ela ser classificada como pertencendo ao gênero masculino, bem como o sexo feminino não lhe garantiu o pertencimento ao gênero feminino. O grupo utilizou várias imagens em que uma mulher recebia o rótulo de menino e vice-versa. O que

imprimia uma distinção de gênero era o modo de se vestir, a atividade desenvolvida, o comportamento adotado, ou seja, elementos sociais e culturais. Uma mulher vestida e atuando como militar foi relacionada ao masculino, enquanto um homem desfilando, ao feminino.

A partir da própria proposta da professora de divisão de imagens entre femininas e masculinas e a fim de facilitar a visualização e a análise dos dados, construí uma tabela com esquemas de classificação construídos nas reuniões. A primeira parte da tabela mostra classificações estabelecidas nas reuniões, a partir de dinâmicas propostas pela professora para trabalhar “questões de gênero”. As outras três partes da tabela são transcrições dos cartazes preparados por estudantes. Os primeiro e segundo grupos trabalharam com imagens, de modo que a tabela apresenta breves descrições das imagens selecionadas. O terceiro grupo trabalhou apenas com palavras, estando transcrito exatamente o que escreveram no seu cartaz.

Tabela 2 – Sistemas classificatórios de gênero

	Feminino	“Dos dois”	Masculino
Questões debatidas no grande grupo	<ul style="list-style-type: none"> - brincar de boneca - ser convidada para jantar - receber flores - limpar e arrumar a casa - enrolar a toalha no peito 		<ul style="list-style-type: none"> - pagar a conta - convidar para jantar - jogar a vera - enrolar a toalha na cintura
Grupo 1	<ul style="list-style-type: none"> - boneca - cozinha - bebê - perfumes 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>skate</i> - homens e mulheres lutando - carro - jogo de basquete - casal - meninos jogando futebol 	<ul style="list-style-type: none"> - mulher de biquíni numa moto - carro de Fórmula Um - caixa de ferramentas - robô - seleção brasileira de futebol - homem fazendo ginástica - padre
Grupo 2	<ul style="list-style-type: none"> - Brad Pitt (ator) - belo homem maquiado - homem vestido de mulher desfilando numa passarela 	<ul style="list-style-type: none"> - casal se beijando - mulher com compras 	<ul style="list-style-type: none"> - mulher militar - meninas lutando boxe - menino e menina jogando futebol
Grupo 3	<ul style="list-style-type: none"> - arrumar a casa - brincar de boneca - fazer esportes - fazer compras - dançar balé - usar calcinhas 		<ul style="list-style-type: none"> - soltar pipa - jogar bolinha de gude - jogar futebol - usar cuecas - ter jeito de homem

Observando a tabela, pode-se perceber que há atividades ou objetos que aparecem em mais de uma coluna, variando não apenas de um grupo ao outro, mas dependendo de como o objeto ou atividade se apresenta na própria imagem. Por um lado, percebe-se que não há uma unanimidade absoluta entre os estudantes no modo de classificar determinadas questões, pois elas não são classificadas da mesma maneira por todos, como por exemplo “fazer compras”, “lutar” e “jogar futebol”. Por outro, dependendo de como é apresentada na imagem, uma mesma questão pode ser classificada de modo distinto.

Um mesmo grupo classificou duas imagens de carro de modos diferentes. Um carro de Fórmula Um, foi visto como masculino, enquanto um carro “comum”, “para os dois”. Enquanto um carro é utilizado diariamente por homens e mulheres, a Fórmula Um é um esporte praticado apenas por homens. Além disso, é uma atividade altamente competitiva, que exige alta velocidade, o que aparece como ligado ao universo masculino. Impossível não lembrar aqui da comparação feita pela professora dos espermatozoides com os carros de Fórmula Um: assim como nessas corridas há sempre apenas um vencedor, também na corrida dos espermatozoides em direção ao óvulo apenas um vence ao conseguir penetrá-lo. O modo de descrever o espermatozoide e a comparação feita com a Fórmula Um, masculinizam-no, imprimem em uma célula elementos culturais. Isso demonstra como através de processos culturais definimos também o que consideramos natural, em outras palavras, produzimos e transformamos a própria natureza e a biologia.

Outros esportes aparecem nos cartazes. O basquete e o *skate* são vistos como podendo ser praticados por homens e mulheres. Já em relação às lutas, mais particularmente o boxe, as opiniões divergem: ele é visto como masculino por um grupo, mas na avaliação de outros, pode ser lutado por homens e mulheres. Na foto utilizada por esse último grupo, aparecem homens e mulheres, já a adotada pelo grupo anterior aparecem apenas mulheres. Mesmo sobre uma foto de mulheres lutando, esse grupo escreveu “menino”. Em ambas as fotos selecionadas, aparecem mulheres lutando, de modo que não foi o sexo das lutadoras que ocasionou essa diferença de classificações entre dois grupos.

No ano anterior, duas outras alunas da 7ª série contaram que praticaram boxe em uma academia próxima da escola. Uma parara, outra continuava a lutar.

Jogar futebol, por exemplo, foi classificado por dois grupos como sendo algo masculino e por outro como “dos dois”. Nesse último, mesmo que a imagem fosse de dois meninos jogando, avaliaram que ambos, meninas e meninos, podem fazê-lo. No entanto, nesse mesmo grupo, uma outra imagem desse mesmo esporte, agora da seleção brasileira de futebol, foi classificada como masculina.

Apesar de ser um esporte ainda bastante masculino, o futebol tem sido cada vez mais praticado por mulheres. Nessa escola, havia uma forte tradição de equipes femininas de futebol. No ano anterior a essa atividade, a equipe feminina de futebol fora vice-campeã no torneio entre escolas municipais. O professor de Educação Física treinava-as com tanta – ou mais – dedicação que a equipe masculina.

Essa parece ser uma mudança recente nas práticas esportivas. Há sete anos atrás, em 1997, uma pesquisa desenvolvida em uma escola municipal de ensino fundamental de Belo Horizonte, encontrou uma situação distinta na prática do futebol feminino escolar (ALTMANN, 1998, 1999, 2002). Em que pesem diferenças regionais de um estado ao outro, algumas comparações podem ser feitas⁷.

Naquela época e naquela escola, ainda eram poucas as meninas que praticavam futebol. O professor de Educação Física treinava apenas a equipe masculina após o horário de aula. Durante o recreio, na grande maioria dos dias, eram os meninos que jogavam futebol nas duas quadras da escola. Apenas uma vez, observei meninas jogando futebol durante um recreio naquela escola, motivo pelo qual foram chamadas por alguns garotos de “Maria-homem”. Mesmo assim, as meninas continuaram jogando. No entanto, chamá-las de “Maria-homem” demonstra uma clara vinculação do futebol ao mundo masculino, ao ponto de meninas que o praticavam terem sido vistas de modo masculino (ALTMANN, 1998, 1999).

Esta questão também foi estudada por Arlei Damo (2005), ao demonstrar o funcionamento do esporte como uma máquina classificatória, que hierarquiza meninos e meninas. Pelo fato de ter se naturalizado entre nós que o futebol é uma

⁷ Um ponto a considerar, cujo aprofundamento exigiria o desenvolvimento de outras pesquisas, é que talvez no Rio de Janeiro, devido à praia e à prática do futebol de areia, o futebol seja mais difundido entre meninas. Na praia do Leblon, por exemplo, que ficava relativamente próxima da escola pesquisada, treinavam equipes de futebol feminino – as quais eram integradas por algumas alunas dessa escola.

prática masculina, espera-se atitudes diferenciadas de meninos e meninas em relação a ele. No contexto da pesquisa etnográfica desenvolvida pelo autor, dizer que um menino “é ruim de bola” era dizer que ele não era verdadeiramente um menino. Além disso, o autor observa que, via de regra, as meninas tendem a ser excluídas das peladas na medida em que estas são percebidas como jogo para meninos. Um jogo com a presença de meninas tende a ser interpretado, pelos próprios meninos, como um jogo que não é jogado a valer, no qual as hostilidades não podem ser exercidas plenamente, na medida em que elas interessariam apenas aos meninos.

Voltando à escola no Rio de Janeiro, o problema ali indicava ser menos uma menina jogar futebol e mais um menino não jogar. Essa questão é semelhante à descrita anteriormente sobre brincar de boneca e de carrinho: elas podem brincar de ambos os brinquedos, mas eles apenas de carrinho.

Por outro lado, cabe observar que o mesmo grupo que classificou a prática do futebol entre dois meninos como feminina e masculina, classificou a foto de um jogo de uma equipe de futebol como masculina. Não por acaso, tratava-se da seleção brasileira masculina de futebol. Nesse sentido, cabe observar que apesar das mulheres estarem cada vez mais praticando informalmente esse esporte, elas ainda encontram grandes dificuldades de inserção em posições hierárquicas superiores, como em equipes profissionais, na posição de técnicas ou na arbitragem. Contraditoriamente, o vice-campeonato do Brasil no futebol feminino nas Olimpíadas de Atenas 2004 trouxe à tona o desprestígio do futebol feminino nesse chamado “país do futebol”. Não há, por exemplo, um campeonato nacional de futebol feminino, são poucas as equipes, nunca profissionais, e muitas atletas vêm-se obrigadas a jogar no exterior, não para ganhar salários milionários, como diversos jogadores homens, mas por total falta de opção no seu próprio país

Ao propor a atividade, a professora parecia querer problematizar os critérios de classificação feminino e masculino. No entanto, o modo como a atividade foi proposta criava uma dicotomia, em que o feminino e o masculino eram colocados em lados opostos, como se pertencessem a “universos paralelos”. Interessante observar que foram os próprios adolescentes que encontraram necessidade de romper com essa dicotomia, demonstrando que em alguns casos esses limites não são claros e o feminino e o masculino partilham dos mesmos universos. Assim,

eles/as tornaram algumas fronteiras de gênero fluidas, em outras palavras, desconstruíram, até certo ponto, as fronteiras rígidas de gênero.

Como afirma Guacira Louro,

A proposição de *desconstrução* das dicotomias – problematizando a constituição de cada pólo, demonstrando que cada um na verdade supõe e contém o outro, evidenciando que cada pólo não é uno, mas plural, mostrando que cada pólo é, internamente, fraturado e dividido – pode se constituir uma estratégia subversiva e fértil para o pensamento.

Desconstruir a polaridade rígida dos gêneros, então, significaria problematizar tanto a oposição entre eles quanto a unidade interna de cada um. (LOURO, 1997, p. 31-32)

Um exemplo dessa polarização dos gêneros é a divisão existente, não só na escola, mas na maior parte dos locais públicos, entre banheiros femininos e banheiros masculinos. Essa divisão gerava alguns impasses para Paulo Vítor (15), que se dizia “homossexual assumido”. O principal problema, já enfrentado por ele na escola anterior, era de que no banheiro masculino não existia espelho, apenas no feminino:

Eu uso o banheiro masculino, mas quando eu quero me olhar no espelho, eu vou ao banheiro feminino, porque só no banheiro feminino tem espelho. (...) Se é assim, eles colocam um espelho no banheiro masculino que eu não preciso mais entrar no banheiro feminino. (...) Acho que ela [a vice-diretora] pensa que só mulher tem vaidade, só mulher se olha no espelho. Mas também, em todo colégio é assim. Lá no colégio que eu estudava, já era assim. No banheiro das meninas, tinha um espelho assim grande, igual do colégio. E no banheiro dos meninos também tinha espelho, mas era só aquele de rosto. (Paulo Vítor)

A vaidade foi classificada como um atributo feminino também por um outro garoto: “A característica marcante das meninas é que elas são mais vaidosas. Se cuidam bastante. Já os meninos, não. São bem relaxados.” (Manfred, 14)

4.7

O problemático lugar das condutas desviantes na escola: um caso de homossexualidade

Essa divisão rígida de gêneros, em que o feminino e o masculino aparecem como universos paralelos, criava problemas para quem não se encaixava nos padrões dessa divisão. Esse era o caso de alguns garotos, entre eles, de Paulo Vítor, cujos problemas enfrentados na escola iam muito além do uso do banheiro. Cabe observar que a homossexualidade feminina praticamente não aparecia na escola, não sendo assunto nem preocupação de professores(as) e tampouco de

estudantes. Isso não significa que ela não existisse, no entanto, passava mais despercebida.

A suposta “tendência homossexual” de alguns meninos era assunto recorrente na sala dos professores, tendo sido abordado também em algumas entrevistas. Hugo (14), que segundo a professora de Português, “borboleteava” pela sala, é um exemplo. Certo dia o diretor entrou na sala dos professores contanto que encontrara Hugo “boquiaberto” atrás de uma de suas colegas, Vitória (13). Disse que ele estaria apaixonado por ela, o que era “muito bom, pois assim, se definia pelo lado certo”. A coordenadora do NAM também já comentara comigo sobre João (14), cuja mãe já a procurara preocupada com a “tendência” do filho.

O uso da expressão “tendência” indica que a homossexualidade era vista não como algo consumado, mas como uma predisposição, uma propensão. Desse modo, era algo que ainda não se tinha certeza e, portanto, poderia não se confirmar no futuro. Essa incerteza também impedia que se falasse abertamente do assunto, motivo pelo qual não raro falava-se sobre esses garotos sem utilizar seus nomes, mas explicitado quem eram através de recursos indiretos. Comentou a professora de Português: “Não vou citar nomes, mas você já notou quem é, não já?”. Essas suspeitas também motivavam comentários jocosos dos colegas de sala.

Manfred (14) contou que algumas pessoas na escola comentam que ele não gosta de mulher, o que ele negava. Após ele ter tocado nesse assunto na entrevista, sua amiga Selena (14) explicou: “Porque eles acham que um garoto, ficar com uma garota, amigo, eles acham que o garoto é gay. Porque ele devia ficar com os meninos só, jogar futebol, essas coisas assim.” Manfred relatou que deixou de andar com outras meninas, que eram suas amigas, porque elas próprias começaram a espalhar boatos de que ele seria homossexual. Explica:

Daí eu comecei a andar com a Beyoncé, a Selena e a Fátima, que são as garotas que estão aqui. Aí o pessoal também começou a falar. Agora se eu tivesse namorando com a Selena, dando uns beijos na Beyoncé, dando uns pega na Fátima, iam me achar o machão da escola!

Manfred, Hugo e outros garotos enfrentavam discriminações na escola provenientes dos colegas, mas não por parte dos docentes. No entanto, o mesmo não se atribui ao “caso de Paulo Vítor, que é uma coisa terrível”, citando palavras da vice-diretora.

Eu o conheci já no final de minha pesquisa de campo quando ele ingressou no NAM. Sentada ao seu lado, iniciei uma breve conversa num intervalo de atividades. Rapidamente, ele me contou que era “homossexual assumido”, o que já era evidente antes mesmo de ele me confidenciar essa informação. Paulo Vítor portava-se de modo bastante feminino: unhas pintadas, gestos delicados, sorriso nos lábios, andar suave e rebolado. Enfim, sua homossexualidade estava inscrita no seu corpo. Sua orientação sexual não era segredo na escola, ele não a escondia e todos sabiam dela.

Quando ingressou no NAM, passou a freqüentar a escola pela manhã e não mais apenas à tarde durante seu horário de aula. Num dos primeiros dias, durante um recreio, dois garotos aproximaram-se dele e perguntaram: “Você é veado, heim?” Paulo Vítor respondeu: “Sou. Por quê?” Bianca (15) contou que os dois garotos começaram a rir e a “zoar” dele. Mesmo assim, Paulo Vítor comentou na entrevista que esse tipo de piada por parte dos colegas teria diminuído após ele ter “assumido” sua homossexualidade. Perdía a graça acusar de “veado” alguém que admitia essa condição.

Paulo Vítor veio de Juiz de Fora, onde morava com a sua avó, e ingressou na escola em abril de 2003. Segundo a vice-diretora, “assim que ele chegou, todo mundo viu que ele era diferente”. Logo após essa fala, relata uma conversa que ela teria tido com Paulo Vítor:

Ser diferente é ser normal. Mas ser diferente, as pessoas tomam conhecimento que você é diferente. É a mesma coisa, eu falei para ele, tem um bando de patinho andando e tem uma galinhinha ali no meio do patinho, a galinhinha é diferente, mas é normal. É a mesma coisa de você. Você está diferente no grupo, mas você é normal.

Para falar da sua diferença a Paulo Vítor, a vice-diretora Ana lhe contou a história do patinho feio às avessas. Ele não seria o cisne entre os patinhos, tampouco um pintinho, mas uma *galinhinha* entre os patinhos. Apesar de dizer que a sua diferença é normal, ela não era aceita na escola. Logo após a fala supracitada, a vice-diretora relata ter perguntado a Paulo Vítor porque ele estaria diferente, ao que ele teria respondido não saber. Ela mesma respondeu então:

Você está diferente porque você está andando diferente, está colocando a mão no rosto diferente, está falando. E os meninos da 5ª série, estão chegando e me perguntando porque você está andando diferente. Porque você está olhando para eles diferente. Porque você está piscando para eles, diferente.

Essa fala mostra novamente que estavam inscritas no corpo as diferenças de Paulo Vítor em relação aos outros meninos – inclusive em relação àqueles cujo

comportamento era considerado afeminado e sobre quem pairavam “suspeitas” sobre sua homossexualidade. A diferença de Paulo Vítor em relação a esses outros meninos é que aqueles pertenciam ao universo da suspeita, enquanto ele tinha saído dessa condição e “assumido” ser homossexual. Parecia ser justamente esse assumir que lhe criava problemas na escola. Tudo indica que se Paulo Vítor não tivesse “se assumido”, se não expressasse com o seu corpo sua orientação sexual, ele não enfrentaria tantos problemas na escola na época em que o entrevistei, conforme descrevo logo a seguir. Ele foi o único garoto que entrevistei fora da escola, pois seu ingresso na mesma estava interdito.

Antes disso, cabe observar que, tanto na escola pesquisada, quanto na escola anterior de Paulo Vítor, um dos principais argumentos adotados pelos docentes para a não aceitação das suas atitudes era a presença de crianças na escola: “ele estava causando problemas para as crianças, o mesmo que ele estava causando aqui”, disse a vice-diretora, referindo-se a Juiz de Fora. Pareciam temer que a “pureza” das crianças fosse contaminada pela sua “perversão”. Na sua escola anterior, as crianças foram o motivo alegado para transferi-lo para a noite, mesmo que, segundo normas da lei, ele não tivesse idade suficiente para legalmente cursar o ensino noturno. Nessa escola, a presença de crianças justificava sua suspensão, também ilegal, que foi classificada como um “descanso”.

Paulo Vítor assim explicou os motivos que levaram Ana a “achar melhor que ele ficasse em casa”:

Diz ela que eu não estou me comportando bem, que no colégio, meu comportamento está horrível, que eu estou andando rebolando. Diz ela que eu tenho que lembrar que eu estou no meio de crianças, que não entendem essas coisas. Ela não está errada, não. Ela está certa. É para o meu bem, mesmo. Para eu andar direito, porque eu estou rebolando. E não foi bem uma suspensão, foi um descanso.

E logo depois compara com a escola anterior:

Vai acontecer igual aconteceu na outra escola. Olha só o que aconteceu lá onde eu estudava. Eu estudava de manhã, também na outra escola. Mas aí, a diretora começou a ver meu comportamento. Tinha cansado de chamar a minha atenção já, falar, de mudar meu comportamento, que eu estava no meio de criança, que não sei o que, não sei o que. Aí só falava, falava. Chegou um dia, que ela falou assim: vou ter que te passar para a noite. Aí me passou para a noite. À noite é bem melhor.

Paulo Vítor acaba concordando com as diretoras e considerando suas atitudes corretas. Incorpora, até certo ponto, as críticas docentes às suas atitudes. Por outro lado, diz que não irá mudar seu jeito de ser por causa da escola:

Eu acho que ela não está errada, não. Mas eu não vou mudar meu jeito por causa de criança. Eu não. Não mudo mesmo. A hora de ficar mexendo com a gente, eles mexem. Eu não, não mudo. Assim, na escola posso até evitar, mas mudar meu jeito de ser por causa da escola, não mudo não. Não mudei nem por causa do meu pai, vou mudar por causa de escola?

A explicação da diretora sobre o “descanso” de Paulo Vítor foi semelhante. Ela convocou sua irmã à escola e, após uma longa conversa, Paulo Vítor foi chamado:

Aí eu chamei, em frente da irmã e falei, “olha, você vai ter que ter uma postura daqui para frente diferente. Ninguém está querendo mudar sua opção de vida. A opção de vida é sua, você que vai fazer. Você vai arcar com as conseqüências. E se você arcar por essa, que está querendo, ela vai ser mais árdua do que outra, menos natural do que essa.” Falei assim com ele. “Se você fosse **homem, mesmo, direitinho**, você não teria tanto problema. Essa, você vai ter que se firmar: se você for médico, vai ter que ser melhor médico, se for dentista, vai ter que ser melhor dentista. Por quê? A sociedade ainda não está aceitando bem. Nós temos preconceito em relação a isso. Agora nessa escola aqui, você vai ter que ter uma postura um pouco diferente. Você não vai ter que se expor tanto, você vai ter que ser mais discreto, você vai ter que cuidar dos seus estudos, você não vai ter que ficar em sala de aula olhando para trás, piscando para os meninos, aquela coisa. Você vai ter que **levar uma vida normal** igual aos outros. Então foi isso a única palavra que a gente falou aqui, que é a única coisa que aqui a gente tem condições de fazer. Foi isso que foi falado para ele⁸.

Paulo Vítor retornaria a escola somente após as férias, em agosto, quando eu já não estaria mais lá. O combinado com sua irmã e com o diretor foi de que teriam de “ir levando”. Caso ele voltasse a não se comportar adequadamente, seria convidado a dar novas “descansadinhas” até que ele completasse 16 anos em outubro quando, se arrumasse alguma atividade profissional, poderia estudar à noite.

Observa-se nesses relatos uma constante busca de normalização do comportamento de Paulo Vítor. Em outro momento da entrevista, ao referir-se sobre sua irmã, classifica-a como “normalíssima”, distinguindo-a assim de Paulo Vítor. Apesar de ele se dizer assumido, a vice-diretora negava e colocava-o na condição de dúvida, de alguém que ainda não sabia o que queria. Isso legitimava suas intervenções e sua busca de normalizar seu comportamento. Além disso, mesmo que ele fosse homossexual, ela não considerava adequadas suas atitudes, que não correspondiam ao que julgava dever ser o comportamento de um homossexual. Dizia que ele representava um michê:

aí ele botava a mão, o dedinho, sabe, quando ele faz assim, michê, assim. Copiando, lógico, cópia pura. Porque você quando é, na verdade, não faz. Ele

⁸ Grifos meus.

estava fazendo um teatro. Aí eu disse para ele na hora: Paulo Vítor, você quer ver como eu faço um teatro? Vou te imitar direitinho como você anda. Ele disse: “Ah, não acredito que você sabe?” Eu disse: sei. (...) Aí eu andei aqui nessa sala mesmo para lá e para cá, do jeito que ele anda, batendo pé, fazendo assim com o dedinho, feito michê. “Ah, Ana, está igualzinho como eu ando!” Então ele estava fazendo teatro. Ele não tem ainda muito bem definido, ainda não sabe. (Vice-diretora Ana)

Galininha e michê eram formas usadas pela vice-diretora para referir-se, mesmo que indiretamente, a Paulo Vítor. A suspensão, nomeada de “descanso”, demonstra o quanto sua homossexualidade não era aceita na instituição escolar, sendo vista como prejudicial, como um mau exemplo às crianças. Assim, a escola adotava estratégias para normalizar o comportamento de Paulo Vítor, pretendendo transformá-lo, se não em heterossexual, ao menos em um “homossexual normal”.

Outra pesquisa desenvolvida em outra escola também descreve intervenções no sentido de normalizar o comportamento de um aluno homossexual, atitudes que, segundo uma professora, pretendiam “curá-lo” (FERRARI, 2003)⁹. O pesquisador descreve que fazia parte do “tratamento” da professora, realizado durante as aulas e na presença dos colegas, mandá-lo ler ou falar novamente, mas com “voz e jeito de homem”. Quando esse aluno, por algum motivo, se dirigia à frente da sala, ela mandava-o “andar igual a homem”.

A situação descrita na escola do Rio de Janeiro demonstra também que um certo “discurso politicamente correto” em relação à homossexualidade não resultava, na prática, em atitudes não discriminatórias. Esse tipo de discurso estava presente não apenas entre docentes, mas também entre estudantes. De um modo geral, todos(as) adolescentes diziam não ter nada contra homossexuais, que essa era uma opção de cada um, que “cada um faz da sua vida o que quiser” (Fábio 15). Mesmo assim, para muitos, tal atitude ia contra a natureza ou o desejo de Deus: “Eu vou falar a verdade: eu não tenho nada contra, mas eu acho que Deus fez a mulher para o homem e o homem para a mulher.” (Laura, 14). Esse tipo de argumento, reproduzido também por outros, demonstra uma vinculação da homossexualidade ao pecado. Outros/as, como Pâmela (13), diziam: “Eu não tenho preconceito, mas eu acho assim: homem é homem, mulher é mulher e os dois têm que ficar juntos”. Alguns meninos também diziam que, apesar de não terem nada contra, não seriam amigos nem conviveriam com homossexuais. Isso

⁹ Essa pesquisa, que realizou observação de aulas em uma escola pública de ensino fundamental no segundo semestre de 2000, foi desenvolvida em Juiz de Fora, MG. Cabe notar a coincidência – ou não – do fato de esta ser a cidade de origem de Paulo Vítor, onde ele estudava antes de residir

estava ligado a uma preocupação sobre a repercussão social dessa amizade, que poderia afetar a imagem social sobre seu próprio comportamento sexual. A mãe de Manfred (14) o proibiu de andar com alguns garotos no seu bairro porque circulavam suspeitas de que eles seriam gays.

Na escola, esse era um assunto sobre o qual, dentro de sala, oficialmente muito pouco se falava. Ele era abordado basicamente em duas situações. A primeira delas quando se falava sobre doenças sexualmente transmissíveis e a segunda, quando a professora explicava os genes XX e XY e os estudantes invariavelmente lhe perguntavam se a homossexualidade estaria ligada a um distúrbio genético.

Numa dessas aulas na turma 702, um menino perguntou: “Por que alguém nasce homem e quer virar mulher?” A professora explicou que muitas pesquisas dizem que existem genes que produzem menor quantidade de hormônios masculinos, o que explica a pessoa ser homossexual. Desse modo, não se trata, segundo ela, de uma preferência da pessoa, pois ela já nasce assim. Falou ainda que acontece também com outros animais. Explicou-lhes por fim que ser heterossexual é gostar de uma pessoa do outro sexo.

Novamente aqui é possível ver que ao referir-se sobre a homossexualidade, fala-se sobre a masculina e não a feminina. Além disso, a professora encontrou necessidade de explicar-lhes o que é heterossexualidade, mas não homossexualidade. Este primeiro termo, por ser a norma, não era utilizado por eles – ao menos eu nunca vi –, só existindo uma necessidade de nomear aquilo que foge do padrão de normalidade, nesse caso, a homossexualidade.

Além disso, a explicação dada pela professora era sempre de que isso era algo “natural”, inscrito nos genes e na fisiologia da pessoa e, portanto, inato, determinado já antes do nascimento. Se, por um lado, essa “naturalidade” busca evitar o preconceito, pois sendo algo natural deve ser respeitado, por outro, os estudantes acabavam freqüentemente vinculando homossexualidade à doença. A própria professora, mesmo que não explicitamente, dava margens a esse tipo de interpretação. Numa outra aula em outra turma, assim tentou explicar a suposta naturalidade da homossexualidade:

Não tem gente que nasce canhoto? Um menino deu outro exemplo: com a cabeça maior que o corpo. Ela continuou: com defeito de visão, com pouco cabelo. Assim,

o homossexualismo também é uma característica inata, do mesmo modo que tem gente que nasce pequeno, por exemplo. Mas não deixa de ser uma pessoa, com desejos etc.

Nesse caso, o homossexual é comparado ao canhoto, àquele que tem defeitos de visão ou pouco cabelo. São comparações negativas, em que a homossexualidade e os outros exemplos aparecem como um problema, como uma patologia. Sendo o outro momento em que oficialmente falava-se sobre esse assunto as aulas sobre DSTs/AIDS; percebe-se a recorrente negatividade em torno desse tema. Não é feita referência, por exemplo, a grandes artistas – escritores, pintores, músicos – homossexuais e suas obras, no máximo, àqueles que morreram por terem contraído o vírus HIV.

Nas entrevistas, diversos estudantes vincularam homossexualidade a um defeito ou doença. João (14) e Fábio (15) assim explicaram:

João: Eu acho que ninguém vira homossexual. Eu acho que do mesmo jeito que o homem nasce e vai crescendo tendo atração por outra mulher, o homossexual homem nasce tendo atração por outro homem e a mulher por outra mulher. Já nasce assim, ninguém vira, é impossível. Acho que é impossível virar homossexual e desvirar e **ficar bom** de novo.

Helena: Então tu achas que a pessoa já nasce.

João: É, eu acho. Eu acho que é tipo uma **má-formação** assim. Nasceu, **se formou errado**. Eu acho. Os hormônios, e tal¹⁰.

Fábio: A Silvana falou também que esse negócio de homossexualidade é uma **doença**. Que a pessoa não nasce porque quer. Ela já vem, nasce assim disso, aí causa isso.

Helena: E o que vocês acham sobre isso.

Fábio: Eu acho assim, sei lá, uma doença... Nunca ninguém soube porque as pessoas se tornam homossexuais. Mas eu acho que é doença, sim¹¹.

Nunca observei a professora chamando homossexualidade de doença, no entanto, no momento em que ela afirmava que isso era inato e associava a defeitos de visão, por exemplo, criava margens a esse tipo de dedução. Fábio parece duvidar da classificação como uma doença, mas ao final acaba concordando com o que interpreta ser a posição da professora. João não usa a expressão doença, mas “má-formação”. Por ter se “formado errado”, o garoto já cresceria tendo atração por outros homens ao invés de por mulheres.

¹⁰ Grifos meus.

¹¹ Grifos meus.