

**FRANCIS MADLENER DE LIMA**

**O DISCURSO SOBRE A HOMOSSEXUALIDADE NO UNIVERSO ESCOLAR:  
UM ESTUDO NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**CURITIBA  
2006**

FRANCIS MADLENER DE LIMA

**O DISCURSO SOBRE A HOMOSSEXUALIDADE NO UNIVERSO ESCOLAR:  
UM ESTUDO NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada como requisito parcial  
à obtenção do grau de Mestre, pelo Programa  
de Pós-Graduação em Educação, do Setor de  
Educação da Universidade Federal do Paraná

Orientador Prof Dr Nilson Fernandes Dinis

CURITIBA

2006

BC / MUFPR  
DOAÇÃO: Auta  
R\$ 15,00  
02/02/06

COM CÓPIA DIGITAL

PR001221191

UFPR - Sistema de Bibliotecas

Catálogo na publicação  
Sirlei R. Gdulla – CRB02/985  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

L732

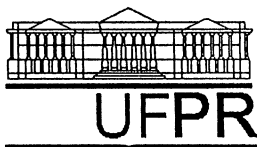
Lima, Francis Madlener de

O discurso sobre a homossexualidade no universo  
escolar um estudo no curso de licenciatura em educação  
física / Francis Madlener de Lima – Curitiba, 2006  
140 f

Dissertação (Mestrado) – Setor de Educação, Universi-  
dade Federal do Paraná

1. Educação física – estudo e ensino – homossexu-  
alidade. 2. Homossexualidade 3. Educação – homossexua-  
lidade | Título

CDD 155.34  
CDU 613.885



MINISTERIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANA  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



## PARECER

Defesa de Dissertação de **FRANCIS MADLENER DE LIMA** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO Os abaixo-assinados, DR NILSON FERNANDES DINIS, DR<sup>a</sup> AGUEDA BERNADETE BITTENCOURT UHLE e DR<sup>a</sup> TANIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA arguiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação “**O DISCURSO DA HOMOSSEXUALIDADE NO UNIVERSO ESCOLAR. UM ESTUDO NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**”

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR NILSON FERNANDES DINIS		Aprovada
DR <sup>a</sup> AGUEDA BERNADETE BITTENCOURT UHLE		Aprovada
DR <sup>a</sup> TANIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA		Aprovada

Curitiba, 29 de março 2006

**Prof. Dr. Marcus Aurélio Tabora de Oliveira**  
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

## MUITO OBRIGADA...

**Aos que colaboraram** com a minha pesquisa, alunos, alunas, professores e professoras do Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Paraná. Tenho certeza de que se cheguei até aqui foi devido a algumas experiências boas e ruins que tive durante a graduação, experiências essas ligadas às professoras e professores do departamento, aos alunos e alunas e às aulas, projetos e eventos. Dessa forma espero contribuir para que algumas coisas mudem no departamento de Educação Física, espero que tudo que fiz nesse trabalho seja relevante para alguém ou para alguma coisa. Desta forma, não posso deixar de agradecer aquelas pessoas que, durante minha trajetória na faculdade, ajudaram de alguma forma a criar em mim a curiosidade e a vontade de mudar.

**Ao Nilson**, que desde o início me orientou, me guiando através dos labirintos da pesquisa acadêmica, me dando as pistas necessárias para que dele saísse. Obrigada por estar sempre no 'meu pé', me indicando leituras e apontando caminhos possíveis. Aprendi durante esses dois anos, que essa segurança é privilégio de poucos e que ela é fundamental para um bom percurso dentro desse universo mágico e muitas vezes injusto e cruel. Se hoje posso afirmar que saio dessa experiência satisfeita, mais curiosa e disposta a enfrentar desafios cada vez maiores, o afirmo a partir da sólida orientação que tive. Orientação essa que tantas vezes me deixou perdida, confusa e impotente, mas que me mostrou o quão árduo e complexo é a jornada rumo ao novo. Jornada que nunca termina, mas que abre portas surpreendentes, nos mostrando o quanto ainda existe neste mundo a ser olhado, questionado e superado...

**À Tânia Braga, Maria Rita César e Carmen Diez**, queria agradecer a estas mulheres especiais que de alguma forma me ajudaram a chegar até aqui. Fiquei muito feliz em ter reencontrado a Maria Rita depois de alguns anos. Quando li, na aula de didática, aquele texto do Foucault, jamais imaginei que chegaria até aqui. Portanto, você foi aquela que me iniciou nessa vida! Obrigada por ter me ajudado e por ser essa pessoa querida que você é.

A Tânia é indescritível, quem a conhece sabe o que estou dizendo, você é muito especial, uma professora que não se encontra igual na Universidade. Você me ajudou muito, mesmo sem saber, quando dava seus conselhos nas aulas e me fazia reanimar e voltar à batalha.

A Carmen esteve sempre por perto, realmente me acompanhou nesse percurso, é outra pessoa maravilhosa, infelizmente, é uma pessoa rara

nesses dias. Obrigada pela grande ajuda que sempre me deu e não desanime frente aos obstáculos...

**Aos meus amigos e amigas**, obrigada pela ajuda, pelas horas de estudo, pelas viagens, pelas risadas e lágrimas, pelas histórias que construímos juntos e que ficarão para sempre na minha memória. Talvez vocês sejam as pessoas principais nessa minha jornada, pois nas horas de desânimo eram vocês que me faziam ir pra aula. Sei que passei mais tempo com vocês do que com minha família, e não acho isso ruim, tudo que passamos foi especial e inesquecível. Muito obrigada aos dois que me levaram 'para o mau caminho': Fabi e Felipe, adoro muito vocês. Carol: aprendi a ser sua amiga e descobri a pessoa maravilhosa que você é, obrigada por tudo. Gui: obrigada por tudo que a gente passou juntos. Karine: obrigada pelas risadas e horas de cantoria. Hellen: mais uma pessoa maravilhosa que tive a sorte de encontrar. Angelo: não tenho palavras pra dizer o quanto você é especial pra mim. Mica: minha irmãzinha. Kátia e Nilo: vocês arrasam, sou fã de vocês. Ricardo: você é muito especial, te admiro muito e com certeza você me inspira. Elisa: nossa mãezona, adoro muito você e estou com saudade...

**Aos meus pais**, que nunca questionaram minhas escolhas e que sempre me apoiaram. Sem sua ajuda, tanto financeira quanto afetiva, nunca teria chegado até aqui, pois, infelizmente faço parte de uma minoria que pode se dar ao luxo, em um país como o nosso, de se dedicar ao estudo sabendo que terá o que comer quando chegar em casa. Agradeço a paciência que eles tiveram comigo nas horas em que me sentia perdida e desanimada, pelos dias em que passava trancada no quarto, cercada de livros e não tinha vontade de conversar com ninguém. Nesses momentos, seu silêncio me mostrava o quanto respeitavam e apoiavam minhas escolhas. Agradeço por nunca terem me cobrado um emprego 'normal' e por me ajudarem sempre que possível nas minhas aventuras acadêmicas...

**Ao Bruno**, que foi por tanto tempo meu anjo da guarda...

*Pai, afasta de mim esse cálice  
De vinho tinto de sangue*

*Como beber dessa bebida amarga  
Tragar a dor, engolir a labuta  
Mesmo calada a boca, resta o peito  
Silêncio na cidade não se escuta  
De que me vale ser filho da santa  
Melhor seria ser filho da outra  
Outra realidade menos morta  
Tanta mentira, tanta força bruta*

*Como é difícil acordar calado  
Se na calada da noite eu me dano  
Quero lançar um grito desumano  
Que é uma maneira de ser escutado  
Esse silêncio todo me atordoa  
Atordoados eu permaneço atento  
Na arquibancada pra a qualquer momento  
Ver emergir o monstro da lagoa*

*De muito gorda a porca já não anda  
De muito usada a faca já não corta  
Como é difícil, pai, abrir a porta  
Essa palavra presa na garganta  
Esse pileque homérico no mundo  
De que adianta ter boa vontade  
Mesmo calado o peito, resta a cuca  
Dos bêbados do centro da cidade*

*Talvez o mundo não seja pequeno  
Nem seja a vida um fato consumado  
Quero inventar o meu próprio pecado  
Quero morrer do meu próprio veneno  
Quero perder de vez tua cabeça  
Minha cabeça perder teu juízo  
Quero cheirar fumaça de óleo diesel  
Me embriagar até que alguém me esqueça*

*"Cálice", Chico Buarque/Gilberto Gil*

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	vi
<b>ABSTRACT</b> .....	vii
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	01
<b>CAPÍTULO 1. GENEALOGIA, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO: primeiras aproximações</b> .....	08
Principais idéias foucaultianas.....	08
Foucault, sexualidade contemporânea e possibilidades de pesquisa.....	19
<b>CAPÍTULO 2. HOMOSSEXUALIDADE: olhares e saberes</b> .....	23
A homossexualidade e a perspectiva foucaultiana.....	23
Os discursos da homossexualidade masculina.....	32
O silêncio grita: a homossexualidade feminina.....	40
<b>CAPÍTULO 3. A EDUCAÇÃO FÍSICA E A DISCIPLINARIZAÇÃO DO CORPO</b> .....	45
Origens da Educação Física.....	45
Enquanto isso em terras tupiniquins.....	52
<b>CAPÍTULO 4. ESCOLA, EDUCAÇÃO FÍSICA E HOMOSSEXUALIDADE EM DISCURSO</b> .....	61
Homossexualidade e currículo.....	61
A Educação Física e a produção de identidades sexuais e de gênero.....	80
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	87
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	93
<b>OBRAS e TEXTOS CONSULTADOS</b> .....	97
<b>APÊNDICES</b> .....	98
Questionário: Sexualidade e Educação Física.....	98
Gráficos comparativos referentes ao questionário (números totais: turmas 2004 e 2005).....	101
Gráficos comparativos referentes ao questionário - turma 2004.....	111
Gráficos comparativos referentes ao questionário - turma 2005.....	120
Transcrição das falas - turma 2004.....	129
Transcrição das falas - turma 2005.....	135



## RESUMO

Buscou-se com esta pesquisa uma análise dos discursos presentes nas falas do/s futuros/as professores e professoras de Educação Física no que tange a questão da diversidade sexual, mais especificamente a homossexualidade. Para tal, foi realizada uma pesquisa qualitativa através da aplicação de um questionário e também com a exibição de um vídeo educativo e posterior discussão com os/as alunos/as a partir das idéias expostas no vídeo. Realizou-se inicialmente uma breve revisão das principais idéias foucaultianas e de que forma elas auxiliam em uma pesquisa voltada para os discursos da homossexualidade neste espaço acadêmico. Uma vez que a homossexualidade se constitui enquanto objeto a partir do advento do dispositivo da sexualidade em um momento histórico específico, faz-se necessário analisar quais discursos vêm sendo articulados em torno do tema e que tipo de estratégias, efeitos e resistências vêm sendo estabelecidos desde então em relação à sexualidade. Como o discurso da sexualidade faz parte das construções sociais e individuais, ele está presente em todas as instâncias da vida social, sendo delimitado e regulado de diferentes formas nos diferentes espaços, entre eles a escola e neste caso específico a aula de Educação Física, através, dentre outras formas, das ações das/os professoras/es. Assim é fundamental vislumbrar a função que esta disciplina vem assumindo na sociedade, percebendo de que forma essa área do conhecimento vem interferindo nas construções das subjetividades de alunos e alunas no espaço escolar, levando-se em conta os aspectos ligados ao discurso tanto da área da Educação Física como daquele voltado para uma sexualidade regulada e normatizada.

**Palavras-chaves:** educação, educação física, homossexualidade.

## **Abstract**

This research analyzes future physical education teachers speeches concerning sexual diversity, and more specifically homosexuality. A qualitative research was carried out by using a questionnaire and the screening of an educative video followed by a discussion with some students on the ideas shown in the video. First, a brief review of the main ideas by Foucault was carried through, focusing how such ideas can be helpful for researches concerning the speeches on homosexuality in the academic environment. Homosexuality has become a subject in a specific historical period, and it comes from the study of sexuality. Thus, one should analyze what are the speeches concerning the subject, and what strategies, effects, and resistances regarding sexuality have been established since then. Sexuality speeches are part of social and individual construction. They are in every aspect of social life, and they are limited and ruled in different manners in different social spaces. In scholar spaces they are regulated, among other means, by teachers' actions. In this specific case physical education classes are focused, and it is fundamental to pay attention to the function they have inside society, by understanding how Physical Education as a knowledge area interferes in the construction of students' subjectivity inside scholar space, concerning both physical education speeches and the speeches on regulated sexuality.

**Key-words:** Education; Physical Education, Homosexuality.

## INTRODUÇÃO

Como problema desta pesquisa tem-se o discurso sobre a homossexualidade no universo escolar, sendo a escola vislumbrada a partir das falas dos/as futuros/as professores e professoras de Educação Física, visto que o curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Paraná seja através de seu antigo currículo de Licenciatura Plena ou na sua nova especificidade na formação de Licenciados em Educação Física (em oposição ao Bacharel), tem como objetivo formar educadores/as que irão atuar dentro do espaço escolar. Assim, buscou-se perceber de que forma estes/as alunos e alunas tratam a sexualidade em seus amplos aspectos, mas especificamente em relação à homossexualidade.

Sobre os estudos ligados ao tema da homossexualidade, MOTT (1988, p. 19) afirma que

Não podemos negar que, do começo do século para cá, diversos trabalhos se publicaram no Brasil tendo os homossexuais como tema. Num levantamento exaustivo sobre este tópico, já conseguimos localizar mais de uma centena de artigos, livros, teses e comunicações, a maior parte abordando 'o problema homossexual' sob a lente da medicina legal, da criminologia, da psicopatologia – e em bem menor número e só recentemente, sob a perspectiva da psiquiatria, da história, da antropologia social.

Porém, na área específica da Educação Física, como comenta ROSA (2004, p. 10) ao justificar a importância de sua pesquisa ligada ao tema, são poucos/as os/as estudiosos/as que se dedicam a pesquisar as questões relativas à diversidade sexual, demonstrando assim a carência de compreensão da sexualidade através de pesquisas acadêmicas dentro da área da Educação Física:

Outro dado apontado foi obtido por intermédio da consulta ao site: <http://www.nuteses.ufu.br/index3.html>. Ao se pesquisar as palavras *homossexualismo*, *homossexualidade* e *homoerotismo*, não há trabalhos/pesquisas na área de Educação Física que discuta esses conceitos. Procurando pela palavra gênero foram listadas 22 ocorrências. Nenhum deles

tratam das relações homoeróticas, e não abordam o conceito gênero de uma forma abrangente e relevante.

Segundo MOTT (1988, p. 21) as pesquisas sobre sexualidade tendem a ser “temas menores” dentro do espaço acadêmico, sendo encaradas como “sacanagem”. Para o autor, muitos seriam os motivos que explicariam o descaso dos/as pesquisadores/as em relação ao tema, dentre eles ser um tabu dentro da cultura ocidental cristã e a dificuldade em abordá-lo devido à diversidade de opiniões que ele gera, desde contundente reprovação até defesa e propaganda (ibid., p. 20). Espera-se que este quadro de desqualificação frente a essas pesquisas tenha se alterado e que a presente pesquisa faça parte dessa mudança, principalmente dentro da área de Educação Física.

Neste sentido aponto a necessidade de um posicionamento político em relação ao tema, uma vez que “o efeito e o impacto das experiências desses sujeitos [que estão distantes da dita normalidade] são tão fortemente políticos – o que eles ousam ensaiar repercute não apenas em suas próprias vidas, mas na vida de seus contemporâneos. Esses sujeitos sugerem uma ampliação nas possibilidades de ser e de viver” (LOURO, 2004, p. 23). Assim, falar dentro do espaço acadêmico acerca de um tema como a homossexualidade trata-se de uma posição política que questiona a atual ciência dominante, que, como apontado acima, ainda insiste em ignorar discussões pertinentes ao temas da diversidade sexual. Creio que a atuação política deva existir também dentro do espaço acadêmico, luta esta que não desqualifica ou submete a militança em outros espaços, mas que deve atuar de forma conjunta com as demais formas de luta social.

O discurso científico não contempla as discussões relativas a diversidade sexual – e nesse caso específico, a homossexualidade –, porque a “produção do conhecimento na contemporaneidade, esta conformada nos marcos das relações sociais vigentes, primando, neste sentido, pelo pragmatismo, imediatismo e produtividade. Este paradigma de ciência assumido pelos órgãos de fomento de pesquisa, por exemplo, possibilita pouco espaço para produção científica a partir de outra lógica, pois estas não apresentam um meio eficaz e rápido de ser mensurada pelos critérios da lógica

dominante” (SECRETARIA DO PARANÁ DO COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2006). Devendo-se então questionar o tipo de ciência atualmente produzida, apontando novas questões a serem abordadas e, principalmente, novas formas de trata-las.

Uma vez que a Educação Física trata diretamente do corpo, seja ele visto como meio de transmissão de conhecimentos, seja como finalidade última de suas intervenções, faz-se imprescindível que as questões da sexualidade e da diversidade sexual sejam tratadas e questionadas, afinal, o discurso que um professor ou uma professora constrói, a partir do discurso ‘oficial’ sobre a sexualidade, faz parte da sua intervenção no espaço escolar, educando as sexualidades de seus/suas alunos/as. O espaço da aula de Educação Física é sempre visto como local privilegiado para o surgimento das questões referentes à sexualidade, como aponta o trabalho de pesquisadores como FERRARI (2003, p. 92):

O aspecto mais 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, da construção das masculinidades e das homossexualidades.

Logo, é válida a preocupação com a formação que estas/es professoras/es recebem e que pode ser fundamental na sua futura atuação profissional.

O esforço presente nesta pesquisa constitui-se em realizar uma discussão sobre o discurso da sexualidade de modo geral e da homossexualidade em particular. Neste trajeto, faz-se necessário esbarrar em uma série de saberes e poderes que constituem esse discurso e nas diversas estratégias de poder que atuam para consolidá-lo. Sendo a linguagem uma ferramenta/resultado desses dispositivos que são construídos ao redor de determinados objetos, é importante apontar e justificar a utilização freqüente dos termos em suas formas masculinas e femininas no decorrer deste trabalho (por exemplo, alunos/as, professoras/es), como forma de deixar clara a atitude

contrária à naturalização das palavras em seu gênero masculino usadas como referência à humanidade como um todo.

Em vez de ver a linguagem como um instrumento que liga o nosso pensamento à coisa pensada, ou seja, como um instrumento de correspondência e como formalização da arte de pensar, Foucault assume a linguagem como constitutiva do nosso pensamento e, em consequência, do sentido que damos às coisas, à nossa experiência, ao mundo (VEIGA-NETO, 2003, p.107).

Mesmo com a possibilidade de que esta escrita possa vir a dificultar a leitura, acredita-se que esta dificuldade é um primeiro passo rumo ao enfrentamento do discurso que 'facilita' a escrita através da padronização do termo masculino como referência. Talvez, após esse período inicial de dificuldade e irritação, possa ser alcançada uma escrita e, principalmente, uma compreensão mais universal, que desnaturalize e supere a visão androcêntrica do mundo que "considera o ser humano do sexo masculino como o centro do universo, como único observador válido de tudo que ocorre em nosso mundo, como o único capaz de ditar as leis, de impor a justiça, de governar o mundo" (MORENO, 1999, p.73).

Com a finalidade de perceber de que forma se manifesta o discurso sobre a homossexualidade a partir dos/as futuros/as professores/as de Educação Física, foi feita uma pesquisa com 75 alunos e alunas. Desse total, 40 alunas/os terminaram o curso no final de 2004, dentro do currículo de Licenciatura Plena e os outros 35 alunos/as concluíram o curso no final de 2005, já dentro da nova estruturação do currículo (licenciatura X bacharelado), obtendo o título de licenciados em Educação Física. Para a realização da pesquisa foi aplicado um questionário elaborado com 23 questões que abordavam temas referentes à diversidade sexual, à formação acadêmica destes/as alunos/as e ao espaço escolar.

O grupo de alunos/as pesquisado era composto por 41 homens e 33 mulheres, com idades variando entre 20 e 30 anos, onde a maioria (73%) tem entre 20 e 25 anos de idade (gráficos 01 e 02).

Como forma de aprofundar as discussões acerca da homossexualidade, em um momento posterior à aplicação do questionário foi exibido o filme educativo, produzido pelo Ministério da Saúde: *Pra que time ele joga?* Após a exibição foi realizada uma conversa com as turmas a partir de alguns temas propostos pelo filme. Todas as falas foram gravadas e posteriormente transcritas.

O filme trata da questão da homossexualidade a partir da história de um garoto que participa do time de futebol do seu colégio e que levanta algumas suspeitas em seus colegas por nunca ter sido visto com uma garota. A homossexualidade do garoto fica explícita para os colegas no dia em que um ex-namorado lhe dá um beijo na frente da escola, desencadeando uma série de reações, incluindo a do próprio garoto que se isola dos outros e deixa de participar da final do campeonato de futebol com sua equipe. A sua desistência e vergonha perante os/as colegas é o ponto fundamental para a reflexão realizada no filme, momento em que seu professor de Educação Física, também homossexual, tenta convencê-lo a lutar contra o preconceito e enfrentar a situação. Assim, o garoto resolve ajudar seu time de futebol a vencer o campeonato e a história termina com sua aparente aceitação pelo grupo de colegas.

O filme aborda com certa tranqüilidade o fato de todos aceitarem a homossexualidade do garoto. Tanto seus colegas quanto seus pais aceitam sua orientação sem maiores problemas. Esta abordagem foi contestada pelos/as alunos/as, que consideraram esse “romantismo” do filme como um problema, uma vez que a realidade, na opinião deles/as, é mais complexa. Essa aceitação pode ter sido facilitada pelo fato do garoto ser muito próximo daqueles que são heterossexuais, ou seja, o garoto mostrado no filme tem, como comenta um dos alunos, vários “méritos”, é um bom aluno, é sociável, não tem problemas de comportamento etc.

Segundo a opinião de uma aluna do segundo grupo que assistiu ao filme, ele é preconceituoso, mesmo tendo como objetivo a superação desse sentimento em relação à homossexualidade: “eu acho, ao mesmo tempo que o vídeo, a intenção dele e acabar com o preconceito, ele é preconceituoso em vários aspectos”. Esse preconceito aparece junto com a idéia de que o personagem central “joga futebol, *apesar* de ser gay”, e também no comentário

de um outro personagem, que após quase perder a final do campeonato devido à ausência do garoto, afirma: “nunca achei que ia querer ter um gay do meu lado”, essa fala foi uma das que mais gerou comentários na turma e muitos risos. A frase desse personagem deixa claro o fato de que ter um gay por perto é apenas aceitável quando ele é necessário para alguma coisa, nesse caso, para levar o time à conquista do campeonato de futebol da escola, fora de uma situação assim, fica implícito o distanciamento em relação aos/às homossexuais.

Os/as alunos/as também apontaram o preconceito presente no filme em relação ao professor de Educação Física, uma vez que este é apresentado de forma caricaturada segundo os/as alunos/as: “O professor de Educação Física com um apito no pescoço, ‘que eu pratico esporte, jogo futebol’. Já traz uma imagem”, “eu jogo futebol, eu não sou gay”. Sendo assim, parece ficar claro para a turma, a relação entre preconceito e estereótipo, pois, ambos estão ligados em uma rede discursiva que cria uma imagem do desconhecido, do estranho, imagem esta que reflete e fomenta o medo e a não-aceitação do ‘anormal’, sentimentos que são condensados no preconceito existente em relação ao outro que me é estranho.

Sobre a criação e função dos estereótipos RICHARDS (1993, p. 29), afirma que “os estereótipos são um meio de dar sentido a um universo desordenado, impondo ordem, definindo o eu, personalizando os temores”, bem como que “o estereótipo nasceu especificamente do contexto social, sua forma e conteúdo sendo dilatados pela sociedade que o produziu. Ele constituía o que era diferente, e diferença era o que ameaçava a ordem e o controle” (ibid., p. 30). Logo, os estereótipos são fruto da necessidade de padronização de uma sociedade, para facilitar sua submissão às normas e ao poder estabelecido. Eles surgem para satanizar as diferenças, criando um medo que impede as pessoas ‘normais’ de se aproximarem do outro, mantendo-se assim na rota ‘apropriada’.

Tendo-se presente a noção de que a homossexualidade masculina está na margem oposta à masculinidade hegemônica, que é muito reforçada e ‘treinada’ através dos esportes, o professor ‘normal’ de Educação Física se impõe enquanto sujeito normal através de um estereótipo, que o situa dentro de um grupo de pessoas que praticam esportes, mais especificamente o



futebol, e que por isso estão dentro de uma masculinidade socialmente aceita como verdadeira.

Assim, a partir da utilização deste vídeo e com a análise dos dados obtidos através dos questionários, muitos dos quais reproduzidos durante o trabalho, como forma de justificar determinadas afirmações, buscou-se a análise do discurso sobre a homossexualidade no curso de licenciatura em Educação Física. Muitos temas surgiram a partir das discussões e análises feitas durante a pesquisa, assim este texto foi organizado de forma a aliar os dados da literatura com as falas e informações obtidas no trabalho de campo.

O trabalho foi estruturado da seguinte maneira: no capítulo 1, intitulado *Genealogia, sexualidade e educação: primeiras aproximações*, buscou-se uma aproximação e esclarecimento em relação às idéias foucaultianas que embasaram toda reflexão contida nesta pesquisa. Acredita-se que a compreensão destas idéias é fundamental para o entendimento dos caminhos percorridos pelo trabalho. No capítulo 2, *Homossexualidade: olhares e saberes*, tem-se uma análise dos vários discursos que foram construídos através da história acerca da noção de homossexualidade, refletida, por exemplo, nos seus variados nomes (sodomia, pecando nefando, perversão etc.). Também contando com a exposição da idéia foucaultiana acerca da homossexualidade e suas relações com a contemporaneidade. O capítulo 3, *A Educação Física e a disciplinarização do corpo* tenta esclarecer algumas idéias presentes na elaboração da Educação Física enquanto atividade importante para a sociedade, bem como de que forma essas idéias ainda presentes na área, foram e são responsáveis pela formação dos corpos e das subjetividades daqueles/as que estão inseridos no espaço escolar. Finalmente, no capítulo 4, *Escola, Educação Física e homossexualidade em discurso*, aborda-se de forma mais específica a relação entre estes elementos e de que forma eles interferem nas construções das subjetividades de alunos e alunas nas aulas de Educação Física e no espaço escolar como um todo, principalmente no que tange às questões da sexualidade.

## CAPÍTULO 1. GENEALOGIA, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO: primeiras aproximações

### Principais idéias foucaultianas

*As verdades não são descobertas pela razão, mas sim inventadas por ela.*  
Veiga-Neto (2003)

Foucault, em sua segunda fase<sup>1</sup>, denominada Fase Genealógica, passa a realizar seus estudos históricos através da visão genealógica. Segundo DIEZ (2001, p. 73) "as leituras de Nietzsche realizadas por Foucault, aliadas às pesquisas filosóficas e documentais, permitiram a irrupção da Genealogia em *Vigiar e Punir*". Foucault, segundo a autora, não teria abandonado a arqueologia, método utilizado por ele anteriormente: "destarte, sem negar a arqueologia, Foucault não mais buscou apenas o solo de emergência dos saberes nas configurações de suas positivities, mas se propôs a analisar o aparecimento de saberes no interior de um dispositivo" (DIEZ, 2001, p. 75).

A partir desta perspectiva Foucault buscava vislumbrar de que forma determinados objetos se constituíram enquanto alvo de reflexões científicas, políticas ou morais. Ou como afirma DIEZ (2001, p. 77): "a incursão à significação de genealogia mostra que esta é busca do conhecimento das origens, daquelas marcas inscritas como sintomas nos corpos dos homens das gerações presentes". Para Foucault, não caberia à razão detalhar e analisar determinado objeto - dado *a priori* e de forma atemporal - de maneira neutra, mas sim a constatação de que, através de práticas discursivas<sup>2</sup> e não discursivas, este objeto é constituído enquanto alvo de preocupação. Como observa CESAR (1998, p.05), "atentando para a construção histórico-discursiva dos 'objetos', pode-se fugir à tendência 'reificante', para a qual eles já estariam dados de antemão e desde sempre, segundo características imutáveis".

---

<sup>1</sup> Alguns/mas autores/as realizam uma divisão cronológica e de acordo com a metodologia utilizada por Foucault. Haveria a primeira etapa, entre 1961 e 1969 - Arqueológica. A segunda, até 1976 - Genealógica; e finalmente a terceira, relacionada com a Ética (LARROSA, 1994, p. 51). Ou ainda segundo LOPES (2000, p. 288), "três são os campos de problematização em Foucault: saber (a arqueologia do saber), poder (a genealogia do poder) e subjetividade (genealogia da ética)".

<sup>2</sup> O termo discurso, segundo GORE (1994, p. 09) é utilizado por Foucault com o foco "muito mais no conteúdo e no contexto da linguagem" e não com a estrutura da mesma.

Desta forma, para Foucault os objetos não estão simplesmente à espera de uma curiosidade científica ou de uma problematização moral para serem analisados, estes são demarcados e passam a ter todo um campo de atuação e de saberes que se formam a partir de condições discursivas e não discursivas que delimitam este objeto, ou como define VEIGA-NETO (2003, p. 69): "trata-se de não partir de pontos de apoio para explicar os acontecimentos, mas partir, sim, dos acontecimentos para explicar como se inventaram esses pontos de apoio". De maneira semelhante DIEZ (2001, p. 76) define a concepção deste tipo de pesquisa: "a história genealógica pesquisa as origens, mas contesta os prolongamentos meta-históricos das representações ideais e das teleologias, portanto contesta a origem enquanto identidade primeva, primordial".

Foucault rompe com algumas concepções cristalizadas em nossa sociedade. Para o autor, o poder não se resume às instituições ligadas ao Estado, nem às formas jurídicas que ele pode apresentar. Para o autor: "se deve compreender o poder, primeiro, como a multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização" (FOUCAULT, 1984a, p. 88). Assim, o poder não está centralizado num ponto específico, mas disperso em toda trama social, propenso a ser exercido e transformado pelas relações de força que o sustentam; e as formas de exercício do poder vêm se modificando juntamente com as sociedades, e essas mudanças são fundamentais para a compreensão dos atuais mecanismos de poder em nossa sociedade. Segundo FOUCAULT (1984a, p. 127) "... um dos privilégios característicos do poder soberano fora o direito de vida e morte", desta forma o soberano mantinha seu poder através dos exemplos nos quais ele reforçava seu poder quase divino de deixar viver e de tirar a vida daqueles que iam contra seu poder de alguma maneira. A partir da época clássica, Foucault aponta que a sociedade ocidental sofreu uma transformação nos mecanismos de poder, essa transformação se deu no sentido de que ao soberano não cabia mais a extirpação das vidas como forma de gerir o Estado. Uma vez que as mudanças sociais vinham facilitando e modificando a forma de vida, deixando para trás as grandes epidemias, aumentando a expectativa de vida e multiplicando uma população que agora vivia de forma mais segura e saudável, cabia ao Estado e suas instituições

elaborar formas de gerir essa nova realidade, expressa pelo conceito de população e pela percepção de sua dinâmica própria (FOUCAULT, 1996), bem como pelas necessidades do novo modo de produção capitalista:

...poder que se exerce, positivamente, sobre a vida, que empreende sua gestão, sua majoração, sua multiplicação, o exercício, sobre ela, de controles precisos e regulações de conjunto. As guerras já não se travam em nome do soberano a ser defendido; travam-se em nome da existência de todos; populações inteiras são levadas à destruição mútua em nome da necessidade de viver (FOUCAULT, 1984a, p. 129).

No sentido de desenvolver estratégias de gerenciamento dessa vida que surge a partir do século XVII, elabora-se aquilo que FOUCAULT (1984a, p. 132) chama de “bio-poder”. Essa forma de poder sobre a vida se desenvolveu através de dois pólos: “... o primeiro a ser formado, ao que parece, centrou-se no corpo como máquina: no seu adestramento, na ampliação de suas aptidões...”, efeitos conseguidos através das disciplinas do corpo. O segundo pólo, que segundo o autor, se formou na metade do século XVIII “... centrou-se no corpo-espécie, no corpo transpassado pela mecânica do ser vivo e como suporte dos processos biológicos”, sendo que esse controle se atingiu através de uma bio-política da população (FOUCAULT, 1984a, p. 131).

E, como elo de ligação entre a disciplinarização dos corpos e a melhoria da espécie, tem-se o sexo:

De um lado, faz parte das disciplinas do corpo: adestramento, intensificação e distribuição das forças, ajustamento e economia das energias. Do outro, o sexo pertence à regulação das populações, por todos os efeitos globais que induz. (...) O sexo é acesso, ao mesmo tempo, à vida do corpo e à vida da espécie (FOUCAULT, 1984a, p. 136).

Uma vez que o sexo torna-se um elemento fundamental para a gerência do Estado através da população, não cabe afirmar que o poder que regia essa sociedade era exclusivamente repressor, como se afirma no senso comum. Em *a História da Sexualidade I: A vontade de saber* (1984a), Foucault vai debater o

que ele chama de “hipótese repressiva”. Através dessa hipótese, formula-se a idéia de que a partir do século XVII ocorreu um forte movimento de repressão ao sexo em todas as suas manifestações; essa repressão estaria atrelada ao início do capitalismo, sendo que esta nova forma de produção ajustaria o sexo de acordo com suas necessidades:

Esse discurso sobre a repressão moderna do sexo se sustenta. Sem dúvida porque é fácil de ser dominado. Uma grave caução histórica e política o protege; pondo a origem da Idade da Repressão no século XVII, após centenas de anos de arejamento e de expressão livre, faz-se com que coincida com o desenvolvimento de capitalismo: ela faria parte da ordem burguesa. A crônica menor do sexo e de suas vexações se transpõe, imediatamente, na cerimoniosa história dos modos de produção: sua futilidade se dissipa (FOUCAULT, 1984a, p. 11).

No decorrer do livro, Foucault levanta dúvidas e questiona certezas em relação à essa forma repressiva de poder. Segundo o autor, o que ocorre neste período é a modificação das formas de poder, a partir de fenômenos sociais próprios do período, como o advento da noção de população. Surge então uma proliferação de discursos sobre o sexo, uma demarcação daquilo que se pode falar, como falar e quem tem o poder para falar. O poder não reprime a sexualidade, mas estabelece normas para que dela se fale e para que se pratique de forma útil às necessidades daquela sociedade.

Deve-se falar do sexo, e falar publicamente, de uma maneira que não seja ordenada em função da demarcação entre licito e ilícito, mesmo se o locutor preservar para si a distinção (é para mostrá-lo que servem essas demarcações solenes e liminares); cumpre falar do sexo como de uma coisa que não se deve simplesmente condenar ou tolerar mas gerir, inserir em sistemas de utilidade, regular para o bem de todos, fazer funcionar segundo um padrão ótimo. O sexo não se julga apenas, administra-se (FOUCAULT, 1984a, p. 27).

Assim, vê-se surgir uma proliferação de discursos oficiais sobre o sexo, não com o objetivo de excluir certas práticas, mas com a função de dividir e classificar os sujeitos e suas práticas, para, desta forma, facilitar a ação do

poder, que passa a utilizar diversas técnicas de incitação à fala sobre o sexo, a divisão, a classificação, e ordenação de tudo que se refere ao sexo e à sexualidade. A superação desta noção de repressão ao sexo é fundamental para que se compreenda de que forma a sociedade vem gerindo as sexualidades; a partir do momento em que se muda o foco de atenção de uma teoria repressiva para uma noção de poder positivo, que gera novas formas de tratar a sexualidade, passa-se a compreender como a partir dos séculos XVII e XVIII forma-se uma rede complexa de saberes advindos da medicina, psiquiatria, pedagogia, demografia, entre outras ciências, de forma a estabelecer uma relação de saber-poder:

O exame médico, a investigação psiquiátrica, o relatório pedagógico e os controles familiares podem, muito bem, ter como objetivo global a aparente dizer *não* a todas as sexualidade errantes ou improdutivas mas, na realidade, funcionam como mecanismos de dupla incitação: prazer e poder. Prazer em exercer um poder que questiona, fiscaliza, espregueia, espia, investiga, apalpa, revela; e, por outro lado, prazer que se abraça por ter que escapar a esse poder, fugir-lhe, enganá-lo ou travestí-lo. Poder que se deixa invadir pelo prazer que persegue e, diante dele, poder que se afirma no prazer de mostrar-se, de escandalizar ou de resistir (FOUCAULT, 1984a, p. 45).

Logo, ao estabelecer novas formas de examinar, visualizar e classificar as sexualidades, o poder as regula de forma mais exata e produtiva, ultrapassando assim uma forma negativa e repressora. Forma-se toda uma rede de discursos, ligados às suas áreas específicas, que atribuem poderes àqueles/as autorizados/as pela sociedade a falar sobre sexo de maneira correta, extraindo as verdades que sustentam seus discursos dos próprios sujeitos que são incitados à falar nas escolas, nos hospitais, nos consultórios, sendo assim questionados, analisados, julgados e moldados de acordo com os interesses do poder. Desta forma pode-se questionar toda e qualquer fala à respeito do sexo, pode-se desconfiar das razões pelas quais os sujeitos são levados à falar sobre si, pois, o saber sobre o sexo traz consigo o poder de conduzir e moldar as sexualidades. A partir do momento em que o poder não só proíbe, mas estimula determinados comportamentos, ele cria determinadas

necessidades, que são delimitadas em objetos, que acabam se tornando 'naturais', como, por exemplo, a sexualidade.

Uma vez que o saber sobre o sexo gera um determinado tipo de poder sobre a sexualidade dos indivíduos, pode-se compreender outra noção foucaultiana importante, que é a idéia do dispositivo "poder-saber", a lógica deste dispositivo compreende que nenhum poder se sustenta sem o fundamento teórico e prático de alguns saberes, sejam eles científicos ou morais e que esses saberes só são considerados enquanto relevantes e aceitos como verdadeiros à medida que correspondem a um determinado poder:

Todo conhecimento seja ele científico ou ideológico, só pode existir a partir de condições políticas que são as condições para que se formem tanto o sujeito quanto os domínios de saber. A investigação do saber não deve remeter a um sujeito de conhecimento que seria sua origem, mas a relações de poder que lhe constituem. Não há saber neutro. Todo saber é político (...) Mas porque todo saber tem sua origem em relações de poder (FOUCAULT, 1996, p. XXI).

Compreende-se que para Foucault, não existe saber puro, todo conhecimento é elaborado dentro de relações de poder. Assim, não existe um conhecimento neutro que seria deturpado em nome de um poder. Da mesma forma que, para o autor, não existe pureza na raiz de um saber, não existe uma essência que nasce dentro do sujeito, que com o passar do tempo é corrompida pela sociedade; o sujeito é formado pelas relações de poder-saber:

A história ensina também a rir das solenidades da origem. A alta origem é o exagero metafísico que reaparece na concepção de que no começo de todas as coisas se encontra o que há de mais precioso e de mais essencial: gosta-se de acreditar que as coisas em seu início se encontravam em estado de perfeição; que elas saíram brilhantes das mãos do criador. Ou na luz sem sombra da primeira manhã (...) Mas o começo histórico é baixo (FOUCAULT, 1996, p. 18).

Nas análises de Foucault, portanto, não existe uma natureza humana, não existe um sujeito, uma essência humana a ser desvelada. O sujeito é construído "pelos modos de investigação, pelas práticas divisórias e pelos modos de transformação que os outros aplicam e que nós aplicamos sobre nós mesmos" (VEIGA-NETO, 2003, p.136). Assim uma das regras metodológicas apontadas por Foucault seria interrogar os "universais antropológicos", ou seja, o questionamento de conceitos e valores dados como universais e 'naturais' ao ser humano. Se para Foucault não existe uma essência humana, não podem existir os "direitos, os privilégios e a natureza de um ser humano como verdade imediata e atemporal do sujeito" (FOUCAULT, 2004, p. 237). Ainda segundo LARROSA (1994, p. 40) a "idéia do que é pessoa, ou um eu, ou um sujeito, é histórica e culturalmente contingente, embora a nós, nativos de uma determinada cultura e nela constituídos, nos pareça evidente e quase 'natural' esse modo tão 'peculiar de entendermos a nós mesmos'".

Assim como para Foucault não existe um ser humano universal, uma essência imutável, não existe uma única verdade. A verdade, para Foucault, é construída de acordo com a sociedade, sendo, portanto, possível estabelecer ao invés de 'uma' verdade, "jogos de verdade". Desta forma ele explica como se formam esses jogos, através da relação entre objetivações e subjetivações do sujeito:

Essa objetivação e essa subjetivação não são independentes uma da outra; do seu desenvolvimento mútuo e de sua ligação recíproca se originam o que se poderia chamar de "jogos de verdade", ou seja, não a descoberta das coisas verdadeiras, mas as regras segundo as quais, a respeito de certas coisas, aquilo que um sujeito pode dizer decorre da questão do verdadeiro e do falso (FOUCAULT, 2004, p. 235).

Logo, não existem verdades absolutas, mas regimes de verdades, construídos pelos indivíduos e de acordo com os processos de objetivação e subjetivação que formam os sujeitos em uma dada sociedade e período histórico.

Ainda dentro da análise do método genealógico utilizado por Foucault, temos a superação da idéia de objeto natural, que estaria dado, da mesma



forma, em qualquer momento da história. Segundo a análise feita por VEYNE em seu livro *Como se escreve a história; Foucault revoluciona a história* (1982), cabe a Foucault a responsabilidade de ter modificado alguns conceitos utilizados pelos/as historiadores/as até então, dentre os quais a noção de que as interpretações feitas sobre determinado objeto se modificam com o passar do tempo. Segundo Veyne e Foucault, não existem alterações nas interpretações, mas sim diferentes objetivações que levam a determinadas práticas, estas sim variando em cada momento histórico. Nas palavras de VEYNE (1982, p. 159): “os objetos parecem determinar nossa conduta, mas primeiramente, nossa prática determina esses objetos. Portanto, partamos, antes, dessa própria prática, de tal modo que o objeto ao qual ela se aplique só seja o que é relativamente a ela. O objeto não é senão o correlato da prática; não existe, antes dela”.

Desta forma, Foucault analisa não os objetos em si mesmos, mas as práticas que os objetivaram, que tornaram possíveis determinada compreensão acerca das coisas. Para Veyne (1982, p. 160), Foucault analisa as coisas feitas pelos homens, praticadas, ou ditas por eles - o discurso, de "uma maneira *exata*, descreve seus contornos pontiagudos, em vez de usar termos vagos e nobres". O seguinte exemplo pode resumir a relação entre prática, discurso e objeto, como esses três elementos se combinam e formam a interpretação que temos de um fato, em um dado momento histórico:

Se dissesse que aquele que come carne humana a come muito concretamente, teria, evidentemente, razão; mas teria igualmente razão ao afirmar que esse antropófago só seria um canibal devido a um contexto social, mediante uma prática que "valoriza", objetiva um tal modo de nutrição para o considerar bárbaro ou, ao contrário, sagrado e, em todo caso, para fazer dele alguma coisa (ibid., p. 169).

A partir deste exemplo fica clara a relação existente entre o contexto de um dado momento histórico e as práticas a ele relacionadas. Pois, uma vez que toda uma rede discursiva é tramada em certo momento histórico, frente às necessidades específicas, as ações desse sujeito que come carne humana,

bem como o próprio sujeito, serão objetivados de uma determinada forma, criando um dispositivo de poder e saber que "... em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante" (FOUCAULT, 1996, p. 138). Logo, os efeitos deste dispositivo serão relativos à função que o mesmo cumpre em uma sociedade.

Outra contribuição importante de Foucault para a pesquisa histórica, segundo Veyne, refere-se à consciência. Este afirma que: "a consciência não tem como função fazer-nos apreender o mundo, mas sim permitir-nos que nos dirijamos neste mundo; um rei não tem que conceber o que ele próprio e sua prática são: basta que o sejam" (VEYNE, 1982, p. 161). Analisando-se este raciocínio, percebe-se o que causou tanto incômodo em relação ao pensamento de Foucault, pois este discorda de tudo que vinha sendo dito até então, principalmente em relação ao pensamento marxista, que afirmava ser através da razão, da consciência de classe, que o homem poderia libertar-se da alienação causada pela ideologia dominante e pelo sistema de produção capitalista.

Para Foucault, isto seria verdadeiro se fosse a consciência determinante da história, mas para ele, ao contrário, a consciência é que é determinada pela história. Sendo assim, nossas ações são determinadas pelas condições históricas, pelas práticas e discursos a elas relacionadas. Reforça-se então a noção foucaultiana de que não existe uma essência pura no homem: "do mesmo modo, quando falo, sei, geralmente, que falo e que não estou em estado de hipnose; entretanto, não tenho a concepção da gramática que aplico intuitivamente; acredito exprimir-me naturalmente para dizer o que é preciso; não estou consciente de que aplico regras estritas" (ibid., p. 158).

Da mesma forma, não se tem consciência de que se está agindo de acordo com regras estabelecidas pelas condições históricas, agimos da maneira que nos cabe agir em determinada situação.

Para Veyne, Foucault não descobriu uma nova instância - a prática, apenas a descreve de forma mais verdadeira, explicitando sua relação com a noção que construímos em relação à 'verdade'. Afirmando também que não se deve deter em analisar as palavras, os discursos como verdade única da história: "... Foucault mostra que as palavras nos enganam, que nos fazem

acreditar na existência de coisas, de objetos naturais, enquanto essas coisas não passam de correlato das práticas correspondentes, pois a semântica é a encarnação da ilusão idealista” (VEYNE, 1982, p. 160).

Desta forma, evidenciam-se alguns conceitos fundamentais com os quais Foucault trabalha em sua genealogia: a superação da idéia de poder repressor, o dispositivo poder-saber, o questionamento dos universais antropológicos, os jogos de verdade, a inexistência dos objetos naturais e o papel da consciência.

Para VEIGA-NETO (2003, p. 19) não existe um método foucaultiano "a menos que se tome a palavra 'método' num sentido bem mais livre do que os sentidos que lhe deu o pensamento moderno, principalmente a partir de Ramus e Descartes". Desta forma, percebe-se que Foucault, não deixou algum legado restrito, com passos a serem seguidos por aqueles que querem realizar estudos baseados em sua obra. Segundo LARROSA (2004, p. 37), para a utilização da obra de Foucault como base teórica de análise "o jogo consiste em elaborar as bases de um método, se por isso se entende uma certa forma de interrogação e um conjunto de estratégias analíticas de descrição".

Mesmo se tratando de um método de pesquisa histórica, muitos autores como VEIGA-NETO (2003, p. 70) afirmam que "pode-se entender a genealogia como um conjunto de procedimentos úteis não só para conhecer o passado, como também, e muitas vezes principalmente, para nos rebelarmos contra o presente". Percebendo o método genealógico como algo além de um relato de fatos ocorridos num passado distante, e sim como um meio de denunciar o presente, CESAR (1998, p. 08) afirma que "a 'genealogia' diz respeito a uma história voltada para o presente, e deve ser compreendida em termos de uma crítica do presente. A história genealógica traz consigo a possibilidade de utilizar o conhecimento histórico, tendo em vista o objetivo político de mudar o nosso tempo, constituindo-se, deste modo, em uma crítica da cultura dominante".

Sendo assim, utiliza-se a genealogia como caminho de descoberta de uma construção histórica de um determinado objeto antes dado como 'natural', desta forma, percebe-se de que maneira determinadas verdades, certos saberes e experiências tornaram-se aceitos em uma dada sociedade e de que forma esse passado influencia as práticas e discursos contemporâneos.

ARAÚJO (2001, p.128), comenta que Foucault, "faz uso filosófico da história", ou seja, não basta apenas revelar fatos históricos, é preciso analisar criticamente como estes fatos ocorreram, quais as relações de poder que o tornaram possíveis e quais saberes os legitimaram enquanto verdades. Ainda segundo a autora, a análise de Foucault "privilegia, não Freud e Marx, e sim Nietzsche. A verdade não liberta e o erro não é escravizador (...) sua posição é nietzscheana: uma vontade de saber e de verdade move a história ocidental" (ibid., p. 165).

A partir desta visão nietzscheana, explicam-se muitas das concepções de Foucault, pois ao contrário de Freud e Marx, que afirmavam ser o sujeito, de alguma forma (seja pela sexualidade, seja pelo sistema capitalista) aprisionado pela sociedade, condicionado por ela a agir e pensar de forma alienada ou reprimida, sendo liberto através da consciência de classe ou da expressão verbal de suas neuroses, Foucault afirmava não existir um sujeito essencial, corrompido. Este sujeito seria uma invenção da sociedade e de suas relações de poder e saber, sendo que a consciência de si enquanto sujeito só é possível, segundo Foucault, através das "práticas de si" determinadas pelos jogos de verdade, jogos estes que delimitam aquilo que é ou não 'verdadeiro' em cada um e em sua relação com os outros.

Estas "práticas de si" seriam os modos pelos quais se realiza a subjetivação do indivíduo, podem se realizar através de práticas pedagógicas que trabalham com formas de conhecimento do eu interior e social (LARROSA, 1994, p. 44), através da exposição da sua subjetividade e posterior busca de sua verdade 'oculta' em sessões de psicanálise e outras terapias, e mesmo em atividades cotidianas que são voltadas ao autoconhecimento, auto-análise ou autodisciplina. Estas práticas são reforçadas pela 'necessidade' de conhecer a si mesmo e pela eterna busca de um eu cada vez melhor, impostas pela sociedade contemporânea.

## Foucault, sexualidade contemporânea e possibilidades de pesquisa

*De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece?*  
FOUCAULT (1984)

Apropriando-se das ferramentas de Foucault, pode-se conduzir uma pesquisa acerca de um tema como a relação entre "sexualidade"<sup>3</sup> e educação. Primeiramente, cabe rever algumas considerações de Foucault acerca desta sexualidade.

O autor realizou em seus três livros da *História da sexualidade (A Vontade de Saber, O Uso dos Prazeres e O Cuidado de Si)* uma genealogia, que visava deslindar de que forma a sexualidade foi constituída enquanto campo de um saber e como esta constituição influenciou as práticas de si no sentido de formar um sujeito dono de uma sexualidade e de um desejo. Nas palavras do autor: "o projeto era, portanto, o de uma história da sexualidade enquanto experiência - se entendemos por experiência a correlação, numa cultura, entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade" (FOUCAULT, 1984b, p. 10).

Desta forma, Foucault pretendia analisar "os três eixos que a constituem: a formação dos saberes que a ela se referem, os sistemas de poder que regulam sua prática e as formas pelas quais os indivíduos podem e devem se reconhecer como sujeitos dessa sexualidade" (ibid., p. 10).

Percebe-se neste procedimento metodológico, a superação de uma sexualidade enquanto objeto natural. Ela é vista como um objeto construído pelos eixos acima citados: determinados saberes específicos de um período histórico; os sistemas de poder que se relacionam com estes saberes (dispositivo poder-saber), legitimando-os e utilizando-os e finalmente as normatizações impostas por este dispositivo. Normas estas que são apropriadas pelos indivíduos, através das práticas de si, de forma que estes

---

<sup>3</sup> Como afirmou Foucault (1984b, p. 09), "as aspas têm sua importância", pois se trata aqui do "dispositivo da sexualidade", construção prático-discursiva que apoiada em determinados saberes, forja uma concepção do indivíduo enquanto sujeito de uma "sexualidade". Por uma questão prática, as aspas serão suprimidas durante o texto, considere-se que este conceito, quando utilizado, refere-se à "sexualidade" segundo a análise feita por Foucault.

passam a se perceberem enquanto sujeitos de desejo, portadores de uma sexualidade específica e normatizada.

A partir desta primeira análise, um estudo sobre a educação e sua relação com a sexualidade, deve partir do pressuposto de que a escola, enquanto espaço institucionalizado de ensino, acaba por adotar ou transformar as concepções de sexualidade estabelecidas como verdadeiras pelo saber tido como verdadeiro (discursos médico, da psicologia, pedagogia etc). Ou seja, a escola tem um papel de ensinar como cada aluno/a deve conduzir sua sexualidade segundo um padrão social estabelecido e de acordo com os saberes considerados portadores de uma verdade acerca da saúde e sua relação com o sexo (ato sexual). Corroborando com esta visão, que aponta a influência da escola nos processos de subjetivação dos sujeitos, LOURO (1997, p. 63) afirma que:

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

Essa reflexão da autora acerca da "fabricação" dos sujeitos no espaço escolar nos leva à percepção de outro ponto que deve ficar claro a partir dos estudos de Foucault: a utilização das práticas educacionais enquanto "práticas de si", as formas como se conduzem a educação do sexual nas escolas e quais as relações dessas práticas pedagógicas com a formação da consciência do Eu e da sexualidade de cada aluna/o (LARROSA, 1994).

A utilização dessas práticas é de fundamental relevância para uma educação sexual, visto que pode vir a afetar a concepção individual de cada educando/a. Como os indivíduos são levados a ter uma determinada compreensão de si enquanto sujeitos, dependendo dos saberes que imperam

numa dada sociedade, a escola deve questionar seu papel na formação dessas práticas e dessa compreensão do sujeito.

Da mesma forma que Foucault buscou estabelecer de que maneira os sujeitos foram historicamente constituídos através dessas práticas de si, pode-se realizar esta mesma reflexão, desta vez tendo como objeto de investigação, a escola. Em *O Uso dos Prazeres*, Foucault (1984b, p. 11) assim estabelece seus objetivos: “analisar as práticas pelas quais os indivíduos foram levados a prestar atenção a eles próprios, a se decifrar, a se reconhecer e se confessar como sujeitos de desejo, estabelecendo de si para consigo uma certa relação que lhes permita descobrir, no desejo, a verdade de seu ser, seja ela natural ou decaído”

A partir dos trabalhos de Foucault, uma pesquisa na escola, não pode ter como referência a teoria repressiva, que até então vigora no imaginário social, e que Foucault fez questão de questionar no primeiro volume da *História da Sexualidade*. Como já comentado anteriormente, segundo o autor, o poder não mais se encontra de forma centralizada, soberana e repressora, mas sim disperso na trama social e suscetível de ser exercido pelos sujeitos envolvidos sendo que, “é importante notar que, na concepção de Foucault, o exercício do poder sempre se dá entre sujeitos que são capazes de resistir” (LOURO, 1997, p. 38).

Logo, cabe ao/a pesquisador/a desvendar as formas de poder presentes em determinados discursos e práticas escolares e de que forma esse poder é acatado pelas/os alunas/os ou subvertido, no sentido de uma reconstrução da subjetividade e através de uma expressão particular ou marginal de sexualidade. Segundo LOURO (1997, p. 38): “torna-se central pensar no *exercício do poder*, exercício que se constitui por ‘manobras’, ‘técnicas’, ‘disposições’, as quais são, por sua vez, resistidas e contestadas, respondidas, absorvidas, aceitas ou transformadas”.

Na introdução de *O Uso dos Prazeres*, Foucault aponta de que maneira sua análise do poder alterou seus estudos e proporcionou uma nova visão acerca do poder e sua relação com a sexualidade: “a análise das relações de poder e de suas tecnologias permitia focalizá-las como estratégias abertas, escapando à alternativa entre um poder concebido como dominação ou denunciado como simulacro” (FOUCAULT, 1984b p. 10).

Desta maneira, o poder engendra formas de atuação, em concordância com saberes e práticas, formas que vão além da repressão à sexualidade. Cabe então buscar estas formas e perceber como a fala, a exteriorização e a reflexão sobre a sexualidade 'permitida' em sala de aula, reflete estas artimanhas do poder. Como aponta FOUCAULT (1984b, p. 09), dever-se-ia "tomar distanciamento em relação a ela [a sexualidade], contornar sua evidência familiar, analisar o contexto teórico e prático ao qual ela é associada".

Enfim, com relação ao método genealógico e suas aplicações em pesquisas relacionadas ao espaço escolar, pode-se dizer que são muitas as possibilidades de análise, também são constantes as contradições e dúvidas durante o trabalho, mas fica a mensagem de Michel Foucault, que muito claramente se debatia com suas pesquisas e não hesitava em hesitar, em reescrever e a repensar suas certezas:

Quanto àqueles para quem esforçar-se, começar e recomeçar, experimentar, enganar-se, retomar tudo de cima a baixo e ainda encontrar meios de hesitar a cada passo, àqueles para quem, em suma, trabalhar mantendo-se em reserva e inquietação equivale a demissão, pois bem, é evidente que não somos do mesmo planeta (FOUCAULT, 1984b, p. 12).



## **CAPÍTULO 2. HOMOSSEXUALIDADE: olhares e saberes**

*Qualquer maneira de amor vale a pena, qualquer maneira de amor valerá.*  
Milton Nascimento

### **A homossexualidade e a perspectiva foucaultiana**

Antes de iniciar-se a discussão acerca da concepção foucaultiana de homossexualidade, faz-se necessário compreender as questões referentes ao que Foucault denominou "dispositivo da sexualidade". Para o autor, este seria o meio pelo qual a sexualidade é regida, bem como o sexo (ato sexual), disciplinado. Em suas palavras:

Através deste termo [dispositivo] tento demarcar (...) um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes termos (FOUCAULT, 1996, p. 244).

Assim, por dispositivo da sexualidade, entendem-se práticas discursivas e não discursivas, saberes e poderes que visam normatizar, controlar e estabelecer 'verdades' a respeito do corpo e seus prazeres. O dispositivo é "um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência" (id.), ou seja, em determinado momento histórico, a partir de contextos específicos, surgem discursos e práticas que visam responder às demandas sociais, políticas ou morais.

Este dispositivo, com suas verdades e valores morais, dita aquilo que deve ser praticado, interfere nas subjetividades e nas construções individuais referentes aos prazeres e ao corpo. Esta influência se dá em todos aqueles indivíduos que não se desprendem deste dispositivo, sejam eles hetero ou homossexuais. A concepção de sexualidade que se adota, segue um padrão fálico, em que o prazer sexual está intrinsecamente ligado ao ato sexual e principalmente à penetração, em ambos os casos de relações sexuais (homo ou heterossexuais).

O dispositivo da sexualidade tem o poder (e é sustentado por este mesmo poder) de tornar o sexo possuidor de uma verdade sobre o indivíduo, sendo que através dele se pode alcançar as profundezas do ser:

Não obstante, a idéia de que se deve ter um verdadeiro sexo está longe de ser dissipada. Seja qual for a opinião dos biólogos a esse respeito, encontramos, pelo menos em estado difuso, não apenas na psiquiatria, psicanálise e psicologia, mas também na opinião pública, a idéia de que entre sexo e verdade existem relações complexas, obscuras e essenciais (FOUCAULT, 1982, p. 03).

Segundo FOUCAULT (1996, p. 233), "foi por volta de 1870 que os psiquiatras começaram a constituí-la [a homossexualidade] como objeto de análise médica: ponto de partida, certamente, de toda uma série de intervenções e de controles novos", sendo que com este crescente interesse pela homossexualidade, surgem também manifestações homossexuais interessadas em expor sua realidade, a verdade a partir do seu ponto de vista. Os homossexuais percebem esta dissecação de seus desejos como um desafio, partindo desta "colonização", rumo à "outras afirmações"(ibid., p. 234). Esta resistência, para Foucault é essencial para que os movimentos homossexuais se afirmem, mas de outra forma que não aquela institucionalizada pelo dispositivo da sexualidade:

... está certo, nós somos o que vocês dizem, por natureza, perversão ou doença, como quiserem. E, se somos assim, sejamos assim e se vocês quiserem saber o que somos, nós mesmos diremos, melhor que vocês. Toda uma literatura da homossexualidade, muito diferente das narrativas libertinas, aparece no final do século XIX: veja Wilde ou Gide. É a inversão estratégica de uma 'mesma' vontade de verdade (FOUCAULT, 1996, p. 233).

Percebe-se então que Foucault está interessado em formas de resistência contra aquilo que é dito verdadeiro pelos saberes legitimados em nossa sociedade. É a "inversão" do discurso, da vontade de saber, os indivíduos partem de um mesmo ponto, mas chegam a lugares distintos. O

autor não ignora a repressão que pode vir a ocorrer contra estes pontos de resistência, pois o poder, sendo fluído e descentralizado, surge de todos os lugares com vistas à cooptar aqueles pontos de fuga. Se o corpo e a sexualidade revoltam-se a partir de sua própria exposição, intensificando os dizeres sobre o sexo e saturando a sociedade com uma sexualidade desmedida, o poder ressurge e torna a adequar esta resistência aos seus discursos, ou como afirma FOUCAULT (1996, p.147):

A revolta do corpo sexual é o contra-efeito desta ofensiva. Como é que o poder responde? Através de uma exploração econômica (e talvez ideológica) da erotização, desde os produtos para bronzear até os filmes pornográficos (...) Como resposta à revolta do corpo, encontramos um novo investimento que não tem mais a forma de controle-repressão, mas de controle-estimulação: "Fique nu... mas seja magro, bonito, bronzeador!".

Assim, o discurso da liberação sexual, da revolta contra a repressão é transformado em segmento de mercado, passa-se a consumir aquilo que um dia foi 'rebelde', 'alternativo'; os pontos de fuga são transformados em mercadoria e consumidos como a 'última moda'. Cabe então questionar de que forma a homossexualidade é vista atualmente. Não se pode negar que o espaço aberto na sociedade, principalmente pela mídia, fez com que aumentasse a discussão acerca deste tema, mas até que ponto esta discussão, que poderia ter um caráter inovador e transformador, não serve aos ideais de uma sociedade normatizadora e que transforma tudo em dinheiro?

Essa normalização do 'outro', que ocorre nos meios de comunicação, por exemplo, através dos estereótipos foi criticada quando os/as alunos/as comentaram a cobertura que eventos como a Parada Gay de São Paulo recebem da mídia: "normalmente os jornais colocam as figuras mais exóticas na capa do jornal (...) não colocam, por exemplo, um homossexual 'normal' (...) Eles não colocam porque não caracteriza". Percebe-se então a maneira pela qual os grupos que fogem do padrão são estigmatizados e categorizados dentro de um estereótipo que os especifica enquanto diferentes e 'anormais'.

Pode-se então refletir sobre as teses de Foucault em relação aos movimentos homossexuais de liberação e de afirmação. Segundo ele, caberia a estes movimentos, lutar por algo que supere o sexual, fugindo assim das imposições realizadas pelo dispositivo da sexualidade e pela sociedade capitalista, que estimula o consumo de produtos ligados à uma sexualidade que cultua o falo e o orgasmo. Deve-se transcender a reivindicação pela "especificidade sexual", deslocando-se "para reivindicar formas de cultura, de discurso, de linguagem, etc., que são não mais esta espécie de determinação e de fixação a seu sexo" (FOUCAULT, 1996, p. 268). Mas ainda segundo o autor, esta superação não vem ocorrendo, pois "os movimentos homossexuais continuam muito presos à reivindicação dos direitos de sua sexualidade, à dimensão do sexológico. Mas isso é normal, pois a homossexualidade é uma prática sexual que, enquanto tal, é combatida, barrada, desqualificada" (id.).

Neste sentido, Foucault aponta alternativas para a construção de um modo de vida homossexual, estando a principal delas centrada na amizade alcançada através de uma ascese individual e de uma dessexualização das relações. Em seu livro *Amizade e estética da existência em Foucault* (1999), Francisco ORTEGA visa discutir algumas questões referentes a amizade enquanto possibilidade de reconstrução de uma estética da existência e de um modo de vida homossexual, idéia presente nos últimos trabalhos de Foucault.

A primeira questão levantada por ORTEGA (1999, p.146) refere-se à dessexualização do prazer, buscando-se novas formas que superem o ato sexual - penetração - com objetivo único de alcançar o orgasmo. Forma esta institucionalizada em nossa sociedade que, a partir do dispositivo da sexualidade, criou uma *scientia sexualis* em detrimento de uma *ars erótica*. Segundo ORTEGA (1999, p. 147)., "as práticas sadomasoquistas constituem, para Foucault, uma forma de dessexualizar o prazer, criando novas possibilidades de obter prazer". Estas práticas seriam, dentro da opção de Foucault, uma alternativa para os valores institucionalizados em nossa sociedade, valores que dicotomizam, por exemplo, prazer e dor. Esta seria uma das formas de buscar prazer através de diversas partes do corpo, através de diversos tipos de instrumentos e sensações contra o dispositivo da sexualidade (ORTEGA, 1999, p. 148).

Com relação à amizade, ORTEGA (1999, p. 154) afirma que Foucault a via como uma forma de "atualização da estética da existência"<sup>4</sup>, destinando-se à cultura homossexual. Esta retomada da estética da existência através da amizade seria, segundo ORTEGA (1999, p. 156), possibilitada pela forma de vida atual, na qual "os conceitos que organizavam a dinâmica da sociedade industrial: classe, família, profissão, matrimônio, sexualidade" estariam superados por novas formas de organização. Sendo assim, abre-se espaço para novas formas de vida, novas construções sociais e subjetivas, sendo que a homossexualidade ocupa um lugar importante, uma vez que se organiza dentro de relações diferenciadas das impostas à heterossexualidade.

Segundo a pesquisa, na opinião das/os alunas/os, esses conceitos de organização da sociedade ainda não estão superados, uma vez que eles/as expressam uma visão da homossexualidade como a ausência de alguma coisa que só existiria na heterossexualidade, refletida na visão de família da maioria dos/as alunos/as do primeiro grupo (59%), visto que são contra a adoção de crianças por casais homossexuais (gráfico 41). A idéia de que uma família é formada exclusivamente "por um homem e uma mulher", sendo necessárias as figuras distintas "do pai e da mãe" faz com que muitos/as percebam uma situação diferente dessa como prejudicial à criança, uma vez que faltaria alguma coisa, ou um pai ou uma mãe. Com isso permanece uma imagem de família que vem sendo desconstruída por vários fatores, pois, a família nuclear onde o homem provém o sustento e a mãe cuida da educação dos filhos já não existe mais; as transformações sociais e culturais estão fazendo com que muitas formas de família se constituam. Ao ficar-se atrelado à uma visão burguesa de família 'perfeita' e 'ideal', fecha-se os olhos para a realidade que nos cerca e julga-se aqueles/as que diferem dessa visão como 'anormais' ou 'problemáticos/as'.

FOUCAULT (2005) nos auxilia a pensar a relação homossexualidade-família afirmando que a imagem comum da homossexualidade responde

---

<sup>4</sup> "Na Antiguidade, a *estética da existência* era um assunto de muito poucos; estava limitada a um pequeno grupo que pretendia dotar sua vida de uma forma bela" (ORTEGA, 1999, p. 154).

A um cânone tranquilizador da beleza e anula o que pode vir a inquietar no afeto, carinho, amizade, fidelidade, coleguismo, companheirismo, aos quais uma sociedade um pouco destrutiva não pode ceder espaço sem temer que se formem alianças, que se tracem linhas de força imprevistas. Penso que é isto o que torna 'perturbadora' a homossexualidade: o modo de vida homossexual muito mais que o ato sexual mesmo (...) que os indivíduos comecem a se amar, e aí está o problema.

Ou seja, a visão de um casal homossexual que ultrapassa o desejo sexual e que constrói algo mais sólido, do ponto de vista social, ainda não é concebida pelos/as alunos/as.

Já o segundo grupo pesquisado afirma, na sua maioria (66%), aceitar a adoção de crianças por casais homossexuais (gráfico 66). Suas justificativas para a adoção variam, desde o fato de que "qualquer pessoa pode ensinar os valores da vida. A opção sexual é um 'adereço' em meio a tantos outros valores", até a afirmação de que "o conceito de família deve ser ampliado e não restrito a um único modelo". Mas ainda permanecem alguns preconceitos em relação à essa forma não tradicional de família, como a afirmação de que "a criança não tem a condição de decidir se gostaria ou não de experimentar essa situação". Bem como a presença da justificativa científica, expressa através do senso comum, para a rejeição dessa forma de organização familiar: "estudos de psicologia apontam que muitos homossexuais vêm de famílias constituídas sem a presença masculina ou feminina".

A amizade colocada por Foucault, se distingue daquela presente na Antigüidade, pois aquela se tratava de uma forma institucionalizada e sem espaço para a experimentação (ORTEGA, 1999, p. 160). Outra diferença fundamental refere-se à separação que lhe era imposta naquele contexto em relação ao *eros* e à *philia*<sup>5</sup>. Para Foucault interessava aproximar estes dois componentes, tornando a amizade uma busca mútua por prazer, porém não implicando "que toda amizade deva ter um caráter sexual" (ORTEGA, 1999, p. 161).

Sobre a ascese enquanto prática que leva à uma nova forma de vida homossexual, ORTEGA (1999, p. 166) afirma que:

---

<sup>5</sup> "Para Platão, *eros* designa sempre uma atividade da alma, enquanto *philia* representa uma condição. *Eros* como atividade conduz à *philia*, evoca a amizade, mas somente na alma justa" (ORTEGA, 1999, p. 159).

A ascece é a tarefa de auto-elaboração. Na discussão atual sobre a amizade, a ascece deve desempenhar uma função importante, pois mediante as *práticas de si* pode-se alcançar uma *ascece homossexual*, que permita inventar um modo de vida até agora improvável. As decisões sexuais possuem uma dimensão existencial, atravessam a totalidade da vida e são susceptíveis de transformá-la (...) Ser homossexual significa para Foucault ser em devir.

Assim, para Foucault, caberia a cada indivíduo tomar as decisões acerca de suas práticas, sexuais ou não. Este trabalho constituiria então a identidade de cada um, não somente enquanto identidade sexual, mas a partir da busca de novas formas de existência e de vivência dos prazeres, independentemente das regras sociais e sexuais impostas pela sociedade e pelo dispositivo da sexualidade. Ainda neste sentido, ORTEGA (1999, p. 167) afirma que "cada indivíduo deve formar sua própria ética; a ética da amizade prepara o caminho para a criação de formas de vida, sem prescrever um modo de existência como correto", sendo que a amizade joga dentro das relações de poder, não permitindo que elas se transformem em "estados de dominação" (ibid., p. 168).

Dentro desta concepção de modo de vida homossexual, não caberia simplesmente a luta dos homossexuais por direitos iguais aos dos heterossexuais, pois segundo ORTEGA (1999, p. 169), "isto significaria a ampliação a círculos homossexuais das formas de comunidade e relacionamento reduzidas na atualidade aos heterossexuais, em vez de inventar novas formas de existência não institucionalizáveis". Ou seja, lutar pelo direito de ter as mesmas formas de vida e de relacionamento que têm os heterossexuais pode significar institucionalizar e limitar uma forma de vida que pode inventar uma série de possibilidades de existência, que podem ir além do casamento, da família e da monogamia imposta pelo Estado. Seria inverter o processo criativo de construção de uma ética individual e de novas formas de relacionamento.

Sendo assim:

A luta homossexual deve (nisto consiste seu poder transgressivo ampliável a outros tipos de conflitos sociais: movimentos anti-racistas, ou feministas etc.)

aspirar à criação de um novo 'direito relacional', que permita todo tipo possível de relações, em vez de impedi-las ou bloqueá-las (...) A possibilidade de constituir formas novas de sociedade é também possível para a comunidade heterossexual, que tem de ser incluída na luta por um novo 'direito relacional' (ORTEGA, 1999, p. 170).

Pois, segundo FOUCAULT (1981, p. 38), um novo modo de vida pode superar as barreiras sociais e históricas colocadas entre os indivíduos uma vez que, "um modo de vida pode ser partilhado por indivíduos de idade, estatuto e atividades sociais diferentes".

A partir da concepção foucaultiana de 'modo de vida homossexual', pode-se refletir acerca da questão da identidade homossexual, sobre qual seria para ele a identidade a ser buscada - ou não – pelos/as homossexuais.

Uma inquietação colocada por FOUCAULT (2005) em uma de suas entrevistas<sup>6</sup> relaciona-se com o problema central da homossexualidade, que segundo ele não deveria ser: "Quem sou eu? Qual o segredo do meu desejo?", mas sim: "Quais relações podem ser estabelecidas, inventadas, multiplicadas, moduladas através da homossexualidade?". Fica clara a sua preocupação em inventar um modo de vida que supere as questões sexuais, bem como o caráter fluído que para ele, uma identidade deveria apresentar. A jornada não busca descobrir 'quem se é', 'como se é' ou 'por que se é' de determinada maneira, mas sim como fazer da vida uma experiência transformadora e renovada a cada experiência, libertando-se de valores morais socialmente impostos e regulados, nas palavras de FOUCAULT (2005): "temos que nos esforçar em nos tornar homossexuais e não nos obstinarmos em reconhecer que o somos".

Outra questão apontada pelo autor refere-se à imagem construída ao redor da homossexualidade, imagem esta que deve ser combatida, mesmo que às custas da resistência daqueles que não aceitam a homossexualidade enquanto existência válida. Na sua opinião, a homossexualidade deixa-se ver apenas como uma "forma de um prazer imediato" (FOUCAULT, 2005). Percebe-se claramente esta disposição, da opinião pública em geral, em



considerar a homossexualidade enquanto uma prática estritamente sexual, que excluiria quaisquer outros sentimentos que seriam próprios apenas dos relacionamentos heterossexuais, visto que, como afirma FOUCAULT (1982, p. 03), "continuamos a pensar que algumas dentre elas [práticas que transgridem a lei] insultam a 'verdade': um homem 'passivo', uma mulher 'viril', pessoas do mesmo sexo que se amam...".

Através da pesquisa pode ser percebido de que forma a imagem que ronda a homossexualidade constrói o preconceito em relação aos 'anormais', principalmente em relação àquilo que vai além da prática sexual, imagem mais facilmente aceita, como afirma Foucault. Sendo assim o preconceito fica mais explícito quando se fala de filhos/as e família, pois nestas questões aparece claramente a discriminação contra aqueles/as que vão "contra a natureza humana". Apesar da maioria (74%) afirmar que não se deve interferir na orientação sexual das/os filhas/os, aqueles/as que acham que os pais devem tentar "ajudar" os/as filhos/as a serem heterossexuais são enfáticos ao afirmar que nenhum pai "acha legal ter um filho bicha", justificando assim qualquer atitude dos pais no sentido de alterar a orientação do/a filho/a, como a ajuda de psicólogos/as, pois, uma vez que a homossexualidade é uma "doença", "não custa tentar ser hetero", ou ainda porque "tentar ajudar o filho a ter uma vida normal é dever dos pais" (gráfico 15). Neste sentido BRITZMAN (1996, p. 79) afirma que o que ocorre é "uma proliferação de conselhos aos pais e aos educadores sobre como 'curar' a situação de gay, como evitar aquilo que o *establishment* médico está agora chamando de 'desordem de identidade de gênero na infância', e como organizar-se contra reformas curriculares que levem em consideração as vidas de gays e lésbicas". FOUCAULT (1984a, p.67) aponta que

... a sexualidade foi definida como sendo, "por natureza", um domínio penetrável por processos patológicos, solicitando, portanto, intervenções terapêuticas ou de normalização; um campo de significações a decifrar; um lugar de processos ocultos por mecanismos específicos; um foco de relações causais infinitas, uma palavra obscura que é preciso, ao mesmo tempo, desencavar e escutar.

---

<sup>6</sup> Da amizade como modo de vida. Disponível em: <http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/amitie.html>. Acesso em: 22/04/2005.

A amizade apontada pelo autor como possibilidade de relacionamento, tem como uma de suas funções superar a identidade sexualizada imposta pela sociedade, o que levaria a uma transformação deste estilo de vida homossexual voltado para a busca do orgasmo, sendo que "isso em que devemos trabalhar, me parece, não é tanto em liberar nossos desejos, mas em tornar a nós mesmos infinitamente mais suscetíveis a prazeres" (FOUCAULT, 1981, p. 38).

Em suma, para Foucault, não cabe à homossexualidade buscar uma identidade delimitadora de práticas, características próprias e imutáveis, mas estar em busca do devir, do ser homossexual enquanto um modo de vida, com uma estética da existência. Não se deve lutar por uma decifração e conseqüente delimitação de uma identidade homossexual, pois corre-se o risco de cair nas armadilhas da norma, estabelecendo-se como o fez anteriormente, a justiça ou a medicina, características próprias e determinantes do 'desvio'. Para FOUCAULT (1981, p. 38), "ser gay é não se identificar aos traços psicológicos e às máscaras visíveis do homossexual, mas buscar definir e desenvolver um modo de vida".

### **Os discursos da homossexualidade masculina**

A medicina e o judiciário tiveram um importante papel na formação do conceito de homossexualidade. Com o decorrer da história, as relações entre pessoas do mesmo sexo, principalmente homens, foi sendo apropriada por diversos campos de saber, transformando o sodomita em pervertido, doente e finalmente em homossexual. Como afirma FOUCAULT (1984a, p.43), as transformações ocorridas durante os séculos XVIII e XIX construíram um novo discurso sobre o sexo e também sobre os indivíduos, dissecando e especificando práticas, desvios, doenças e seus sujeitos:

Esta nova caça às sexualidades periféricas provoca a *incorporação das perversões* e nova *especificação dos indivíduos*. A sodomia – a dos antigos direitos civil ou canônico – era um tipo de ato interdito e o autor não passava de seu sujeito jurídico. O homossexual do século XIX torna-se uma personagem: um passado, uma história, uma infância, um caráter, uma forma de vida, também é morfologia, com uma anatomia indiscreta e, talvez, uma fisiologia

misteriosa. (...) É-lhe consubstancial, não tanto como pecado habitual porém como natureza singular.

Como apontado por TREVISAN (1986), deve-se pensar como estas diferentes visões vêm atuando de forma a normatizar os sujeitos, com que discursos são estabelecidas e justificadas práticas jurídicas, terapêuticas ou educacionais e como o controle vem se sofisticando juntamente com estas mudanças históricas.

FRY (1986) aponta para a influência que a medicina teve e ainda tem sobre a questão da homossexualidade, seu primeiro feito for tirar a homossexualidade da condição de crime, tornando-a doença. Neste processo, médicos/as e cientistas criaram as mais diversas teorias, alegando haver dois tipos de homossexuais: os 'invertidos', doentes que não tem culpa de seus desejos sexuais; e os 'pervertidos' que apresentam desvio de caráter, escolhendo ter relações sexuais com pessoas do mesmo sexo biológico. O homossexual passa a ser considerado também como o indivíduo antes visto como 'ativo', ou seja, ambos os parceiros são considerados homossexuais pela medicina. Sendo o homossexual um doente, devido a desvios psicológicos ou hormonais, ele é tirado da condição de criminoso, mas passa a ser um doente com cura possível, através dos mais diversos tratamentos.

VEYNE (1986) no texto *A homossexualidade em Roma*, traz uma reflexão sobre como se dava a homossexualidade em Roma, que ao contrário do que reina no senso comum, não era tão livre e desregrada. VEYNE (1986) aponta que na Antiguidade pagã as relações eram bipolares: liberdade amorosa/conjugalidade exclusiva; atividade/passividade; homem livre/escravo sendo que a maioria achava a homossexualidade normal, sendo criticada pelos moralistas políticos que a achavam artificial - como todo prazer amoroso.

Em Roma tem-se, segundo o autor, uma igualdade entre o amor grego e o amor romano, mas não devido à uma cópia, mas por ser uma atividade que já estava lá antes da helenização da cultura romana (VEYNE, 1986, p. 42). Na sexualidade romana, não se classificava a conduta de acordo com o sexo dos parceiros e sim de acordo com a postura ativa/passiva, ou de outra forma: "o importante é ser penetrador, pouco importa o sexo da vítima" (id.). O sujeito

passivo era rejeitado, apresentando um defeito moral, a lascívia, sendo a felação a conduta sexual absolutamente vergonhosa para quem a praticava.

Estas características refletem, segundo VEYNE (1986), uma sociedade machista, escravagista e profundamente ligada à política, onde as hierarquias são refletidas nas relações sexuais: o homem público submete tanto a mulher, o escravo e o jovem aos seus prazeres. As relações homossexuais eram ilegítimas, mas moralmente aceitas, sendo que cada um deveria manter suas práticas longe dos olhos públicos. Eram condenadas quando ocorriam nos exércitos, através da prostituição de adolescentes de boa família, quando existia passividade entre homens livres e no caso de homofilia feminina. Enfim, a homossexualidade normalmente aceita e que todos queriam acreditar que era a única, era a situação em que um adulto tem relações com um adolescente que não tem prazer com ela.

ARIÈS, em seu texto *Reflexões sobre a história da homossexualidade*, de 1986, relembra algumas conceituações acerca da figura do homossexual, de "perverso" como era tratado na Idade Média, passando pelo "monstro" e "anormal" do início do século dezoito, até o "doente" do fim do mesmo período (ibid., p. 81). Segundo ARIÈS (1986) a reflexão sobre a homossexualidade causou um recuo da amizade, não cabendo mais a amizade ambígua, como a presente nos gregos antigos, sendo que a amizade só apareceria após um esgotamento da relação sexual.

Um fato histórico apontado pelo autor refere-se a crescente preocupação das autoridades dos séculos quinze ao dezessete, com as festas de iniciação dos colégios, uma vez que estas festas demonstram o caráter de indefinição da sexualidade, não se tratando de homossexualidade, mas de uma "inversão ritual", em festas em que são abolidas as proibições (ARIÈS, 1986, p. 92). Estas ambigüidades estão ainda presentes em nossa sociedade, como no Carnaval brasileiro. Atitudes 'normais' entre colegas, dentro de um espaço e contexto específicos, poderiam ser ofensivas se fossem praticadas por dois homossexuais, desta forma pode-se refletir sobre a citação feita pelo autor para ilustrar este fato:

Existem então homens que não gostam uns dos outros? Que dizer das demonstrações que fazem os jogadores de futebol depois de marcar um gol? Não são 'homossexuais', não. E, entretanto, o que fazem nessas ocasiões chocaria as transeuntes, caso se tratasse de homossexuais no meio da rua, na vida cotidiana, afirmando-se como tais. Deve-se concluir que os estádios de esporte são uma válvula de escape de segurança para a homossexualidade masculina normal? (Laurent Dispot, *Le Matin*, 6 de novembro de 1979 *apud* ARIÈS, 1986, p. 92).

No livro *Devassos no Paraíso* (1986), TREVISAN tem como objetivo contrapor-se às tentativas da classe dominante-burguesa-moralista ativa na década de oitenta, de esconder a vivência homossexual brasileira sob o tapete da história, ou seja, escancarar a 'verdadeira' história da homossexualidade no Brasil desde o tempo da colônia.

Segue-se então uma série de relatos das impressões de estrangeiros que por aqui passaram entre os séculos dezesseis e dezenove. Naquele período de colônia, o que mais chocava os europeus era a 'devassidão' dos índios, principalmente com relação à 'sodomia' (práticas homossexuais). Causava total estranheza os códigos sexuais daquele povo, mas muitos que aqui permaneceram, independentemente da nacionalidade e religião, acabavam se rendendo aos novos costumes, fato que gerava a indignação dos compatriotas que ainda viviam na Europa. Esta 'lassidão' de costumes compartilhada pelos europeus, que na sua maioria eram criminosos sentenciados a viver na colônia, despertou a preocupação de Portugal, determinando que o tribunal da Santa Inquisição aportasse nestas terras. O clima que se instalou foi de vigilância constante e de denúncia, sendo que muitos casos foram julgados.

Depois de vários relatos, muito interessantes, sobre a experiência de estrangeiros em *terra brasiliis*, o autor avança para a década de sessenta, também privilegiando relatos estrangeiros sobre a vivência homossexual no Brasil. São citadas quatro pessoas (Túlio Carella e Nestor Perlongher, argentinos; Conrad Detrez, belga e Allen Young, estadunidense), todos eles vieram ao país com intenções e tarefas das mais diversas, desde evangelizar operários até dar aulas em universidades. Todos acabaram encontrando uma realidade muito sensual e sexual, na qual a oferta de sexo era constante e acabou transformando estes homens, que aqui libertaram seus desejos

homossexuais, cada um vislumbrando uma história de vida e um futuro diferentes. Percebe-se que o objetivo do autor ao expor estes relatos<sup>7</sup> é lutar contra um discurso moralista que pretende esconder a vida homossexual do país, em defesa de uma nação brasileira ou como medida de defesa e mascaramento de sua própria vida sexual.

TREVISAN (1986, p. 96) busca ainda esclarecer que a prática homossexual entre índios não foi mais uma 'peste' trazida pelos brancos, recusando a idéia de que essas práticas só estão presentes no país devido à exportação de outros países, pois, ao negar-se a homossexualidade indígena e brasileira, busca-se afirmar uma nação moralmente 'correta' e 'sadia' afetada por costumes estrangeiros. O autor, assim como outros já citados, também afirma o importante papel da medicina e do higienismo na saúde pública e na descriminalização da homossexualidade, 'elevada' agora ao papel de doença ou de desvio moral, surgindo então a figura do 'homossexual'. Assim, segundo TREVISAN (1986), ocorre uma sofisticação do controle sobre estes indivíduos, agora sob a alegação de uma preocupação com a saúde geral da nação/raça.

O autor prossegue sua análise apontando de que forma a homossexualidade vem se expressando no teatro, na literatura, na música e na tv, desde o tempo do teatro colonial, onde as mulheres eram proibidas de atuarem até a crescente inserção de personagens homossexuais nos programas humorísticos 'familiares' (ibid.,p. 180). Esta explosão do mundo homossexual na mídia ocorreu com maior intensidade, segundo TREVISAN (1986, p. 166), após o "desbunde gay<sup>8</sup>" da década de setenta, sendo que, na sua opinião, esta superexposição não seria libertadora, mas serviria como uma manobra do mercado que transformou o universo gay em mercadoria.

Outra análise interessante feita pelo autor refere-se à questão da organização dos movimentos homossexuais. Segundo ele, iniciou-se no fim da década de setenta uma busca, por parte destes grupos, de uma "identidade grupal" (TREVISAN, 1986, p. 204), sendo a preocupação primeira, mudar a si

---

<sup>7</sup> Trata-se de uma série de relatos, bem detalhados expostos durante este capítulo do livro, eles mostram como a homossexualidade de cada personagem guiou suas vidas em novas direções, com novos sentidos e experiências, tanto sexuais quanto pessoais e sociais.

<sup>8</sup> Segundo TREVISAN (1986, p. 166), alguém "*desbundava* justamente quando mandava às favas - freqüentemente com aparência de irresponsabilidade - os compromissos com a direita e esquerda militarizadas da época, para mergulhar numa liberação individual, baseada na

próprio antes de mudar o outro. Esta percepção de movimento chocou-se com a visão da esquerda ortodoxa da época, choque este que causou uma série de investidas da esquerda a fim de politizar estes movimentos segundo suas concepções. Assim, iniciou-se uma disputa de poder, que desembocou em uma institucionalização destes grupos através de sua ligação com partidos de esquerda, sendo este um dos fatores principais para o fim destes movimentos embrionários segundo o autor.

Para ele, com o aparecimento da AIDS, ressurgiu uma investida moralista contra os homossexuais, utilizando-se de explicações 'científicas' que afirmam ser a homossexualidade uma prática antinatural. A nova doença teria também por função desmascarar aqueles que vinham escondendo suas práticas homossexuais sob uma fachada heterossexual, de machão ou guardião dos bons costumes. TREVISAN (1986) aponta que com a doença muitas máscaras caíram e o homossexual deixou de ser o 'outro', passando a ser, quem sabe, aquele que está ao seu lado, aumentando também a discussão acerca da homossexualidade.

PERLONGHER (1987) em *O Negócio do Michê: A prostituição viril*, realiza uma pesquisa, em suas próprias palavras, "exploratória, descritiva e qualitativa" (ibid., p. 26) do mercado sexual representado pela prostituição masculina. O autor realiza inicialmente uma descrição dos pontos na cidade de São Paulo onde os michês se prostituem, localizados, na sua maioria, no centro da cidade, onde se concentram jovens de todos os bairros. Esse 'gueto' é diferenciado, segundo o autor, de guetos gays estadunidenses, por exemplo, pois não se tratam de locais de moradia, mas somente de pontos de comércio onde os michês só permanecem o tempo necessário para trabalhar ou em caso de lazer.

A partir de vários depoimentos - recurso muito utilizado no decorrer do livro - o autor aponta como esses pontos são móveis ou flutuantes, variando de acordo com a repressão policial em determinado momento histórico. Ainda com relação à repressão, percebe-se que eram reprimidos mais severamente, na década de 70-80 (período de realização da pesquisa), as travestis ou homossexuais que ficavam nas ruas, aqueles que estavam em bares ou no

---

solidariedade não-partidária e quase sempre associada seja ao consumo de drogas, seja à homossexualidade".

comércio da rua não eram perturbados, visto que não atrapalhavam e principalmente porque estavam consumindo.

PERLONGHER (1987) relata de forma minuciosa como ocorre a divisão territorial dos pontos por classe social do michê, pelo gênero e pela idade. Cada ponto da cidade é identificado com um tipo de michê e em decorrência, recebe certo tipo de cliente. Segundo o autor, não se deve ler nestas divisões, identidades individuais ou conscientes, mas sim uma multiplicidade de fluxos, visto que o michê não fica preso à nenhuma destas identidades, variando de acordo com vários fatores e situações.

Em relação à questão da identidade sexual homossexual têm-se posicionamentos distintos no que se refere à sua constituição e importância. ROSA (2004) afirma que existe a separação em duas correntes distintas, a essencialista e a construtivista, cada qual buscando uma determinada análise no que se refere à homossexualidade. A corrente essencialista, segundo ROSA (2004, p. 51), é “mais próxima da idéia de que a homossexualidade é definida geneticamente, ou seja, influenciada pelos fatores biológicos da constituição de um sujeito homossexual. Por este motivo, aqui não é possível se pensar em identidades itinerantes e de fluidez, pois a biologia é a única para todos os seres humanos”. Esta corrente defenderia ainda uma atitude positiva e política em relação à homossexualidade, a partir do ato de ‘sair do armário’ e assumir pública e politicamente uma identidade gay.

A outra corrente teórica é o construtivismo social, “que não defende uma essência biológica da homossexualidade, em contra partida defende que a constituição da sexualidade de um sujeito é construída socialmente e que no processo as experiências podem gerar mudanças de identidades sexuais e que essas não são fixas” (ROSA, 2004, p. 51). Essa situação de constante mudança e fluidez nas identidades é o fator que causa desconforto àqueles que defendem a idéia de uma identidade homossexual, pois, aceitando-se a não definição de uma identidade, correria-se o risco do ‘enrustimento’, atitude que prejudicaria, segundo os autores essencialistas, uma transformação política da atual condição subalterna da homossexualidade perante a heterossexualidade.

Entre as duas correntes teóricas tem-se o debate acerca da questão ser ou estar homossexual - condição ou circunstância. Segundo TREVISAN (1986)



alguns movimentos homossexuais não aceitavam a homossexualidade enquanto uma condição inata, mas sim como uma circunstância. POLLAK (1986, p. 58) contribui com esta discussão ao afirmar que "não se nasce homossexual", mas que se aprende a sê-lo em decorrência das descobertas efetivadas no decorrer de sua vivência homossexual. Pode-se compreender esta afirmação no sentido de que a homossexualidade deve ser aprendida, pois sua vivência exige uma série de condutas e códigos que são modificados com o decorrer do tempo e de acordo com o local, da mesma forma que acontece com a vivência heterossexual.

Esta aprendizagem pode ocorrer de forma harmônica - muito difícil, em virtude da sociedade em que vivemos - ou de forma conflituosa, pois assim como ser homem ou mulher exige atitudes muitas vezes impostas e não aceitas sem resistência, desejar outra pessoa do mesmo sexo biológico exige uma série de atitudes impostas, de maneira explícita ou não numa sociedade moralista e normalizante. Refletindo-se através das palavras de POLLAK (1986), pode-se vislumbrar a possibilidade de diversas formas de ser homossexual, da mesma forma que se busca ser homem ou mulher de diversas formas. Pode-se dizer então que não se nasce homem ou mulher todos aprendem a sê-los.

Esta visão certamente amplia as reflexões acerca de uma identidade homossexual, passando a enxergar uma disposição, um desejo sexual que pode variar quanto ao objeto. Desta forma, poder-se-ia pensar em uma sexualidade mais diversa e menos institucionalizada. Porém, não se pode deixar de ver o outro lado da questão, pois, ao se repensar a questão da identidade homossexual, derrubando as cercas da sexualidade e ampliando a percepção do desejo, pode-se retornar a uma postura opressora, que através do discurso da diversidade e do fim das identidades, passaria a ocultar a homossexualidade, encobrindo-a sob o manto da inclusão e da diversidade. Logo não se trata de ignorar a homossexualidade enquanto prática sexual, mas de buscar uma reflexão acerca de direitos e possibilidades de prazer.

Segundo PERLONGHER (1987, p. 197), esta dificuldade em estabelecer uma identidade reside no desejo de se estabelecer uma "retórica igualitária", que anularia as diversidades em nome de uma identidade sexual única, ou

seja, busca-se normatizar as práticas sexuais através de padrões, nomes e atitudes como ativo/passivo, bicha/bofe/, gay/gay.

Assim, os autores que podem ser encaixados na corrente construtivista afirmam que a exigência de uma identidade homossexual única pode se tornar mais uma entre as várias exigências de uma sociedade normalizadora, que exige certa coesão e que necessita de nichos de consumo específicos a quem possam oferecer mercadoria apropriadas, bem como realizar um controle especializado, na medida em que delimita espaços homossexuais e atitudes típicas destes indivíduos.

### **“O silêncio grita”<sup>9</sup>: a homossexualidade feminina**

Segundo MOTT (1987, p. 11), as origens da palavra lésbica provêm “da ilha grega de Lesbos<sup>10</sup>, no mar Egeu, por issolésbia, lésbica, lesbiana ou lesbíaca significara tanto a pessoa natural desta ilha como a língua aí falada, inclusive um tipo especial de verso pertencente à métrica da poesia helênica”. A palavra lésbica aparece na literatura francesa por volta de 1842 e no Brasil, foi utilizada por Viveiros de Castro em 1894 como sinônimo de “invertida sexual” (id.). Mas a prática homossexual feminina, da mesma forma como ocorria com sua versão masculina, foi também documentada entre a população indígena do país como aponta o autor: “eis como o cronista Gandavo dá a primeira descrição do lesbianismo no Novo Mundo, no ano do Senhor de 1576: ‘Algumas índias há entre os Tupinambá que não conhecem homem algum de nenhuma qualidade, nem o consentirão, ainda que por isso as matem’” (MOTT, 1987, p. 22).

Com relação aos termos utilizados, MOTT (1987) e PORTINARI (1989) discordam sobre a preferência das próprias mulheres, pois segundo MOTT

---

<sup>9</sup> “Além disso, poderíamos lembrar também que o silêncio faz parte da fala, que o silêncio fala e, se devidamente enfatizado, o silêncio grita” (PORTINARI, 1989, p. 45).

<sup>10</sup> “Foi na ilha de Lesbos que viveu a poetisa Safo, seis séculos antes de nossa era - portanto aproximadamente 2616 anos passados. Para Platão, malgrado sua misoginia, Safo de Lesbos devia ser considerada a décima musa, tamanho valor atribuía a seus versos, versos que cantam livremente a amor entre mulheres, seus amores e paixão por suas companheiras. Daí seu onomástico e o de sua ilha - safismo, sáfico, safista e lesbianismo, lesbismo, lesbiana, lésbica - passarem a ser usados como sinônimos de tribadismo, palavra igualmente grega, que significa o ato de uma mulher ‘roçar’ com outra. ‘Roçadinho’ como equivalente a lesbianismo vem registrado no Brasil desde 1907, no livro *A libertinagem no Rio de Janeiro*” (MOTT, 1987, p.11).

(1986, p. 11) “muitas preferem os termos gay e ‘entendida’, alegando não serem nem discriminatórios, nem impostos pela medicina, mas auto-adotados pela comunidade homossexual”. Por sua vez PORTINARI (1989, p. 45) afirma que “a esse respeito, é interessante notar que, tanto no Brasil quanto em outras partes do mundo, não se costuma empregar o termo *gay* para falar de homens e mulheres homossexuais. Diz-se gays e lésbicas, homossexuais e lésbicas, mulheres entendidas etc”.

Percebe-se claramente uma profusão de escritos que tratam da homossexualidade masculina, ao contrário do que é constatado acerca da homossexualidade feminina. Sobre este silêncio em relação às mulheres MOTT (1987, p. 64) afirma que “menos visível que a pederastia, o lesbianismo ou foi pouco percebida pelos homens de letras, ou sua abordagem evitada, por tratar-se de tema imoral e chocante aos brios masculinos”. E ainda aponta que

o complô do silêncio contra a homossexualidade feminina parece ser ainda mais castrador do que a censura ao homoerotismo masculino: certamente há menos escritoras e editoras lésbicas assumidas, e os programadores das revistas eróticas provavelmente encontram maior clientela entre o público masculino, seja *gay*, seja *straight*<sup>11</sup> (ibid., p. 129).

Ou seja, o autor afirma que os homens fecham os olhos para uma prática que lhes é incompreensível.

Esse silêncio também pode ser constatado nas falas das/os alunas/os envolvidas/os na presente pesquisa, a maneira como eles/elas desenvolvem suas justificativas, ao responder as perguntas do questionário, está, com algumas exceções, baseada geralmente na escrita masculina: “...com meus alunos...”, “o professor”, “é a escolha dele”. Desta forma fica marcada a ‘naturalidade’ de uma escrita masculina, bem como revela, de forma sutil, que, ao se falar em homossexualidade, é a homossexualidade masculina que é visualizada, mesmo com a insistência da utilização da forma masculina e feminina na elaboração das questões presentes no questionário (professor/a,

---

<sup>11</sup> O termo *straight* significa heterossexual.

aluno/a etc.). As exceções ocorrem quando são utilizados termos gerais como “a maioria das pessoas homossexuais”.

Ainda em relação ao silêncio que ronda a homossexualidade feminina, PORTINARI (1989, p. 43) traz à tona o fato de que esse silêncio deve ser ouvido, uma vez que remonta à uma prática discursiva que rege as falas e as práticas dos sujeitos: “longe de nós discordar deste ponto de vista, mas, ao invés de reafirmá-lo, vamos observar o jogo de linguagem que aí se tece: a queixa do silêncio se entremeia com outra fala, aquela que vincula sempre a homossexualidade feminina ao feminismo, seja esse vínculo feito com malícia, sobriedade ou entusiasmo”. Sendo assim:

a temática do silêncio nos serve de introdução a uma outra e importante figura do discurso da homossexualidade feminina: aquela que a delinea como o lugar de uma feminilidade em revolta, ou como um lugar onde o signo feminino ensaia uma busca de si mesmo através da exclusão do termo masculino: é a figura da *terra das amazonas*, que se apresenta nessas entrelinhas (PORTINARI, 1989, p 44).

Desta forma, a ausência de escritos sobre a homossexualidade feminina não significa a inexistência da mesma, mas a recusa em aceitar uma sexualidade que renuncia aos padrões hegemônicos, uma sexualidade em que ‘falta’ algo. Esse discurso e esse silêncio que, segundo a autora, lhe é intrínseco, traz consigo a incompreensão do/a heterossexual frente à mulher homossexual, ou seja, vê-se na homossexualidade feminina a negação da feminilidade, daquilo que é ‘natural’ à mulher. Rompe-se na homossexualidade feminina com os padrões que limitam até onde uma mulher pode e dever ir, ela é vista como algo que “está em oposição à própria sexualidade como um todo, uma vez que esta pertence ao universo falado (do falo?), que seria justamente o universo masculino” (PORTINARI, 1989, p. 45).

Uma vez que a relação entre duas mulheres configura-se como inapreensível para os/as heterossexuais, buscam-se explicações que utilizam o ‘padrão heterossexual’ de relacionamentos. Desta forma surgem as imagens da passiva e ativa (da mesma forma como ocorre no discurso sobre a homossexualidade masculina). Aparece a figura da mulher que representaria o

'homem' do casal, menos sensível e mais 'masculinizada', como o oposto daquela que mantêm sua 'condição de mulher', delicada e submissa ao macho. PORTINARI (1989, p. 53) corrobora com esta padronização ao afirmar que "o que vale para o aspecto da identidade do sujeito vale também para o aspecto da prática, igualmente sustentada pelo discurso: o relacionamento amoroso/sexual entre duas mulheres é chamado a se moldar segundo o padrão da parceria heterossexual, o modelo homem/mulher".

Assim "a bela e a fera seriam justamente as figuras que concedem à homossexualidade feminina uma certa inteligibilidade aos olhos e ouvidos do mundo e da linguagem. Só podemos conceber a união (ou mesmo a atração) entre um princípio ativo e um princípio passivo, por sua vez quase universalmente traduzidos em termos de masculino e feminino" (id.). Mas, ao mesmo tempo em que as mulheres homossexuais acabam sendo engolidas pelo discurso dominante, assumindo posturas por ele ditadas, pode-se perceber essas atitudes como uma forma de resistência àquilo que se impõe como norma, como algo que "para além de serem uma reprodução obediente dos padrões vigentes, são também uma forma de promover um desgaste incessante desses mesmos padrões (as dicotomias ativo/passivo, masculino/feminino e suas ramificações): é uma forma de reduzi-las, como se diz, ao absurdo" (PORTINARI, 1989, p. 58).

Na visão da autora, essa seria uma ferramenta de luta contra os preconceitos e estereótipos que ligam a homossexualidade à negação daquilo que se diz sobre ser mulher, formando no imaginário coletivo a imagem de "pessoas geralmente feias, rejeitadas por pretendentes do sexo oposto, e que encontrariam no homoerotismo a única saída para seus impulsos sensuais fracassados" (MOTT, 1987, p.64).

Desta forma PORTINARI (1989, p.53) afirma que a partir do momento em que uma mulher se reconhece como homossexual, ela é chamada a participar de um determinado tipo de discurso e de prática, que a constitui enquanto sujeito homossexual e que seu nível da participação neste discurso varia de acordo com as regras do mesmo: "ao ingressar no discurso da homossexualidade feminina, o sujeito é chamado a ocupar um lugar nessa escala. Mesmo que a chamada seja liberada o suficiente para permitir um certo deslocamento de lugar, é sempre no interior da escala que o deslocamento se

dará”. E “quem diz o discurso da homossexualidade feminina? O discurso psi, o discurso feminista, o romance, os diversos meios de comunicação e as próprias homossexuais” (ibid., p 99).

Sendo assim, a autora afirma que o discurso está em todo lugar, e por isso parece ser uma verdade inquestionável. Porque tem esse poder de verdade, o discurso da homossexualidade causa ainda situações de extrema intolerância e desrespeito, gerando inclusive o sentimento “de certos pais, mães e demais parentes, que ainda hoje declaram preferir ver seus filhos mortos do que homossexuais (...) a ponto de temer-se mais a opinião pública e a vergonha de abrigarem na família uma lésbica ou gay, (...) que a privação para sempre de uma filha ou filho assassinados ou suicidas” (MOTT, 1987, p. 108).

Uma vez que o discurso da homossexualidade feminina apresenta tantas imposições e pontos de resistência, PORTINARI (1989, p. 97) aponta para o fato de que este “pode ser visto ao mesmo tempo como *reacionário* - se assim entendemos todo discurso que tende para a cristalização e reprodução das formas de significação que se apresentam como verdades atemporais - e *revolucionário* se entendermos como tal todo discurso que promove a desestabilização e a inquietação frente aos signos”. E a partir dessa ambigüidade, que está presente também no discurso da homossexualidade masculina, deve-se buscar as brechas, os espaços de fuga e de transformação daquilo que nos é imposto como verdade. Assim, devemos lutar incessantemente para alargarmos os limites impostos pelos discursos a fim de expandir nossa compreensão daquilo que somos capazes de fazer.

### **CAPÍTULO 3. A EDUCAÇÃO FÍSICA E A DISCIPLINARIZAÇÃO DO CORPO**

*Eu vejo o futuro repetir o passado  
Eu vejo um museu de grandes novidades  
O tempo não pára  
Cazuza*

#### **Origens da Educação Física**

Uma vez que o objeto de estudo desta pesquisa é o discurso dos/as futuros/as professores e professoras de Educação Física acerca da homossexualidade, é essencial analisar antes, mais detidamente, as origens deste campo de saber e desta disciplina que dele surgiu, analisando as idéias iniciais e ainda presentes na elaboração de um conhecimento relativo à educação do corpo e conseqüentemente das subjetividades. Esse discurso específico da área está ligado a outros discursos, que, em conjunto, elaboram e regulam todas as expressões da vida social, sendo que, desde o início de sua concepção, coube à Educação Física a função de disciplinar e formar sujeitos através de seus corpos, tendo a sexualidade como um dos objetos principais de intervenção.

Muitos/as autores/as já escreveram a história da Educação Física, ou melhor, as histórias, uma vez que não existe uma única e verdadeira história e não é o objetivo deste capítulo reescrevê-la, mas sim refletir a partir desses/as autores/as os aspectos centrais de uma Educação Física que já assumiu e vem assumindo várias funções dentro da nossa sociedade. Esse trabalho de releitura e reflexão acerca dessa história é fundamental para o entendimento dessa área de conhecimento, tanto para seus/suas professores/as como para aquelas/es interessadas/os na educação escolar de uma forma geral.

Com a consciência de que “perguntar o que é Educação Física só faz sentido, quando a preocupação é compreender essa prática para transformá-la” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 50), inicia-se a jornada pelos caminhos percorridos pela Educação Física. Faz-se necessário então voltar ao início de uma sociedade que vem se consolidando desde o século XVIII, uma sociedade capitalista que tem criado necessidades e ferramentas para que seu progresso seja alcançado. A relação entre sociedade e Educação Física é considerada

vital, pois ambas seguiram (e seguem) determinados rumos que se cruzam de diversas formas. Ou como afirma o COLETIVO DE AUTORES (1992, p. 50), “sendo a Educação Física uma prática pedagógica, podemos afirmar que ela surge de necessidades sociais concretas que, identificadas em diferentes momentos históricos, dão origem a diferentes entendimentos do que dela conhecemos”.

Sendo assim, percebemos que a Educação Física vem assumindo diversas formas ao longo do tempo, sendo estruturada como atividade necessária ao ser humano no período de advento da sociedade capitalista. Na Europa a Educação Física passa a ser caracterizada como Ginástica<sup>12</sup>, sendo desenvolvida através de diversos métodos. Uma prática anteriormente realizada com fins militares, passa a ser difundida para toda uma sociedade crescentemente urbana e industrial, cada vez mais afetada pelas intempéries causadas pelo modo de produção capitalista, ou como afirma SOARES (2002, p. 19): “é possível afirmar que, ao longo do século XIX, surgem inúmeras tentativas de estender sua prática ao conjunto da população urbana cada vez mais numerosa e potencialmente ‘perigosa’ para os objetivos do capital”.

O perigo que vinha da população residia no fato de seu crescimento vertiginoso e na ausência de valores e comportamentos que eram preconizados pela emergente classe burguesa. Uma população sem a educação desejada pela classe dominante e que vivia fora de uma moral burguesa causava desordem dentro do novo padrão de sociedade que se desejava criar. As doenças proliferavam e atrapalhavam a saúde do/a trabalhador/a, ponto fundamental para o capitalismo, uma vez que este necessitava (e necessita) da força de trabalho dos/as seus/suas operários/as. Assim, junto com inúmeras medidas sanitárias e de moralização das cidades, a atividade física, na forma da Ginástica, passa a ser defendida pelos meios intelectuais como forma de aprimoramento da saúde, tanto individual quanto coletiva.

---

<sup>12</sup> “Abarcando uma enorme gama de práticas corporais, o termo ginástica, pertence ao gênero feminino, de designação feminina e que historicamente se constrói a partir de atributos culturalmente definidos como masculinos - força, agilidade, virilidade, energia/têmpera de caráter, entre outros - passa a compreender diferentes práticas corporais. São exercícios militares de preparação para a guerra, são jogos populares e da nobreza, acrobacias, saltos corridas, equitação, esgrima, danças e canto” (SOARES, 2002, p. 20).



... é possível destacar que o reconhecimento da ginástica pelos círculos intelectuais é fator decisivo para sua aceitação por uma burguesia que a deseja transformada e, assim, devolvida à população como conjunto de preceitos e normas de bem viver. É a partir deste reconhecimento que, de fato, a ginástica passa a ser vista como prática capaz de potencializar a necessidade de utilidade das ações e gestos. Como prática capaz de permitir que o indivíduo venha a internalizar uma noção de economia de tempo, de gasto de energia e de cultivo à saúde como princípios organizadores do cotidiano (SOARES, 2002, p. 18).

A Educação Física veio atender à demanda de organização dos corpos, de purificação das populações e melhoria da mão de obra. Numa sociedade que passa a valorizar o homem de uma nova forma, a educação do corpo faz-se fundamental para as aspirações capitalistas, uma vez que a força de trabalho torna-se a base da economia. Vê-se então, uma forma renovada de intervenção política no corpo:

... o corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais. Este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica (FOUCAULT, 1987, p. 28).

Dentro desse esforço realizado com o objetivo de melhorar a saúde dos indivíduos/operários/as e da raça/nação, não se pode fechar os olhos para um aspecto importante: a total falta de preocupação da classe dominante com as reais condições de trabalho e vida que eram impostas às/aos trabalhadoras/es. Fechavam-se os olhos para a realidade e se realizava uma proposta de atividade física alienada e desvinculada das reais necessidades daquela população. Sobre essa questão, SOARES (2002, p. 23) não deixa dúvidas quanto à ausência de relevância das propostas:

‘Oculto’, contudo, o raciocínio que cria os meios, bem mais profundos e maiores do que a ginástica, para a obtenção da saúde. De uma saúde que não

pode ser obtida nem preservada em condições miseráveis e degradantes a que estava sujeita a maioria da população que exercia algum tipo de 'trabalho livre' na indústria, no comércio, nas minas. Lugares que fazem nascer e crescer o tão propalado progresso no mundo ora dominado pela ciência e pela técnica, estas musas da burguesia que realizam seu triunfo.

Nesta Ginástica que é consolidada no século XIX, existem características marcantes que permanecem até os nossos dias. A principal delas é a intensa necessidade de reconhecimento científico. Reconhecimento que vem da utilização de estudos anatômicos, fisiológicos e biológicos. A adequação da Educação Física dentro da lógica científica que mede, calcula e automatiza homens e mulheres deixou um legado à Educação Física escolar, que ainda faz prevalecer, na sua maioria, os aspectos físicos e biológicos em suas aulas.

A Educação Física desde seu surgimento teve como um de seus objetivos a descoberta do funcionamento do organismo, a melhor forma de utilização das energias e as maneiras de tornar o corpo mais saudável. Justificou sua presença na escola e na sociedade a partir da ciência e da sua capacidade de ajudar na melhoria da saúde individual e coletiva. Sendo assim, sempre buscou desenvolver meios para separar, medir, quantificar, avaliar e julgar os corpos. Seguindo o raciocínio de FOUCAULT (1987, p. 169) deve-se questionar aquilo que está na superfície e a partir da intervenção política que passou a ser exercida sobre o corpo, pode-se perceber de que forma a separação e avaliação dos corpos pode servir a objetivos que vão além da saúde:

Graças a todo esse aparelho de escrita que o acompanha, o exame abre duas possibilidades que são correlatas: a constituição do indivíduo como objeto descritível, analisável, não contudo para reduzi-lo a traços 'específicos', como fazem os naturalistas a respeito dos seres vivos; mas para mantê-lo em seus traços singulares, em sua evolução particular, em suas aptidões ou capacidade próprias, sob o controle de um saber permanente; e por outro lado a constituição de um sistema comparativo que permite a medida de fenômenos globais, a descrição de grupos, a caracterização de fatos coletivos, a estimativa dos desvios dos indivíduos entre si, sua distribuição numa 'população'.

Desta forma, a Educação Física atendendo às necessidades produtivas, e criando meios de atuar em prol de uma sociedade que a adotou como ferramenta, passou a ditar normas e padrões de saúde, passou a separar os/as aptos/as daqueles/as que precisavam de cuidados. A Educação Física através de seus métodos ginásticos, exigência de desempenho e busca constante de resultados desenvolveu um imaginário no qual o corpo deve estar sempre são, belo e preparado para as exigências de uma sociedade em constante transformação.

Essa cientificidade baseou-se também na negação do lúdico, do 'estranho', dos movimentos livres e sem função aparente. Esses elementos negados pelos Métodos Ginásticos<sup>13</sup> são aqueles que estavam na sua origem, que constituíam as brincadeiras e jogos na Idade Média, mas que perdem espaço dentro da lógica utilitarista da emergente sociedade burguesa e capitalista;

afirmava-se, por exemplo, que, enquanto na ginástica se aprendia a adquirir forças, armazenar e economizar energias humanas, no circo os artistas faziam o uso desmedido de suas forças e gastavam inutilmente as energias. Contraditoriamente, porém, é nas atividades circenses que a ginástica tem um de seus mais sólidos eixos (SOARES, 2002, p. 20).

Dentro dessa análise da sociedade capitalista cabe ressaltar a presença marcante da disciplina, que se configurou como necessidade e também como ferramenta do capitalismo emergente, fazendo nascer aquilo que FOUCAULT (1987) denomina "sociedade disciplinar": "pode-se então falar, em suma, da formação de uma sociedade disciplinar nesse movimento que vai das disciplinas fechadas, espécie de 'quarentena' social, até o mecanismo indefinidamente generalizável do 'panoptismo'" (ibid., p. 189). A sociedade disciplinar caracteriza-se por uma constante vigilância<sup>14</sup> que age sem ser vista,

---

<sup>13</sup> "Sua prática, em diferentes países da Europa, faz nascer um grande movimento, que foi chamado, genericamente, de Movimento Ginástico Europeu. O Movimento Ginástico Europeu foi, portanto, um primeiro esboço deste esforço e o lugar de onde partiram as teorias da hoje denominada educação física no Ocidente" (SOARES, 2002, p. 18, 20).

<sup>14</sup> "O Panóptico de Bentham é a figura arquitetural dessa composição. O princípio é conhecido: na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma

que, após inculcar o autocontrole nos indivíduos, não necessita expor-se pois mostra seus efeitos a partir das próprias ações individuais.

Para FOUCAULT (1987, p. 126) todo esse processo de otimização do tempo e de extração de forças apropriadas para cada fim, que ocorre em diversos espaços sociais, entre eles a escola, chama-se disciplina: “esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as ‘disciplinas’”. Segundo o autor “a disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados” (ibid., p.127), na medida em que limita suas ações, canalizando suas energias para objetivos específicos.

No caso específico da escola, os exercícios, as repetições, a cerimônia e a avaliação, entre tantas outras práticas, faz com que os/as alunos/as sejam organizados/as, assim como as/os operárias/os de uma fábrica, dentro de um sistema de normas de comportamento, com a imposição de uma série de tarefas que visam um objetivo maior de docilizar os corpos:

a disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma ‘aptidão’, uma ‘capacidade’ que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso (FOUCAULT, 1987, p. 127).

FOUCAULT (1987) ainda analisa outras características escolares que auxiliam no entendimento da Educação Física do século XVIII. Formas de proceder que influenciariam esta prática escolar significativamente ao longo do tempo. A primeira delas é a fila, essa forma de organização que ainda hoje está muito presente nas aulas de Educação Física. Alinhando os/as alunos/as dessa forma, as/os professoras/es tentam administrar as aulas, ocupar os espaços e

---

atravessando toda espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permita que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar” (FOUCAULT, 1987, p. 177).

materiais de forma a auxiliar no entendimento e execução dos movimentos: “a disciplina, arte de dispor em fila, e da técnica para transformação dos arranjos. Ela individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações” (FOUCAULT, 1987, p. 133).

Outra forte característica da Educação Física, principalmente aquela que privilegia o esporte dentro da escola <sup>15</sup>, é a relação entre corpo e objeto a ser manipulado. Nessa passagem, FOUCAULT (1989, p. 139) analisa a disciplina presente na movimentação militar. Pode-se relacionar essa forma de ação com a Educação Física militarista que esteve presente nas escolas por muito tempo e que deixou suas marcas:

Temos aí um exemplo do que se poderia chamar a codificação instrumental do corpo. Consiste em uma decomposição do gesto global em duas séries: a dos elementos do corpo que serão postos em jogo, a dos elementos do objeto manipulado; coloca-se depois em correlação uns com os outros segundo um certo número de gestos simples; finalmente fixa a ordem canônica em que cada uma dessas correlações ocupa um lugar determinado.

A antiga (e ainda presente) exigência de rendimento, de habilidades motoras bem desenvolvidas e destreza na execução dos movimentos ginásticos ou esportivos, fez com que a Educação Física fosse caracterizada como a prática capaz de fortalecer o corpo e a moral dos indivíduos. A disciplina presente nos exercícios e nos esportes seria transposta para a vida da/o aluna/o, tornando-a/o apta/o a sobreviver na sociedade.

Ainda em relação à disciplina, as aulas de Educação Física sempre tiveram o esquadramento do corpo e a exposição das habilidades como centro de sua prática. Os/as alunos/as precisam expor-se frente aos demais, realizar as atividades perante os olhares avaliativos de colegas e professoras/es. A exposição das fraquezas ou das qualidades faz com que a aula de Educação Física sirva como forma de vigilância, uma vez que o/a

---

<sup>15</sup> Entende-se que a Educação Física é uma prática pedagógica que não se limita à reprodução, dentro da escola, das formas esportivas de competição e rendimento. Acredita-se que a Educação Física, enquanto área de conhecimento, deve proporcionar ao aluno/a o acesso a toda forma de expressão corporal construída historicamente pela humanidade.

aluno/a está sendo observado/a o tempo todo, está sendo avaliado/a e julgado/a. Na perspectiva de Educação Física dominante, o/a aluno/a não escreve, não fala, não faz provas ou trabalhos, ele/ela não pode se esconder atrás das palavras. Seu corpo é a expressão máxima de suas virtudes e vícios, as avaliações são feitas a partir da observação de sua postura, de suas habilidades e dificuldades; “O poder disciplinar (...) se exerce tornando-se invisível: em compensação impõe aos que submete um princípio de visibilidade obrigatória. Na disciplina, são os súditos que têm que ser vistos. É o fato de ser visto sem cessar, de sempre poder ser visto, que mantém sujeito o indivíduo disciplinar” (FOUCAULT, 1987, p. 167).

Na Educação Física (mais do que em qualquer outra matéria curricular, pois tem como objeto de intervenção direta o corpo), o indivíduo se vê exposto, controlado em seus gestos e avaliado de acordo com suas capacidades físicas. O corpo da/o aluna/o é o alvo primeiro da intervenção disciplinar e através dele busca-se outros aspectos do sujeito: a alma pura, o espírito nobre, a moral elevada, o trabalho honesto.

### **Enquanto isso em terras tupiniquins...**

Falar da realidade européia é relevante uma vez que foi nesse contexto que surgiu a Educação Física de forma sistematizada e voltada para a população em geral. Foi esta a Ginástica, com seus princípios e métodos, que foi trazida para o Brasil e aplicada numa realidade que apresentava semelhanças e diferenças com aquela encontrada além mar.

Apresentando algumas particularidades a partir do país de origem, essas escolas, de um modo geral, possuem finalidades semelhantes: regenerar a raça (não nos esqueçamos do grande número de morte e de doenças); promover a saúde (sem alterar as condições de vida); desenvolver a vontade, a coragem, a força, a energia de viver (para servir à pátria nas guerras e na indústria) e, finalmente, desenvolver a moral (que nada mais é do que uma intervenção nas tradições e nos costumes dos povos) (SOARES, 2001, p. 52).

Neste período o país também entrava para o grupo de países capitalistas, surgindo então as necessidades de produção e adequação de sua

população dentro da lógica capitalista. Segundo SOARES (2001, p. 89): “uma economia urbano-comercial é desenhada, uma elite com idéias ‘burguesas’, européias se projeta; a miséria e a prostituição crescem nas cidades; as doenças e as epidemias, de mãos dadas com a morte, são o cartão de visita dos portos... O capitalismo está nascendo no Brasil”. Como não poderia deixar de ser, o país também inicia sua reflexão acerca da necessidade de fortalecer e purificar o cidadão brasileiro, entrando em cena a Educação Física.

Ainda segundo a autora “no caso do Brasil, a Educação Física aparecerá vinculada aos ideais eugênicos de regeneração e embranquecimento da raça, figurando em congressos médicos, em propostas pedagógicas e em discursos parlamentares” (SOARES, 2001, p. 18). Sendo assim, a prática de atividades físicas sistematizadas estará em nosso país muito ligada à questão da formação de uma raça brasileira. De forma semelhante ao ocorrido na Europa, percebe-se que a Educação Física esteve fortemente ligada às instituições militares e médicas, sendo reconhecida como importante para a saúde da população principalmente por sua legitimação atestada pelos/as médicos/as higienistas:

Tendo suas origens marcadas pela influência das instituições militares – contaminadas pelos princípios positivistas e uma das que chamou para si a responsabilidade pelo estabelecimento e manutenção da *ordem social*, quesito básico à obtenção do almejado *Progresso* – e Educação Física no Brasil, desde o século XIX, foi entendida como um elemento de extrema importância para o forjar daquele indivíduo ‘forte’, ‘saudável’, indispensável à implementação do processo de desenvolvimento do país que, saindo de sua condição de colônia portuguesa, no início da segunda década daquele século, buscava construir seu próprio modo de vida (CASTELLANI FILHO, 1994, p. 38).

Foi a partir dessa associação entre capitalismo emergente, necessidade de crescimento e dificuldades sociais, baseada no ideal positivista de médicos/as e militares, que a Educação Física entra nas escolas brasileiras, tendo Rui Barbosa como seu principal defensor e “é neste quadro que a idéia de educação como instrumento capaz de transformar o país se faz presente de

modo marcante no pensamento das elites identificadas com o novo. E Rui Barbosa é um de seus porta-vozes mais expressivos” (SOARES, 2001, p. 89).

A Educação Física escolar passa então a ser configurada como meio de promover a saúde individual, tendo como objetivo maior a melhoria da nação, educando homens e mulheres aptos/as a desempenharem seus papéis dentro da nova sociedade brasileira que se constrói: “a Educação Física no Brasil, em suas primeiras tentativas para compor o universo escolar, surge como promotora da saúde física, da higiene física e mental, da educação moral e da regeneração ou reconstituição das raças” (ibid., p.91).

Desta forma, as novas leis e determinações do Estado voltadas para a escola visam estabelecer parâmetros para as aulas de Educação Física,

evidenciam o seu caráter obrigatório, distingue-as das horas de recreio, confere aos professores dessa matéria igualdade aos demais que compõem o universo escolar e estende a ginástica a ambos os sexos, preservando, porém, para a mulher, as ‘funções’ a serem por ela desempenhadas na sociedade - as de ‘mulher/mãe’, de reprodutora dos filhos da pátria. A ginástica destinada à mulher deveria, então, acentuar as suas formas feminis e, desse modo, compor o ideário burguês sobre as diferenças da mulher em relação ao homem (SOARES, 2001, p.93).

Ficam definidas assim as funções da Educação Física escolar, bem como os papéis que cabiam a homens e mulheres na sociedade brasileira do século XIX.

Avançando na história de nosso país, chegamos ao período conhecido como Estado Novo, momento em que a Educação Física volta a ter um papel de destaque no cenário educacional, pois, o país ainda ansiava por mudanças e por progresso. As alterações ocorridas nesse período, como o aumento da intervenção do Estado na indústria visando a autonomia e o crescimento de um sentimento nacionalista, que buscava a constituição de uma nação verdadeiramente brasileira, através de um povo economicamente autônomo e biologicamente puro e sadio, fizeram com que a Educação Física retomasse os ideais eugênicos e moralizantes buscados por Rui Barbosa: “as diretrizes



ideológicas que nortearam a política educacional naquele período possuíam como substância a exaltação da nacionalidade, as críticas ao beralismo, o anticomunismo e a valorização do ensino profissional” (CATELLANI FILHO, 1994, p. 82).

A partir de então, e mais fortemente após a II Guerra Mundial, temos o crescimento das chamadas pedagogias tecnicistas, sendo que cabia à escola formar o/a futuro/a trabalhador/a, dentro de uma educação técnica com vistas unicamente ao mercado de trabalho. A Educação Física não foge ao padrão, estando dentro da escola com a finalidade de oferecer uma atividade física que aliviasse a tensão causada pelas outras disciplinas, tornando o/a aluno/a mais resistente e apto/a para sua futura inserção na sociedade bem como esmorecendo qualquer intenção de organização das classes populares, oferecendo distração e alegria em momentos lúdicos. Tem-se dessa forma uma concepção de Educação Física

enquanto matéria curricular incorporada aos currículos sob a forma de atividade – *ação não expressiva de uma reflexão teórica, caracterizando-se, dessa forma, no fazer pelo fazer* – explica e acaba por justificar sua presença na instituição escolar, *não como um campo de conhecimento dotado de um saber que lhe é próprio, específico – cuja apreensão por parte dos alunos refletiria parte essencial da formação integral dos mesmos, sem a qual esta não se daria* – mas sim enquanto uma *mera experiência limitada e si mesma, destituída do exercício da sistematização e compreensão do conhecimento, existente apenas empiricamente* (CASTELLANI FILHO, 1994, p. 108).

Veremos que essa concepção ainda está fortemente presente nas escolas, o que acaba caracterizando esta disciplina curricular de forma diferenciada das demais, estigmatizando-a como uma atividade meramente prática ou uma simples extensão do recreio.

E assim, depois de dois séculos de uma Educação Física voltada para a domesticação dos indivíduos, pautada na biologização do ser humano e na execução de atividades físicas com o único objetivo de melhorar a nação brasileira (leia-se uma raça branca e adequada aos padrões burgueses), chegamos à década de oitenta do século vinte, período em que a Educação

Física, principalmente a escolar, começa a se questionar e a buscar novos referenciais teóricos e novas práticas transformadoras, tanto para si como para a sociedade.

Durante as décadas de oitenta e noventa ocorre um aumento na reflexão teórica acerca da área de conhecimento que abarca a Educação Física. Aumento causado pela crescente preocupação com a Educação Física presente nas escolas, bem como com o descaso que se abatia sobre essa área do conhecimento e sua manifestação dentro do espaço escolar. CASTELLANI FILHO (1994, p. 25) assim expressa a preocupação que se estabelece acerca desse campo de saberes:

a Educação Física vem sendo refletida por filósofos e educadores de diversos países. Mesmo assim, aqueles que dela fazem seu campo de estudo e pesquisa, associando-a a contextos educacionais mais amplos, lutam contra o descaso da maioria dos teóricos que preconceituosamente percebem-na como elemento menor, secundário, do fenômeno educacional.

Indo contra esse preconceito e descaso, lutando contra a alienação presente nas práticas escolares de Educação Física, muitos/as autores/as<sup>16</sup> buscaram a renovação das teorias e metodologias que sustentam essa prática pedagógica. Conforme constatação de CASTELLANI FILHO (1994, p. 29):

Com relação às Tendências, três são, a nosso ver, as que hoje encontram na Educação Física, em nosso país, maior significância: uma, que se apresenta na sua *biologização*; outra que se percebe na sua *psico-pedagogização*, e aquela última que reflete - na Educação Física - sinais que possa vir a apontar para a sua inserção na proposta de uma pedagogia sedimentada segundo classificação de Dermeval Saviani - na concepção Histórico-Crítica de Educação.

---

<sup>16</sup> Sobre os autores da década de 80 ver DAOLIO, J. Educação Física brasileira: autores e atores da década de 80. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 18, n. 3, p. 182-190, maio. 1997.

A primeira tendência, que trata de forma biologizada a Educação Física, apresenta em suas práticas uma ênfase no aspecto biológico do homem, chamado pelo autor de “reducionismo biológico” (ibid., p. 29). Esta é a tendência que ainda prevalece nas escolas, valorizando a performance esportiva a partir de valores capitalistas (competição e exclusão, por exemplo). A segunda tendência apontada pelo autor valoriza a psico-pedagogização da Educação Física através de uma visão a-histórica, sendo o homem percebido como um ser em si mesmo. Dentro desta perspectiva a escola é vista como um sistema fechado, alheia às relações sociais. E finalmente, a última tendência é baseada em uma concepção Histórico-Crítica da educação, caracterizando-a como uma ação política e no caso específico da Educação Física, percebendo o movimento humano como uma construção social e histórica. Esta concepção visa instrumentalizar as classes populares através do saber próprio à cultura dominante, sendo esta apropriação um instrumento para a luta social (CASTELLANI FILHO, 1994).

Apontando as possibilidades de intervenção na escola surgidas nesse período, SOUZA (1999) elabora um quadro teórico com a sistematização das teorias emergentes que propõem novas práticas pedagógicas ligadas à Educação Física. Segundo o autor as teorias emergentes estariam situadas em dois grandes grupos. No primeiro grupo estariam as “concepções não-propositivas”, que abordam teoricamente a Educação Física sem estabelecerem princípios metodológicos para seu ensino. O segundo grupo abarcaria as “concepções propositivas”, que além de conceberem uma outra configuração para a Educação Física escolar, propõem de maneira mais ou menos clara, uma sistematização metodológica para as aulas<sup>17</sup>.

Toda essa reflexão teórica é fundamental para a transformação da Educação Física que vem sendo concebida no decorrer do tempo em uma outra prática, condizente com outros valores e de acordo com outros referenciais, mas não se pode deixar de apontar para o fato de que as teorias ainda estão presentes na escola de uma forma tímida e que a grande maioria

---

<sup>17</sup> Dentre as “concepções não-propositivas” encontramos as abordagens: Fenomenológica (Silvino Santin e Wagner Wey Moreira), Sociológica (Mauro Betti) e Cultural (Jocimar Daólio). No grupo de “concepções propositivas” estão as concepções Desenvolvimentista (Go Tani), Construtivista (João Batista Freire), Aulas Abertas (Reiner Hildebrant), Crítico Emancipatória

das aulas de Educação Física estão ainda pautadas na tradicional tendência biologicista/tecnicista. Professores e professoras perpetuam esse modelo ao elaborar aulas 'próprias' para meninos e meninas, ao privilegiar a aptidão física nos seus conteúdos de ensino, ou simplesmente ao não elaborar uma aula, deixando o espaço pedagógico destinado à Educação Física se transformar em uma 'aula livre'.

Sobre a realidade da Educação Física escolar, SOUZA (1999, p. 171) argumenta que, entre outros fatores

um ponto a destacar é a relação de separação/divisão entre meninos e meninas, por terem aptidões e disposições físicas diferentes. O professor quando organiza os grupos para realizar as atividades, orienta para que formam, como ele mesmo diz, um grupo masculino e outro feminino. Quando o grupo feminino é menor, ele recomenda a complementação com alguns meninos para reforçar. Numa atividade de pega, indica um menino para ser o pegador, afirmando que é melhor, já que os meninos são mais velozes. Em aula que se caracteriza como premiação por uma boa conduta ou ainda como trégua das aulas desgastantes fisicamente, afirma que os meninos podem jogar futebol e as meninas, queimado.

FRAGA (1998, p. 48) colabora nesta questão ao demonstrar situação parecida observada por ele:

Outra menina comentou a respeito de seu estranhamento inicial nesta nova convivência [aulas de Educação Física pautadas na co-educação]. Sentia que as suas colegas ficavam um pouco encabuladas com a presença dos meninos nas atividades corporais com música. Prontamente, um dos meninos respondeu: "Se vocês ficam envergonhadas imagina nós então..." Para estes, seria a primeira vez que participariam de uma aula deste tipo, pois estavam habituados a uma relação corporal mediada por alguma modalidade esportiva.

Esse é um exemplo da realidade escolar da Educação Física que ainda privilegia uma prática baseada na separação (física e simbólica) entre os

---

(Elenor Kunz), Aptidão Física e Crítico Superadora (Coletivo de Autores), bem como a Educação Física Plural (Jocimar Daólio) (SOUZA, 1999, p. 21).

sexos, separação baseada em princípios biológicos que, entre outras práticas, demonstra como a Educação Física permanece vinculada a ideais de funcionalidade e otimização dos gestos, herdadas de um passado médico e militar. Segundo SOUZA (1999, p. 20), esta prática não consegue ser modificada devido à intensa relação da Educação Física com outras instituições, fazendo com que a disciplina siga à reboque de outros campos de conhecimento, não conseguindo autonomia para reconhecer-se enquanto área de conhecimento com características próprias:

Estudos na área da Educação Física escolar brasileira nos mostram que, por um lado, ela tem ficado a mercê de influências externas, não conseguindo, com os elementos que lhe são peculiares, firmar-se no currículo escolar de forma mais consistente e coerente com a própria instituição escola; mas, por outro, em tempos mais recentes, quando trata dos seus elementos específicos, estabelece prioritariamente uma interlocução com a própria Educação Física, tratando das teorias educacionais apenas em caráter abrangente, remetendo-nos à idéia de que existe uma Educação Física *na* escola e não uma Educação Física *da* escola.

Essa ausência de um conteúdo próprio, autônomo e de acordo com as necessidades da escola e da sociedade é refletida na relação que a disciplina estabelece com as outras disciplinas e com a própria escola, como por exemplo:

Na relação que a Educação Física estabelece com os espaços físicos da escola, é possível observar que vem cabendo às suas aulas o uso dos locais reservados às atividades esportivas; na relação que estabelece com a funcionalidade da grade curricular da escola, com o argumento de possibilitar, após a realização de atividades, a ida para casa, ou ainda de descansar antes de retornar às aulas das disciplinas que lhe exigem 'concentração intelectual'; na relação que estabelece com as atividades escolares de uma forma geral (passeios, festividades), assume a responsabilidade de organizá-las, inclusive cedendo/utilizando suas aulas para isso; na relação que estabelece com seus alunos percebe-se que estes apresentam expectativas de poder participar de atividades ginásticas, recreativas e esportivas sem serem pressionados pelas exigências escolares (SOUZA, 1999, p. 146).

Todos esses conflitos fazem emergir questões que vêm cercando a Educação Física enquanto componente curricular desde que sua inserção foi cogitada pela primeira vez: O que torna essa disciplina necessária para a formação dos/as alunos/as? Por que ela existe? Ela é realmente necessária? Ou nas palavras do autor: “é justamente neste contexto de conflitos e indefinições que, na Educação Física brasileira, reaparece uma discussão acerca da Legalidade e da Legitimidade deste componente curricular na escola de educação básica. Portanto, todo um debate em torno dos argumentos que procuram sustentar sua existência e permanência neste âmbito” (SOUZA, 1999, p. 84).

Será que a Educação Física que está presente nas escolas se justifica por alguma razão, além da palavra da lei que lhe garante este direito, será que ela pode ser algo além de

um espaço onde não só se permite, mas que se reserva e até mesmo se exige, a produção dos momentos prazerosos da escola, sendo esta uma de suas funções [ou um] ‘banho de sol’ onde os sujeitos são autorizados a sair de suas quadriculas, respirar em um ambiente mais arejado e estender o olhar para algo além do limite das quatro paredes (FRAGA, 1998, p. 122).

## **CAPÍTULO 4. ESCOLA, EDUCAÇÃO FÍSICA E HOMOSSEXUALIDADE EM DISCURSO**

*... as palavras, mesmo antes do momento em que elas entram em nossas mentes e deixam nossas bocas, estão saturadas com as identidades e as intenções de outras pessoas.*  
BRITZMAN (1996)

### **Homossexualidade e currículo**

Percebe-se que ainda permanece o medo e a recusa de se tratar da sexualidade em sala de aula. Medo esse que é fruto de um discurso sobre a sexualidade que vem sendo construído pelas instituições aceitas como aptas e responsáveis por pronunciar a verdade sobre o sexo e sobre a sexualidade, elaborando assim os saberes que sustentam o dispositivo da sexualidade. Desta forma professores e professoras, bem como todo aparelho escolar se sentem desqualificados para tratar o tema, e quando o fazem, são compelidos a organizar atividades com a participação de ‘especialistas’: psicólogos/as, terapeutas e médicas/os. Portanto, “seria inexato dizer que a instituição pedagógica impôs um silêncio geral ao sexo das crianças e dos adolescentes. Pelo contrário, desde o século XVIII ela concentrou as formas do discurso neste tema; estabeleceu pontos de implantação diferentes; codificou os conteúdos e qualificou os locutores” (FOUCAULT, 1984a, p. 31).

Mas cabe questionar também se o medo em tratar do tema não reside em uma possível incitação à prática sexual precoce e a 'tentação' de experimentar novas possibilidades, caso estas sejam tratadas em sala de aula. Quando questionados/as sobre uma possível influência de um/a professor/a homossexual sobre seus/suas alunos/as, muitos/as futuros/as professores e professoras (53%) responderam que essa poderia se dar no sentido de liberação de uma homossexualidade reprimida, uma vez que os/as professores/as são um “exemplo” para seus/suas alunos/as (gráfico 37). Afirmam que “se assim ele quiser”, o/a professor/a pode contribuir “para a construção da personalidade dos alunos”, ou seja, surge o medo de que a homossexualidade seja contagiosa e que o/a homossexual possa ser um manipulador de seus/suas alunos/as no sentido de mostrar-lhes o caminho para a descoberta de si próprios. Segundo BRITZMAN (1996, p.80), “parte

desse mito é realmente correta: a identidade sexual é social e depende de comunidades e locais onde haja práticas, representações e discursos comuns, partilhados”.

Já para o segundo grupo pesquisado (60%), a influência não ocorre porque “a maioria das pessoas homossexuais são discretas no trabalho”, ou porque “cada um tem uma conduta formada, não é por conviver com homossexuais que você irá se tornar um”, ou ainda porque “a sexualidade é desenvolvida independente de modelos” (gráfico 62). Assim percebe-se opiniões opostas, que mostram a complexidade em relação à formação das identidades sexuais. Enquanto um grupo mostra medo em relação a um possível ‘contágio’ de heterossexuais por homossexuais, outro grupo afirma que cada um desenvolve sua sexualidade de forma independente, sem influências externas. De um lado tem-se a exacerbação do meio em relação à formação das identidades e de outro se dá ênfase nas construções individuais.

Segundo BRITZMAN (1996, p. 80) essa ênfase na privatização das identidades sexuais faz parte do discurso da heterormatividade que se baseia em um ideal de naturalização da heterossexualidade. Para tanto, uma das idéias correntes é de que “as identidades sexuais são separadas e privadas”, sendo que “além disso, a insistência de que a sexualidade deva estar confinada à esfera privada reduz a sexualidade às nossas específicas práticas sexuais individuais, impedindo que concebamos a sexualidade como sendo definida no espaço social mais amplo, através de categorias e fronteiras sociais”.

Evitando-se essa polarização, deve-se entender a identidade sexual como uma construção individual e social, em que as influências existem, uma vez que estamos em constante negociação com os outros:

toda identidade sexual é um constructo instável, mutável e volátil, uma *relação social* contraditória e não-finalizada. Como uma relação social no interior do eu e como uma relação social entre ‘outros’ seres, a identidade sexual está sendo constantemente rearranjada, desestabilizada e desfeita pelas complexidades da experiência vivida, pela cultura popular, pelo conhecimento escolar e pelas múltiplas e mutáveis histórias de marcadores sociais como gênero, raça, geração, nacionalidade, aparência física e estilo popular (BRITZMAN, 1996, p.74).



O medo das influências permanece quando se pergunta se haveria algum problema caso seu/sua filho/a tivesse um/a professor/a homossexual. No papel de pais os/as futuros/as professores/as apresentam um certo tipo de discurso, afirmando que não teriam problemas com esse/a professor/a se este/a mantivesse uma boa conduta perante as/os alunas/os, respeitando “os valores impostos pelas famílias” e não tentando “impor os seus” (gráfico 14). Se o/a professor/a homossexual não mostrasse “claramente sua opção em frente a todos” e “representasse o seu sexo biológico”, não haveria problemas em tê-lo/a como professor/a de sua/seu filha/o (79%). Assim, mais uma vez fica latente a força dos estereótipos no discurso sobre a homossexualidade, uma vez que se teme que a/o homossexual possa impor os seus valores, que não são os mesmos impostos pelas famílias ‘normais’, mesmo quando se afirma que “a base familiar dá sustentação suficiente para que os filhos se mantenham centrados”. Ou seja, cabe à família influenciar os sujeitos, tendo um papel de conformadora das identidades de seus membros. Confunde-se também a orientação sexual com o gênero e o sexo biológico dos indivíduos ao afirmar que o professor deve manter uma postura de acordo com seu sexo biológico, afirmando-se que o ‘padrão’ que se tem do homossexual é aquele indivíduo que deixa de ser homem, ou seja, a masculinidade é inseparável da heterossexualidade. Esta resistência em se tratar da sexualidade pressupõe que as crianças e jovens não têm contato com diversas manifestações de sexualidade, seja em casa, com os/as amigos/as ou através dos meios de comunicação.

Em casos em que a sexualidade é tratada em sala de aula, esta discussão ocorre através de aulas de ciências ou biologia, ou ainda como aponta FRAGA (2000, p. 136):

ao se tomar como ponto de análise a forma como os currículos escolares estão estruturados, é possível perceber que as questões relativas à sexualidade não aparecem de maneira explícita. Quando o tema precisa ser tratado, geralmente a instituição educativa recorre aos especialistas da área médica e/ou psicológica, organizando palestras ou oficinas.

Sendo priorizadas questões referentes à reprodução humana, fazendo assim com que as questões ligadas à sexualidade se limitem à procriação, desvinculando e até ignorando as questões do desejo, e das múltiplas possibilidades de vivência da sexualidade. Com isso, se estabelece, de forma oficial, que a sexualidade humana existe a fim de garantir o futuro da espécie, futuro este que só é possível com uma relação heterossexual e com vistas à reprodução.

Essa discussão reduzida e direcionada aos fins ditos corretos pelo discurso geral que se criou em torno da sexualidade pode ser vista também na formação das/os professoras/es de Educação Física, uma vez que segundo os alunos e alunas pesquisados/as, o tema preconceito foi o mais abordado pelas disciplinas (37%), seguido pela homossexualidade (28%) (gráfico 05). Porém, quando perguntados se a questão da diversidade sexual foi tratada durante a graduação, os/as alunos/as (52%) da turma de 2004 apontam que este não foi um tema abordado (gráfico 31). Assim pode-se entender que a sexualidade tratada pelas disciplinas era limitada a determinadas práticas ou que não houve um aprofundamento das discussões, uma vez que os/as alunos/as apontam que a diversidade sexual não foi abordada, ou seja, os aspectos mais amplos ligados à sexualidade ficaram fora das discussões.

Ao contrário, a turma de 2005 afirma que a diversidade sexual foi tratada durante sua graduação (65%), mostrando que provavelmente houve um aprofundamento nas discussões, envolvendo assim assuntos mais abrangentes no que tange a sexualidade, gênero e diversidade sexual (gráfico 56). Esse aprofundamento pode ser percebido também nas respostas dadas à outra questão, pois, ao comentar os outros temas ligados à sexualidade que foram tratados durante o curso, surgem os aspectos históricos, namoro, gênero, contatos corporais e interação entre meninos e meninas, sendo que não se pode avaliar de que forma esses temas foram realmente tratados por professores/as e alunos/as durante a graduação.

Apesar da aparente ampliação da discussão dentro do currículo de formação da turma de 2005, fica a impressão de que a sexualidade enquanto construção histórica e social, com suas normas e resistências ainda não é mencionada nestes espaços de formação de professoras/es. Não se tem a compreensão, como nos aponta LOURO (1999, p. 11) "de que a sexualidade

não é apenas uma questão pessoal, mas é social e política (...) [e] ao fato de que a sexualidade é ‘apreendida’, ou melhor, é construída, ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos”, ao contrário do que afirma o discurso comumente aceito como válido, que naturaliza a sexualidade ligando-a sempre aos processos fisiológicos.

Esta naturalização da sexualidade pode ser percebida quando alguns alunos e alunas afirmam que uma pessoa pode nascer homossexual devido a “problemas durante a gestação” ou devido “um componente hereditário”, ou seja, busca-se compreender uma atitude que incomoda através da genética, numa renovação do ideal ocidental de busca pela verdade através da ciência. Para BRITZMAN (1996, p. 83), a “rearticulação do significante ‘homossexualidade’ exige que a heterossexualidade seja desvinculada dos discursos da naturalidade e dos discursos da moralidade. A heterossexualidade deve ser vista como uma possibilidade entre muitas”.

Essa persistente naturalização demonstra uma falta de compreensão dos padrões e valores como construções discursivas que são elaboradas cultural e historicamente. Admite-se que a heterossexualidade é a forma correta de se viver a sexualidade, utilizando-se das mais diversas argumentações (científicas ou religiosas), como se existisse uma verdade absoluta acerca do sexo e da sexualidade. Falta assim a percepção de que as sociedades constroem seus sistemas de verdade e seus valores em épocas e condições sociais específicas. Como nos mostra FOUCAULT (1984b, p.167) a homossexualidade já foi definida por inúmeros sistemas de verdades no decorrer da história humana: “os gregos não opunham, como duas escolhas excludentes, como dois tipos de comportamento radicalmente diferentes, o amor ao seu próprio sexo ao amor pelo sexo oposto”.

Acredita-se que ela é aquilo que a ‘natureza’ diz, como se não existisse a força das palavras e das ações humanas na formação dos conceitos e da moral. Neste sentido, FERRARI (2003, p. 100) afirma que:

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 que eles são tributários. Esse é

outro aspecto importante a ser problematizado: revelar a homossexualidade como uma construção histórica e social, buscando desconstruir sua negatividade.

Na escola não são apontadas possibilidades ou alternativas para a construção da sexualidade. A homossexualidade é vista como o 'outro', como o desvio da norma, como uma dolorosa experiência de sexualidade que não aponta positivamente. Com esta visão, educa-se a criança para a 'normalidade', evitando que ela tenha contato e venha a sofrer com a descoberta da homossexualidade. Neste sentido aparece nas falas de alunos e alunas do curso de Educação Física a idéia de que esse é um caminho que não se trilha só, que o/a jovem descobre sua homossexualidade através da ajuda de alguém, geralmente mais velho: “parece que tem sempre um mais velho, um mais velho pra direcionar”, “pra ensinar o caminho”. PORTINARI (1989, p. 69) chama essa pessoa que irá auxiliar outra a se descobrir homossexual como “aquele alguém”, “... o *aquele alguém* não precisa necessariamente ser uma pessoa real; mesmo quando assume esta forma, nem sempre desempenha essa função através de uma sedução; e ainda que essa sedução se dê, ela dificilmente se dará por deliberação. O que essa espécie de mito pressente - corretamente - é que ninguém se torna homossexual sozinho”. Ao mesmo tempo em que essa idéia reforça a aceitação da influência das relações sociais na constituição das identidades, ela pode estar ligada à um medo em relação a um possível ‘contágio’ do/a jovem heterossexual pelo adulto homossexual.

Posições como essa reforçam a divisão extrema entre essas duas possibilidades, sendo que a heterossexualidade é percebida enquanto 'natural' e 'normal' e não como uma construção também histórica e social, da mesma forma como ocorre com a homossexualidade: “em nossa sociedade, a norma que se estabelece, historicamente, remete ao homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão e essa passa a ser referência que não precisa mais ser nomeada. Serão ou ‘outros’ sujeitos sociais que se tornarão ‘marcados’” (LOURO, 1999, p.15).

Se falar sobre "qualquer sexualidade" (BRITZMAN, 1996, p. 87) nas escolas já esbarra em diversos tabus e medos, falar sobre a homossexualidade seria um feito muito mais arriscado. Esta vivência da sexualidade não encontra

lugar para se expressar na escola, visto que é ignorada ou reprimida dentro deste espaço. O medo de tratar a homossexualidade dentro da escola é muitas vezes maior do que o medo de falar sobre a heterossexualidade, pois, apesar de ambas se constituírem como relações sociais, negociadas entre os sujeitos e a sociedade, a heterossexualidade ainda se constitui como norma. Se em aulas em que são tratados temas ligados à sexualidade, mesmo a heterossexualidade se limita à reprodução humana e ao casamento, o que se dirá a respeito da homossexualidade? Assim “de certa forma, o silenciamento parece ter por fim ‘eliminar’ esses sujeitos, ou, pelo menos, evitar que os alunos e as alunas ‘normais’ os/as conheçam e possam desejá-los/as. A negação e a ausência aparecem, nesse caso, como uma espécie de garantia da ‘norma’” (LOURO, 2001, p. 89).

BRITZMAN (1996, p. 75) aponta a educação dos/as educadores/as como um dos fatores principais que influenciam na educação sobre a sexualidade, bem como a ausência de uma pedagogia que supere a homofobia<sup>18</sup> e que vislumbre a educação para as possibilidades. Para a efetivação de uma educação voltada para diversidade, deve-se, entre outras coisas, superar três mitos apontados pela autora. O primeiro relaciona-se com a idéia de que a heterossexualidade é 'normal' e 'natural', e que a "mera menção da homossexualidade vá encorajar práticas homossexuais" (BRITZMAN, 1996, p. 79), ou seja, a homossexualidade é contagiosa.

O segundo mito refere-se à noção de que os/as adolescentes são muito jovens para serem identificados como gays ou lésbicas, assim não cabe à escola educar crianças e jovens sobre um assunto que não lhes diz respeito; essa concepção ignora o fato da sexualidade não estar presa a espaços e situações próprios, mas estar visível em todos os aspectos do sujeito.

O terceiro mito trata de forma separada e autônoma a hetero e a homossexualidade, como se ambas não fossem construções históricas e sociais, desta forma, não seria necessário questionar a 'naturalidade' da heterossexualidade. Ainda dentro deste mito encontra-se a noção de que a sexualidade é uma construção privada e particular, sem relação com o todo

---

<sup>18</sup> "Consentida e ensinada na escola, a homofobia expressa-se pelo desprezo, pelo afastamento, pela imposição do ridículo. Como se a homossexualidade fosse 'contagiosa', cria-

social, ignorando a importância das relações sociais no processo de formação das identidades. Isso justificaria a suposta neutralidade da escola no processo de formação das identidades, pois, uma vez que a identidade sexual é vista como pessoal e particular, não cabe à escola interferir neste processo. Corroborando com esta questão, LOURO (1998, p. 87) afirma que “para algumas pessoas, escola e sexualidade devem se constituir em duas instâncias distintas e absolutamente separadas. Compreendendo a sexualidade como uma questão pessoal e privada, e a escola como um espaço social de formação, voltado para a vida coletiva, entendem que cabe exclusivamente à família se ocupar da educação sexual das crianças e jovens”. Sendo que, segundo a própria autora, esta visão estritamente privada da sexualidade não deve imperar na escola, pois “é indispensável admitir que a escola, como qualquer outra instância social, é, queiramos ou não, um espaço sexualizado e generificado. Na instituição escolar, estão presentes as concepções de gênero e sexuais que, histórica e socialmente, constituem uma determinada sociedade” (LOURO, 1998, p. 87).

A questão da educação das/os educadoras/es é ainda mais suprimida, segundo BRITZMAN (1996, p. 87), do que a própria discussão sobre a sexualidade nas escolas, pois ela/ele não é preparada/o para superar os mitos existentes em relação à sexualidade ou "compreender as condições de autoformação e dos prazeres, produzidas pelos/as jovens". Ainda que superado este tabu inicial, professores/as gays ou lésbicas, ou aqueles interessados em "desvincular os discursos da sexualidade dos discursos da normalização dificilmente têm espaço para tratar de questões sobre *qualquer* sexualidade" (ibid., p. 87).

Outro ponto a ser superado pelos/as educadores/as refere-se à ressignificação dos conceitos vinculados à homossexualidade, pois como estarão eles/as educando de forma mais ampla, se utilizam conceitos preconceituosos ou pejorativos? Dever-se-ia igualmente superar a noção de que a discussão sobre a homossexualidade é de interesse somente das comunidades gays e lésbicas, adotando-se uma "orientação universalizante" (BRITZMAN, 1996, p. 92), na qual a questão relaciona-se com a sexualidade

---

se uma grande resistência em demonstrar simpatia para com sujeitos homossexuais" (LOURO, 1999, p.29).

em geral, desvendando assim os discursos que produzem a normalidade heterossexual e os conhecimentos e ignorâncias sobre a sexualidade humana.

Assim, questionar a sua própria sexualidade seja ela hetero ou homossexual, como uma construção pessoal em constante negociação com o outro, com o social, pode ser um primeiro passo fundamental para a educação dos/as adolescentes e para uma pedagogia que possa "problematizar e pluralizar" (ibid., p. 93) a sexualidade. Compreendendo o processo que leva a formação das diversas identidades sexuais, sendo que o/a educador/a deve "arriscar o óbvio a fim de ter acesso ao transformativo" (id.).

Quando questionados/as sobre a discussão existente durante a graduação, ao contrário do esperado, a grande maioria (89%) dos/as discentes pesquisados/as respondeu que a questão da sexualidade foi abordada durante sua formação (gráfico 03), sendo que as disciplinas que mais atenderam a essa demanda, segundo o primeiro grupo pesquisado, foram Ginástica Escolar A e B (20%), Aprendizagem Motora (14%) e Prática de Ensino (10%) (gráfico 4a). A primeira disciplina citada buscava abordar aspectos da Educação Física escolar. Os temas trabalhados e as formas de abordagem variavam muito, de acordo com o/a professor/a que assumia a disciplina. A disciplina de Aprendizagem Motora além de abordar questões referentes à cognição, à aprendizagem e a metodologias de ensino, explorou temas relacionados à diversidade sexual, gênero e preconceito, sendo uma das disciplinas que causava mais polêmica e discussão entre os/as alunos/as. Já a disciplina de Prática de Ensino buscava oportunizar a experiência das/os alunas/os dentro da escola, orientando a ação docente dos/as futuros/as professores/as. A citação desta disciplina como uma das que mais contribuiu para a discussão da diversidade sexual, deve-se provavelmente ao enfrentamento da realidade escolar, que muitas vezes ocorre durante um período curto, levantando inúmeras questões para os/as acadêmicos/as. Para muitos/as esta é a primeira e única experiência como professores/as de Educação Física escolar durante a graduação.

Na lista das disciplinas citadas pelo primeiro grupo (gráfico 4a) nota-se uma menor participação das disciplinas pedagógicas ou ligadas às ciências humanas. Já no segundo grupo pesquisado, tem-se uma presença maior das disciplinas voltadas à escola, fato que não é estranho uma vez que o currículo

trata somente da formação do/a licenciado/a em Educação Física (em detrimento do currículo anterior de Licenciatura Plena, dentro do qual a turma de 2004 foi formada). Nesse sentido as disciplinas mais citadas foram Pedagogias da Educação Física (16%), Didática (11%), Metodologia de Ensino (9%) e Filosofia (9%) (gráfico 4b). A disciplina de Pedagogias da Educação Física, segundo sua ementa, propõe a discussão dos “processos educativos para diferentes grupos sociais, mediados pelos elementos da cultura corporal: gênero/sexualidade, classe e etnia <sup>19</sup>”.

As outras disciplinas mais citadas foram didática e metodologia de ensino, disciplinas ligadas diretamente ao espaço escolar e ao ensino de Educação Física. E finalmente, foi citada a disciplina de Filosofia. Esta disciplina foi citada 08 vezes pela turma de 2005, contrastando com uma única citação da turma anterior. Deve-se questionar qual o papel atribuído pelos/as alunos/as e docentes a essa disciplina em um curso de graduação em Educação Física e se o aumento das citações pela segunda turma reflete um aumento da discussão dessa disciplina no que se refere aos temas ligados à sexualidade/diversidade sexual ou um aumento do interesse dos/as alunos/as por essa disciplina que é, via de regra, marginalizada no departamento de Educação Física.

A escola não deve ser pensada somente em relação ao tratamento que dá às subjetividades de seus/suas alunos/as ou em relação à forma como trata ou ignora as sexualidades dos/as jovens, mas, sobretudo questionada em relação às suas próprias construções. Pois como afirma BRITZMAN (1996, p.72), “a escolarização produz não apenas formas de conhecimento e relações particulares de desigualdade, ao longo de divisores de raça e de gênero, mas, mais imediatamente, produz e organiza, de forma coincidente, as identidades raciais, culturais e generificadas dos/as estudantes”.

Assim, as práticas escolares, currículos formais ou reais<sup>20</sup>, bem como atitudes de professores/as moldam as identidades daqueles sujeitos que ali passam grande período de sua vida. A escola, além de produzir, de forma

---

<sup>19</sup> Retirado do site <http://www.edf.ufpr.br>.

<sup>20</sup> Uma característica apontada por Forquin (1992, p. 32) estabelece a diferenciação entre ‘currículo formal’ e ‘currículo real’. O primeiro relaciona-se com aqueles conteúdos prescritos pelas autoridades. O segundo, com a interpretação a estas ‘normas’, dada por cada professor/a em sala de aula.



específica os conteúdos apropriados a serem aprendidos pelos/as alunos/as, determina também que tipo de aluna/o terá em seu espaço, através da transmissão de conceitos e valores normalizados de adulto, de criança, de homem e de mulher (BRITZMAN, 1996, p. 78). Desta forma a criança/aluno/a desejada é criada e normalizada pelo/no espaço escolar, pois, como afirma LOURO (1999, p. 31), “na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras”.

A constante re-construção das identidades sexuais e sua relação com o espaço escolar faz com que os/as alunos/as desenvolvam o que BRITZMAN (1996, p. 75) denominou "capital sexual". Estabelecendo assim as relações necessárias entre as sexualidades e seu valor de troca, determinado pelas representações da sexualidade e pela definição daquela identidade normal ou fora da lei. A partir deste capital sexual, o/a adolescente vai perceber de que forma são valorizadas as formas de sexualidade, bem como vai aprender como elas são vistas legalmente e dentro do espaço escolar, ele/ela vai aprender a negociar sua identidade sexual em virtude desses valores.

Esta negociação se dá através de invisibilidades, isolamentos e de codificações de gestos e significados, estes códigos serão inteligíveis para aqueles que fazem parte da comunidade gay e lésbica e para aqueles que têm o conhecimento para decifrá-los:

Os jovens gays e as jovens lésbicas devem aprender a esconder significados, codificando significantes de forma que as práticas gays e lésbicas sejam ocultadas daqueles que as consideram inaceitáveis. Ao mesmo tempo, esses códigos devem também se tornar inteligíveis para aquelas pessoas que fazem parte das comunidades gay e lésbica (BRITZMAN, 1996, p. 82).

Desta forma, mantendo uma constante negociação em relação à heterossexualidade e mantendo talvez, uma aparência bem vinda e 'normal', "aprender a se esconder torna-se, pois, parte do capital sexual da pessoa e ela tem sempre uma relação com 'O armário', quer ela queira ou não!" (ibid., p. 83).

O ocultamento da identidade sexual pode ser uma opção viável - e talvez a única - para estes/as adolescentes, vistos que estão imersos/as em um mundo hostil e que rejeita, mesmo que de forma camuflada, a homossexualidade, sendo que a escola não fica imune à esta realidade: “aqueles e aquelas que se atrevem a expressar, de forma mais evidente, sua sexualidade são alvo imediato de redobrada vigilância, ficam ‘marcados’ como figuras que se desviam do esperado, por adotarem atitudes ou comportamentos que não são condizentes com o espaço escolar” (LOURO, 1999, p.26).

Esta questão foi levantada pelos/as alunos/as durante a discussão do filme educativo *Pra que time ele joga?*, utilizado como ferramenta para a discussão do tema. Para elas/es ainda é necessário que o/a homossexual adulto também se comporte de determinada maneira a fim de garantir um emprego e uma posição social estável: “Tem todo um contexto social (...) Mas com certeza a forma como é construído na sociedade, e por isso o professor [do filme] mostrou pra ele [o garoto, personagem principal do filme] que ele pode lidar com a homossexualidade dele sem ser escrachado, na profissão que ele tem”. Comportar-se de modo a não chamar a atenção permite que o/a homossexual permaneça inserido/a na sociedade, uma vez que os/as alunos/as afirmam que o preconceito existente é muito grande. Essa capacidade de ser o mais ‘normal’ possível aparece freqüentemente nas falas registradas nos questionários aplicados, pois, a aceitação de um/a professor/a homossexual se dá mais facilmente se este/a se comportar ‘normalmente’, bem como se não demonstrar sua orientação sexual a seus/suas alunos/as. Segundo as/os alunas/os pesquisadas/os isso ocorre devido ao preconceito que ainda existe e também porque as identidades sexuais devem ser mantidas fora do espaço de trabalho.

A afirmação de uma identidade homossexual fica ainda mais tempestuosa quando se encontram barreiras tanto em casa quanto na escola. A educação seja ela 'sexual' ou não, transmite uma série de conceitos que ficam impregnados - mesmo que de forma inconsciente - nas mentes e nos corpos destes sujeitos. Estes conceitos transmitem valores e significados histórico e socialmente determinados acerca dos diversos conteúdos tratados

na escola, sendo que, a educação escolar não é neutra e a escolha dos saberes e o tratamento dado a eles não é feita de forma imparcial e apolítica.

Tendo a escola ou não um projeto político pedagógico <sup>21</sup>, os conteúdos tratados são transformados de acordo com interesses do Estado, da escola e dos/as professores/as, e desta forma objetivam passar uma série de significados pertinentes aos objetivos propostos. Sendo assim deve-se ressaltar de que forma são tratados os temas da sexualidade e com que objetivos, percebendo-se que "aqueles/as que podem fazer esse trabalho, entretanto, fazem-no em contextos que vêem as possibilidades eróticas como um risco" (BRITZMAN, 1996, p 83). Sendo assim, são veiculadas informações limitadas e normatizantes a respeito da sexualidade e suas possibilidades.

Esta limitação - causada por questões pertinentes ao/à educador/a ou pelas imposições da escola - favorece a criação de uma imagem estereotipada e estigmatizada da homossexualidade, bem como de outras vivências sexuais (ausência do objetivo de procriação, superação do conceito de monogamia e constituição de famílias diversas àquelas apresentadas como normais, por exemplo), com isso, os/as adolescentes passam por situações nas quais suas identidades, explícitas ou não, torna-se alvo de todo tipo de comentário e julgamento. Como afirma LOURO (2001, p. 91), "como se reconhecer em algo que se aprendeu a rejeitar e desprezar? Como, estando imersos nesses discursos normalizadores, é possível articular sua (homo)sexualidade com prazer, com erotismo, com algo que pode ser exercido sem culpa?".

Um outro aspecto apresentado nas reflexões acerca da identidade, presente em muitos/as educadores/as, consiste em relacionar gênero e sexualidade, como se um aspecto estivesse restrito ao outro:

Essa confusão entre gênero e sexualidade parece ser mais notada quando, por qualquer razão, certos corpos não podem ser facilmente 'lidos' e fixados como mais uma confirmação dos discursos da universalidade e da natureza. Estou chamando a atenção, aqui, para aqueles corpos que são vistos como cometendo uma traição à 'naturalidade' e, portanto, à normalidade de gênero e do sexo (BRITZMAN, 1996, p. 76).

---

<sup>21</sup> "Político porque expressa uma intervenção em determinada direção e pedagógico porque realiza uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade explicando suas determinações" (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 25).

Exemplos desta confusão gerada por corpos que destoam da 'regra' podem ser vistos com frequência em aulas de Educação Física ou recreios, em situações em que meninas jogam futebol, por exemplo, melhor do que meninos, ou meninos que não gostam de futebol e pulam 'elástico' junto com as meninas. Estas crianças, que supostamente deveriam gostar de determinados esportes em decorrência de seu sexo biológico e gênero, são provas de que as identidades não estão pré-fixadas, não vêm junto quando se nasce. Esta mesma confusão pode ocorrer com a identidade sexual, pois não é regra que uma garota deva, obrigatoriamente, gostar de um garoto e vice versa, ou ainda, que no caso de uma garota gostar de outra garota, deva necessariamente apresentar características ditas masculinas, pois como afirma BRITZMAN (1996, p. 73) deveríamos,

argumentar em favor de uma noção mais complexa e mais historicamente fundamentada de identidade, uma noção que veja a identidade como fluída, parcial, contraditória, não-unitária, uma noção que veja a identidade como envolvendo elementos sociais (...) Quando se trata de questões de desejo, de amor e de afetividade, a identidade é capaz de surpreender a si mesma: de criar formas de sociabilidade, de política e de identificação que desvinculem o eu dos discursos dominantes da biologia, da natureza e da normalidade.

Essa confusão aparece no momento em que, ao debater o filme proposto para a discussão, o aspecto que mais chamou a atenção de todos/as é o fato do garoto gay gostar de jogar futebol, sendo o melhor jogador de sua equipe. Ou seja, é mostrado um homossexual que foge ao estereótipo daquele que deixa de ser homem, de gostar de 'coisas de homem'. Mostra-se assim um outro tipo de masculinidade que é construída a partir de outras referências, corroborando com ALTMANN (1999, p. 162), quando esta afirma que "qualquer forma particular de masculinidade é, ela própria, internamente complexa e até mesmo contraditória". Demonstra-se assim, que existem muitas formas de ser homem e que não existe uma hierarquia para estas identidades.

Essa caracterização de um garoto homossexual que gosta de futebol parece satisfazer uma discussão que preza pela aceitação do homossexual como uma pessoa 'normal', facilitando a compreensão principalmente dos

garotos, uma vez que é mostrado um homossexual que é igual à maioria dos meninos. O fato dele ser homossexual não interfere nas suas atitudes 'típicas' de garoto, uma vez que não praticar esportes ainda é visto como sinal de que alguma coisa está errada (LOURO, 1995).

Essa aproximação ao modelo de masculinidade tradicional parece facilitar a aceitação de um outro que no fundo não é tão diferente da maioria. Ao mesmo tempo em que essa abordagem auxilia na desconstrução de um estereótipo de homossexual, ela reflete a necessidade de comparar e julgar, de perceber que o outro é parecido comigo, sendo assim aceito mais facilmente.

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 (FERRARI, 2003, p. 105).

Toda questão referente à escola não pode ser pensada de forma desvinculada da sociedade como um todo, uma vez que a família, o grupo de amigos/as, a comunidade e os meios de comunicação estão interligados e interferem no processo de formação das identidades. Nos dias de hoje vive-se um paradoxo, como afirma BRITZMAN (1996, p. 85), vivem-se dias em que a sexualidade seja ela hetero ou homossexual, está em crescente exposição na mídia, identidades "emergentes [estão] se tornando mais visíveis, mas menos compreendidas", ou seja, a exposição da sexualidade não está favorecendo o debate e a compreensão das diversas formas de experiência da sexualidade.

Esse paradoxo fica claro quando as/os alunas/os discutem sobre os 'tipos' de homossexuais. A partir do filme, alguns alunos comentam que o garoto homossexual é diferente do professor de Educação Física (também homossexual), sendo que o garoto "é mais meigo", ao passo que só se descobre que o professor é homossexual no momento em que ele afirma isso para o garoto. Um aluno chega a dizer que "o professor talvez nem fosse gay,

só tava querendo ajudar”, ou seja, o fato do professor não ter características específicas que demarcam aqueles que são homossexuais faz com que ele seja visto como um homem ‘normal’, que talvez não fosse homossexual uma vez que não se encaixava num perfil socialmente aceito.

Percebe-se nas falas uma confusão frente às diversas formas de identidades sexuais. As formas de ser homem e mulher ainda estão diretamente vinculadas à orientação sexual, trazendo dúvidas para aqueles/as que se deparam com situações que fogem dessa relação linear. Essa confusão pode ser percebida em falas que, de forma a mostrar que pode existir uma ‘normalidade’, apontam para situações cotidianas: “eu mesmo conheço um casal de mulheres homossexuais, mas as duas são extremamente femininas, nem parecia...” Ou ainda: “eu conheço também um casal, no caso, que é gay, o dia-a-dia é normal”.

Essa ‘normalidade’ percebida nas relações faz com que se supere a visão do senso comum em que se acredita que em casais homossexuais existe a figura masculina e feminina, formando assim um casal semelhante ao casal heterossexual. A necessidade de compreensão daquilo que é diferente faz com que se busque no padrão conhecido as normas que explicariam as atitudes desviantes, ou seja, mesmo na relação homossexual se buscaria os opostos, o macho e a fêmea.

Quanto mais distante de um modelo ‘normal’, mais a diferença causa polêmica e incômodo. Aqueles ‘tipos’ de homossexuais que “querem ser mulher” causam mais estranhamento que aqueles que “você olha e diz: ‘é homem’”. Desta forma fica explícito, mais uma vez, que aquele/a homossexual que está mais perto da norma é menos discriminado/a do que aquele/a que desvia dela de forma mais radical. As diversas formas de construção das identidades sexuais ainda não são compreendidas, uma vez que ainda estão baseadas em padrões tradicionais de ser homem e mulher. Qualquer alteração nessa construção traz incômodo e é incompreendida, levando assim a um julgamento daquela/e que ousa fugir da normalidade.

A crescente discussão acerca das sexualidades traz com ela uma série de conceitos que ainda estão longe de serem compreendidos. Termos como homoerotismo, metrossexual, travesti, transsexual, bissexual, transgênero e muitos outros, causam uma confusão na compreensão das diferentes formas

de viver a sexualidade. Isso é apontado pelos/as alunos/as no momento em que surge na discussão o termo metrossexual. A constatação de que “é muito nome” faz com que se reflita sobre a necessidade de classificação, de separação e delimitação das atitudes, gestos e características de cada grupo de pessoas. A partir da necessidade de reconhecimento e discussão das diferenças criam-se divisões e regras de conduta que podem levar ao isolamento das lutas, à criação de guetos que se recriminam e passam a impossibilitar uma luta conjunta com vistas a transformações sociais mais amplas, pois, “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” (FERRARI, 2003, p. 90).

Deve-se, no entanto, reconhecer que a crescente exposição na mídia do conceito de metrossexual, por exemplo, gera uma discussão que abre espaço para um outro tipo de masculinidade, diferente daquela imposta pela moral tradicional. Valoriza-se assim aquele homem que constrói sua masculinidade a partir de outros elementos. Mas, ao mesmo tempo, essa forma diferenciada de ser homem causa medo àqueles que ainda mantêm uma atitude tradicional. Uma vez que não compreendem as diferenças, seu medo reside no fato de serem confundidos com homossexuais a partir do momento que rompem com algumas barreiras de gênero tomando atitudes ditas de mulher ou de homossexuais, pois,

a transgressão de fronteiras generificadas resultará provavelmente no questionamento social da identidade do/a transgressor/a, bem como na penalizante insistência de que formas de masculinidade e feminilidade devem ser estabelecidas como rigidamente opostas, como desvinculadas do processo de construção social (BRITZMAN, 1996, p. 76).

A saída do ‘armário’ que se torna cada dia mais freqüente e valorizada não está ocorrendo paralelamente ao aumento do respeito pelas práticas sexuais diversas, desta forma, deve-se questionar que tipo de educação é efetivada nas escolas, de que forma os/as educadores/as tratam as

informações trazidas pela mídia e como estas informações são absorvidas pelos/as adolescentes. Cabe questionar quais objetivos são determinados em relação à educação sexual, bem como que tipo de sexualidade é exposta pela mídia.

Enquanto a mídia permanece bombardeando nossos sentidos com novas 'necessidades' e 'desejos', provenientes da sexualidade, a escola continua educando uma sexualidade matrimonial, heterossexual e reprodutiva, ignorando tanto as subjetividades dos/as alunos/as quanto as confusões causadas por uma sociedade de consumo. A facilidade com que os/as jovens têm acesso às informações sobre sexualidade não condiz com a negligência existente nas escolas, que não cumprem sua função de educar, tratando a sexualidade como algo estritamente pessoal. Ao mesmo tempo em que a homossexualidade é exposta e comercializada de diversas formas o/a adolescente luta contra as imposições de uma sociedade que mantém uma suposta 'moralidade', vendo sua identidade como desviante e 'anormal'.

Não seria justo privilegiar uma educação que superasse a norma heterossexual, fálica e reprodutiva, e que ao mesmo tempo não educasse para o consumo, em todos os seus aspectos? Mais uma vez surge a necessidade de enfrentar o óbvio e superá-lo em direção a novas possibilidades.

É necessário apontar que tratar de sexualidade não significa educar o sexual, ou seja, atribuir valores, normas e formas 'corretas' de viver a sexualidade e de construir as identidades. Deve-se buscar uma nova construção de currículos e de conhecimentos que superem o 'natural', o 'normal' e que apontem para novas possibilidades, para um estranhamento daquilo que nos é tido como inquestionável e que busque o questionamento da sexualidade e das identidades de gênero e sexual de forma a ampliar as reflexões sobre os limites que nos são impostos e sobre as possibilidades que são vislumbradas por aqueles/as que se arriscam a ultrapassar as fronteiras.

Para tanto, corroboramos com LOURO (2004, p. 64), quando afirma que os/as professores/as devem fazer um esforço para "estranhar" o currículo, para reconhecer onde estão as certezas, as verdades absolutas, para que estas possam ser questionadas e reveladas como construções discursivas, que são elaboradas histórica e culturalmente por determinadas sociedades e seus regimes de verdade, ou ainda: "passar dos limites, atravessar-se, desconfiar do



que está posto e olhar de mau jeito o que está posto; colocar em situação embaraçosa o que há de estável naquele ‘corpo de conhecimentos’; enfim fazer uma espécie de enfrentamento das condições em que se dá o conhecimento”.

Neste sentido, voltando os olhares para as construções discursivas que cercam o sexo e os indivíduos, estranhar o currículo significa questionar as normas e valores que regulam e ditam as verdades sobre os corpos e seus sujeitos, as formas como o espaço escolar fortalece e/ou questiona esses valores e de que forma os/as alunos e alunas constroem suas identidades de gênero e sexuais dentro desse dispositivo.

Este olhar para as/os alunas/os, certamente, trará consigo constatações que, via de regra, são ignoradas e fagocitadas pelo currículo tradicional e pelas normas e práticas escolares. Deixar de ver aquilo que ‘normalmente’ se vê nos/as alunos/as é abrir as portas para aqueles sujeitos que estão à margem da sexualidade ‘normal’ ou ‘natural’, pois, uma vez que se passa a enxergar a multiplicidade de relações e de sujeitos que permeiam o espaço escolar percebe-se que nem todos/as estão adequados/as à norma vigente, que estes sujeitos estão atravessando constantemente as fronteiras de gênero e de sexualidade, ou que se encontram exatamente na fronteira.

De um modo ou de outro, esses sujeitos escapam da via planejada. Extraviam-se. Põem-se à deriva. Podem encontrar nova posição, outro lugar para se alojar ou se mover ainda outra vez. Atravessam fronteiras ou adiam o momento de cruzá-las. Muitos permanecem referidos à via mestra, mesmo que pretendam recusá-la e ‘partir pra outra’ (...) Há também os que se demoram na fronteira, aqueles e aquelas que se abandonam no espaço ‘entre’ dois ou mais lugares, que se deixam ficar numa espécie de esquina ou encruzilhada (LOURO, 2004, p. 19).

É para esses sujeitos que a escola elabora um tipo de discurso, utilizando-os como modelo, como limite, como aquilo que é errado, como um outro que não se deve ser ou se aproximar. E é essa relação pedagógica e política com esse ‘outro’ que deve ser questionada.

## **A Educação Física e a produção de identidades sexuais e de gênero**

Como já pôde ser percebido no decorrer das reflexões, a Educação Física se constitui como um campo em constante debate, sua presença na escola enfrenta diversos obstáculos e suas práticas ainda permanecem arraigadas em uma tradição biológica/tecnicista. Essa tradição pode ser percebida nas práticas escolares onde prevalecem a prática desportiva e a divisão das atividades entre meninos e meninas. A aula de Educação Física, desta forma acaba fortalecendo padrões e estereótipos de gênero, produzindo sujeitos masculinos e femininos através de suas práticas.

Apesar dos corpos masculinos e femininos se constituírem nas mais variadas instâncias escolares, parece que é na educação física que essa distinção é salientada repetidamente. Pois ainda hoje, a partir de uma hierarquia das aptidões físicas aceitas socialmente, considera-se as meninas 'naturalmente' mais frágeis do que os meninos, justificando, assim, a necessidade de uma estrutura especial que proteja as meninas da 'brutalidade' inerente aos meninos (FRAGA, 2000, p. 117).

A partir dessa separação, considerada 'natural' por muitos/as professores/as, são formadas e reforçadas expectativas e modos de comportamento 'próprios' de cada gênero. Às meninas cabe jogar caçador, realizar atividades ligadas à dança entre outros; e para os meninos são permitidas atividades esportivas mais 'agressivas', que desenvolvem e/ou liberam sua suposta agressividade:

Jogos e competições apontam para a construção de corpos masculinos mais fortes e ágeis, para uma 'agressividade sadia' que pode - geralmente para eles - se manifestar em corridas e lutas de brinquedo. Nessas atividades, estimula-se um tipo de camaradagem considerada 'tipicamente' masculina, na qual está presente, freqüentemente, a lealdade, mas onde não se supõe intimidade, confidências, demonstração explícita de sentimentos (LOURO *apud* FRAGA, 2000, p. 128).

Esse tratamento diferenciado passa a exigir um certo tipo de comportamento que deve ser atendido pelo aluno. Entender que o menino é mais agressivo e ativo que a menina faz com que o/a professor/a espere dele determinadas atitudes que podem não corresponder à sua personalidade, mas que acabam sendo vistas como 'normais'. Essa cobrança é feita também por aqueles que se encaixam nesse padrão de masculinidade, que esperam de seus colegas atitudes 'dignas de homens'. Essa necessidade de se encaixar em um padrão faz com que os alunos internalizem certas formas de vigilância e auto-regulação, a fim de garantir sua inserção no grupo. Segundo LOURO (1995, p. 89), "podemos pensar então que as práticas escolares, como todas as outras, participam desse processo e, portanto, também imprimem no corpo de crianças e jovens disposições, atitudes, hábitos, comportamentos, que, num determinado momento e espaço social, são considerados como adequados à formação de meninos ou meninas".

O medo de transgredir as normas, de ser diferente e não corresponder a um padrão socialmente esperado, faz com que os próprios alunos da graduação passem por situações de dúvida em que se sentem diferentes da norma. Desta forma, "... porque os homens falam: 'não posso ser sensível'", instala-se a dúvida, "então eu não sou macho, porque sou sensível...". Ou seja, mesmo que um garoto não seja homossexual, suas atitudes 'diferentes' o levam a questionar sua masculinidade, como se ela estivesse presa somente a valores externos à ele, atitude que segundo FERRARI (2003, p. 105),

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, buscando construir e assumir identidades mais aceitas socialmente, revelando a incorporação dos valores dos outros e demonstrando como as várias identidades são entendidas hierarquicamente.

Demonstra-se neste caso, como aponta FOUCAULT (2005), a busca pela verdade sobre o desejo e sobre si através das perguntas "Quem sou eu? Qual o segredo do meu desejo?", perguntas estas que acabam levando ao martírio pessoal daquele que desconfia de si próprio. Indo na direção oposta

desta 'auto inquirição', o autor afirma que "o problema não é descobrir em si a verdade sobre seu sexo, mas para além disso, usar sua sexualidade para chegar a uma multiplicidade de relações" (id.).

Concordamos com LOURO (1995, p. 90), quando ela afirma que a escolarização do corpo não ocorre exclusivamente com os meninos, mas que "o discurso sobre a construção do corpo masculino me parece ser quase sempre mais 'aberto' e mais claramente assumido". As exigências feitas sobre o sujeito masculino passavam despercebidas, até porque foram as mulheres que iniciaram um processo de reflexão e enfrentamento em relação aos padrões sociais. Atualmente, com as mudanças que vêm ocorrendo no 'universo masculino' (muitas fruto das reivindicações femininas), o homem passou a questionar aquelas características ditas 'naturais'.

Dentro dessa construção do corpo masculino feita na escola a Educação Física tem um papel central, através principalmente, da prática desportiva. Os jogos que desenvolvem coragem, lealdade e que se dão através da competição, seriam práticas 'naturais' e 'instintivas'. A configuração de uma aula de Educação Física faz com que todos os sujeitos sejam observados, representando "uma situação constante e peculiar de exame" (LOURO, 1995, p. 91). A permanente exposição que a aula exige faz com que as ações individuais possam ser observadas e avaliadas, tornando facilmente perceptível qualquer atitude 'anormal' de seus/suas alunos/as.

ALTMANN (1999, p. 162), em um estudo sobre a ocupação do espaço escolar, aponta algumas características que nos ajudam a entender de que forma a masculinidade está presente na escola, sendo produzida e reproduzida. A autora presenciou uma Semana de Jogos promovida por uma escola, onde os/as alunos/as se dividiam em equipes para competirem entre si. A partir dos gritos de guerra e dos uniformes utilizados pelas torcidas e equipes, ela aponta para a seguinte conclusão:

Assim, a linguagem dos uniformes e dos refrões não apenas reproduzia uma determinada imagem masculina do esporte, como a constituía. Não era, porém, a qualquer masculinidade que o esporte se associava, mas à imagem de um homem forte, violento e vitorioso. Essas imagens reproduziam e produziam simultaneamente identidades esportivas e de gênero, determinando, em grande parte, as relações estabelecidas entre os jogadores.

Assim, a escola dá preferência para um certo tipo de atitude masculina, mas segundo a própria autora “não se pode descartar a existência de outras formas”, sendo que “qualquer forma particular de masculinidade é, ela própria, internamente complexa e até mesmo contraditória” (ALTMANN, 1999, p. 162).

Na prática hegemônica do esporte aceita-se que a lealdade esteja presente, mas

a camaradagem não supõe, necessariamente, intimidade, revelações profundas, confiança mútua (...) vêm se construindo culturalmente vários obstáculos à intimidade entre homens, desde os tabus sobre a expressão de sentimentos, o culto de uma espécie de ‘insensibilidade’ ou dureza, a competição e a homofobia (LOURO, 1995, p. 96).

Sendo assim, qualquer manifestação que esteja fora dessa norma geral de comportamento desperta desconfiança, dúvida e insegurança. Os obstáculos existentes em relação à formação da masculinidade estão presentes nas falas dos/as alunos/as ao refletirem sobre sua convivência com pessoas homossexuais. Muitos/as (64%) afirmam que conhecem e convivem no trabalho e/ou na universidade com pessoas homossexuais, sendo muito grande também o número de pessoas (43%) que afirmam que não sabem se existem pessoas homossexuais nos locais onde ela convive (gráficos 08 e 09). Afirmam também que suas atitudes perante “essas pessoas” não mudariam até o momento em que elas deixem de ser “profissionais” ou “desrespeitem” sua opção sexual de alguma forma (81%) (gráfico 10).

Percebe-se nestas afirmações que a convivência pacífica com a homossexualidade, caso isso seja inevitável numa situação de trabalho, por exemplo, só é possível se o/a homossexual manter uma postura “profissional”, ou seja, igual à das demais pessoas heterossexuais. Isso reflete um estereótipo que afirma que o/a homossexual é um sujeito desviante e que desrespeita a heterossexualidade dos outros com suas atitudes ‘anormais’. Nesse sentido, BRITZMAN (1996, p. 88) afirma que:

... 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'.

O medo de uma aproximação fora do espaço de trabalho e de uma possível associação à imagem homossexual faz com que muitos afirmem não manter contato com “essa pessoa” fora do ambiente de trabalho, chegando-se a afirmar inclusive que convivem “não como amigos, mas como colegas”. Como se a homossexualidade fosse contagiosa e estivesse constantemente ameaçando a heterossexualidade dos sujeitos, “a homofobia expressa-se pelo desprezo, pelo afastamento, pela imposição do ridículo. Como se a homossexualidade fosse ‘contagiosa’, cria-se uma grande resistência em demonstrar simpatia para com sujeitos homossexuais” (LOURO, 1999, p.29).

As pessoas que afirmam que mudariam de postura perante a descoberta da homossexualidade de um/a colega o justificam a partir do preconceito dos outros: “é preciso tomar cuidado, pois o preconceito ainda é grande e muitas vezes as pessoas podem ofender este colega”, ou ainda: “conversaria com ela sobre isso, pois já tive experiências homossexuais, e sei como é difícil o olhar do outro”. Sendo assim, a mudança de comportamento diante da homossexualidade se dá no sentido de um aumento no cuidado, na atenção e no medo de magoar ou ferir uma pessoa que se revela homossexual.

A persistência de uma Educação Física a-crítica, que não reflete sobre suas práticas e que se desresponsabiliza pela formação de suas/seus alunas/os, acaba através de seu silêncio, colaborando para a formação dos estereótipos de homem e mulher, mantendo assim uma postura supostamente neutra, ajudando na formação de uma consciência coletiva de que ser homem e ser mulher atende a determinados padrões e regras de conduta.

Desta forma fecha-se a porta para as diversas manifestações de masculinidade existentes, limitando as experiências a práticas generificadas e estabelecidas como ‘adequadas’ aos meninos ou às meninas. Além de limitar o conteúdo da Educação Física aos esportes, este tipo de conduta fortalece a formação de sujeitos adequados à uma sociedade competitiva e

preconceituosa. Mesmo com a consciência de que a formação dos sujeitos ocorre em diversas instâncias sociais, entre elas a escola, não podemos ignorar o papel da Educação Física, uma vez que este campo de saber trata diretamente das questões afetas ao corpo.

Cabe então repensar o papel desse conteúdo escolar, buscando novas formas de ensino e novas relações sociais que possibilitem a ampliação do olhar sobre as construções das sexualidades, uma vez que, de acordo com as falas de algumas alunas e alunos do curso de Educação Física, a oportunidade de enfrentar o novo e refletir sobre a existência do outro é fundamental para a superação dos estereótipos e preconceitos. Pode-se explicar essa relação a partir das afirmações de FERRARI (2003, p. 106), relacionando-se a construção das identidades com os valores culturais e sociais, uma vez que a educação, segundo o autor, ocorre em variados espaços sociais:

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.

Isso fica claro nos relatos que apontam para uma situação inicial em que a heterossexualidade se sente desrespeitada ou ameaçada pelo homossexual: “Eu sempre tive uma formação, tanto a minha família, como na escola que eu estudei, eu tive uma formação religiosa (...) Isso é tipo, uma questão de valores”. A homossexualidade é aceita enquanto permanece distante. A partir do momento em que ela se aproxima, os valores individuais e sociais que configuram a homossexualidade enquanto anormalidade, fazem com que a pessoa heterossexual sinta-se invadida e desrespeitada. Isso faz com que os sentimentos fiquem confusos, como nos casos relatados pela turma, podendo causar uma alteração significativa no sentido de perceber que o outro não me é tão estranho: “No começo eu via com maus olhos: pode ser, mas longe de mim. Mas depois eu comecei a enxergar que o homossexualismo não era um

problema, não era um caso à parte”. Segundo algumas falas, essa compreensão e aceitação da diferença ocorre a partir do momento em que se vive próximo aos sujeitos que antes causavam estranheza: “eu acho que a convivência ajuda bastante. Você ver que alguém da sua família, ou qualquer pessoa assim é gay, é diferente, você passa a aceitar”.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como não podia deixar de ser, enfrentei a dificuldade em realizar essa pesquisa devido ao meu envolvimento com o campo a ser pesquisado, ou seja, a dificuldade em encarar o objeto de estudo com o distanciamento necessário, ignorando uma recente história dentro daquele espaço. Minha recente saída do curso de Educação Física da Universidade Federal do Paraná e todo envolvimento e conhecimento que tinha daquele universo facilitaram minha inserção, mas ao mesmo tempo dificultaram minha ação enquanto pesquisadora. Felizmente não se ignora mais essa dificuldade e gradualmente vemos a superação de um dito ideal de pesquisador afastado e neutro em relação ao seu objeto de estudo. Experiência também relatada por outros/as pesquisadores/as: “Em relação ao distanciamento, tive dificuldade para ‘silenciar’ e realmente escutar as opiniões dos sujeitos, os quais em muitos casos eram repletos de senso comum e preconceitos, muito embora também expressassem outras representações” (ROSA, 2004, p. 117).

Desta forma inicio essas conclusões que, certamente, não são definitivas, muito menos a mais pura expressão da verdade, mas são as conclusões que me foram possíveis alcançar até este momento, tendo a certeza e a tranqüilidade de que muitas coisas ficaram inacabadas, merecendo mais atenção e reflexão em um momento posterior.

Um outro aspecto interessante e que não foi abordado em outro momento, mas que é importante para a compreensão dos discursos sobre a homossexualidade analisados por este trabalho, refere-se às respostas obtidas dos/as alunos/as sobre a questão da sua orientação sexual. Todos/as afirmam que são heterossexuais, justificando sua orientação das mais diversas formas, apesar de alguns afirmarem que não precisam justificá-la (gráfico 25). A justificativa mais comum e que talvez defina melhor a concepção de homossexualidade é a noção de que a pessoa heterossexual nunca sentiu atração sexual por alguém do mesmo sexo biológico. Busca-se também afirmar sua heterossexualidade através de relações estáveis e socialmente aceitas como “eu amo meu namorado”, “gosto de mulheres” ou “sou apaixonado por uma garota”. Desta forma busca-se a afirmação de uma sexualidade ‘normal’ através de uma prática que pode servir de atestado de ‘normalidade’. Assim,

fica clara a relação entre identidade sexual e valores sociais, uma vez que “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” (FERRARI, 2003, p. 97). Outras afirmações são mais claras como, por exemplo, afirmar que sou heterossexual “porque sou normal” ou porque “segui a ordem natural das coisas”.

Apesar da forte presença da natureza nas falas que afirmam que as pessoas nascem homossexuais da mesma forma que nascem com sua “personalidade”, ou ainda do componente religioso que aponta para a aberração da homossexualidade ao afirmar que “os dois primeiros habitantes da Terra foram um homem e uma mulher, feitos a semelhança de quem os criou, portanto quem os criou não é homossexual”, grande parte das/os alunas/os (50%) afirma que as pessoas tornam-se homossexuais (gráfico 24). Ou seja, apesar desses conflitos, ambos os grupos em sua maioria, reconhecem a multiplicidade de fatores que interferem na construção das identidades sexuais.

Percebe-se então a confusão que permeia os discursos dos/as alunos/as, confusão que pode ser estendida para todo discurso que norteia as concepções de sexualidade na sociedade atual. Essa permanente incerteza, bem como os argumentos utilizados para justificar as respostas às perguntas e questionamentos feitos durante a pesquisa estavam presentes em todos os momentos deste trabalho, sendo expressos pelas falas e pelas análises feitas a partir delas. Desta forma percebe-se a força dos discursos aceitos como verdadeiros (médico, moral, religioso etc.) na formação das opiniões sobre o tema, estando sempre em enfrentamento com a realidade e com as situações vivenciadas pelas/os alunas/os.

Ao debater o papel da escola e do/a professor/a de Educação Física, surge a constatação de que é difícil mudar os valores e atitudes das crianças em relação à homossexualidade, pois, a educação recebida em casa e a imposição dos valores sociais dificultam um trabalho que se desenvolva de forma isolada na sala de aula: “Que nem com os pais, não adianta, a primeira opinião sobre isso é a opinião dos pais, em casa, aí fica difícil (...) Acho que lidar com as crianças é mais fácil do que lidar com o que é culturalmente

construído desde casa”. Neste sentido CAMARGO (1999, p. 95) afirma que “as crianças desde que nascem estão mergulhadas em um sistema de significações sociais e tanto o adulto quanto os seus pares lhe possibilitam o contato com esses significados”. Sendo assim, é necessário refletir sobre o papel da escola na luta pela transformação da concepção de ‘normal’ e ‘anormal’, por exemplo, entre tantos outros temas ligados à diversidade sexual.

Nestas falas percebe-se que, quando existe o interesse em tratar deste tema na futura atuação profissional destes/as professores/as, eles/elas sentem-se presos/as à uma formação que é considerada anterior e formadora dos valores, que é a formação familiar. Aparece o impasse do papel do/a professor/a frente ao papel da família, a dúvida do limite até onde o/a professor/a pode ir quando se trata de assuntos polêmicos como a homossexualidade. Neste sentido aparece também a preocupação das/os alunas/os com sua própria formação, pois, praticamente todos/as (88%) afirmam que consideram importante a discussão acerca da diversidade sexual durante sua graduação (gráfico 07). Problemas ligados à homossexualidade (assumida ou suposta) dos/as alunos/as na escola foram os mais citados na pesquisa, demonstrando a carência de uma discussão mais aprofundada a esse respeito durante a formação dos/as futuros/as professores/as (gráfico 19). Muitas/os alunas/os (55%) afirmam que não se consideram aptas/os a trabalhar com estas questões, uma vez que as discussões teóricas não foram suficientes (gráfico 20). Isso nos faz questionar o papel da universidade na formação de educadores/as e o tipo de discussão que é realizada nas aulas, uma vez que anteriormente os/as próprios/as alunos/as afirmaram que houve essa discussão durante sua graduação.

Questiona-se de que forma a discussão é realizada, pois, a maioria dos/as alunos/as (59%) afirma não ter conhecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>22</sup> e também afirmam não ter lido nenhum livro que tratasse desse tema durante a graduação (73%) (gráficos 22 e 23). Sendo assim como podem os/as futuros/as professores/as de Educação Física

---

<sup>22</sup> Não pretende-se afirmar que as concepções dos Parâmetros Curriculares Nacionais são as mais apropriadas para a discussão da diversidade sexual, mas acredita-se ser fundamental que os/as professores/as tenham acesso a esse documento e realizem uma leitura crítica do mesmo a fim de sustentar sua prática pedagógica.

resolver conflitos relacionados à diversidade sexual em suas práticas pedagógicas?

Esta ausência de discussão aprofundada do tema foi percebida também por ROSA (2004, p. 121) em sua pesquisa sobre as representações sociais sobre a homossexualidade no curso de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina:

Apesar de considerar que a formação desses estudantes foi um ponto positivo para uma boa compreensão da homossexualidade, o CDS segundo os alunos da 7ª fase, ainda não superou as representações sociais negativas associadas aos homens e mulheres que se relacionam sexualmente com outros/as sujeitos/as do mesmo sexo, e que o curso de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina, ainda não tratou de uma forma organizada e científica, o tema da homossexualidade.

Portanto fica clara a necessidade tanto de pesquisas acadêmicas sobre o tema como a discussão séria e ampliada sobre a sexualidade e suas relações com a área da Educação Física. A carência de abordagem deste tema fica clara em constatações como esta, realizada ao término das discussões durante a pesquisa: “acho que essa foi a maior discussão que a gente teve em 4 anos!”. Portanto foi possível perceber que para alguns alunos e alunas esta discussão é pertinente e pode auxiliar na reflexão e atuação destes/as como educadores/as. Da mesma forma como aponta a seguinte observação de ROSA (2004, p. 117):

... as entrevistas foram para mim um momento de aprendizado profundo, especialmente no que diz respeito ao distanciamento e estranhamento ao que já me é familiar, e para os alunos considero que foi uma possibilidade de discutir e confrontar as diversas opiniões a respeito de um tema pouco tratado no curso.

Algumas conclusões podem ser apontadas, de forma geral, após a pesquisa. Primeiramente, ao contrário do esperado, os/as alunos/as afirmaram que a questão da sexualidade foi tratada durante o curso, através de temas

como preconceito e homossexualidade, porém a discussão sobre a diversidade sexual foi menos privilegiada, apontando para uma redução dos temas propostos durante a formação. Outro ponto importante refere-se a convivência com pessoas homossexuais. Através das respostas, pode-se perceber que esta só é possível, aceitável, em situações inevitáveis, como no caso do espaço de trabalho. Para que essa convivência seja possível, é enfatizada a necessidade de profissionalismo da pessoa homossexual, bem como são estabelecidos limites para essa relação, que se torna insustentável a partir do momento em que o/a homossexual `desrespeita` a heterossexualidade do/a colega. Fica reforçada a diferença entre espaço público e privado, uma vez que o/a homossexual deve se comportar de acordo com o espaço social e as pessoas que estão nele inseridas, constatação também feita por ROSA (2004, p. 120):

Outra forma de se vincular o preconceito foi o que chamei de *homofobia velada*, isto é, atrás do uso da categoria *respeito*, que os alunos utilizaram, percebi uma aversão, ou seja, um distanciamento físico e afetivo dos sujeitos homossexuais, pois em última instância, os homossexuais seriam considerados portadores de uma sexualidade incontrolável e impulsiva. Neste sentido, segundo suas representações, até permite-se uma certa aproximação com sujeitos gays, mais sempre se tem/teria a impressão, idéia, de que eles iriam ultrapassar os limites de uma *amizade*, por quererem estabelecer relações afetivas/sexuais...

Quando se trata da influência de professoras ou professores homossexuais, muitos/as afirmam que o/a professor/a é um exemplo para as/os alunas/os, podendo usar este poder para influenciar na orientação das/os alunas/os. Assim, são expostos argumentos que afirmam que o/a professor/a deve respeitar os valores impostos pelas famílias, bem como não fugir à regra do comportamento respectivo ao seu sexo biológico. Desta maneira observa-se a compreensão de uma linearidade entre sexo biológico – gênero – identidade sexual, sendo que qualquer alteração é considerada anormal. A concepção de família também fica explícita na maioria das respostas dadas, uma vez que grande parte das/os alunas/os são contra a adoção de crianças por casais

homossexuais, alegando que essa situação poderia causar problemas psicológicos e/ou sociais para as crianças adotadas.

Várias falas apontam para a maior aceitação daquele/a homossexual que se aproxima da norma heterossexual e que corresponde às características de seu gênero, ficando dificultada a aceitação daquelas/es que se afastam dessa normalidade. A exposição das diversas identidades sexuais pela mídia contrasta com a incompreensão das identidades, essa dificuldade de compreensão fica exposta no comentário geral sobre a quantidade de nomes que são utilizados, sem a necessária discussão e compreensão.

É marcante a aceitação de uma masculinidade padrão, sendo que qualquer característica que dela se distingue resulta em dúvida sobre a identidade sexual do sujeito. ROSA (2004, p. 119) constatou a mesma exigência em sua pesquisa: “Outro dado relevante foi a padronização de uma masculinidade, o que cientificamente é conceituado como masculinidade hegemônica, que configura um tipo ideal de homem, colocando os homossexuais fora desse padrão”. De forma geral pode-se afirmar que os/as alunos/as têm uma imagem do sujeito homossexual como alguém com uma sexualidade desregrada e que tenta sempre ‘converter’ outros/as para a homossexualidade. A idéia de um ‘contágio’ do sujeito hetero pelo homossexual aparece em vários momentos, mesmo quando alguns/mas afirmam que cada um constrói sua identidade sexual independentemente de modelos, ficando implícito o medo de que as influências ocorram e sejam ruins para o sujeito.

Finalmente, não se pode deixar de mencionar que muitos alunos e alunas mostraram-se bastante receptivos em relação à pesquisa, e que muitas respostas fogem às generalizações aqui apresentadas, mas creio que as afirmações feitas até aqui são válidas no sentido de mostrar um quadro geral no que se refere ao discurso predominante sobre a homossexualidade neste espaço que é o curso de Educação Física, ficando também a expectativa de que este trabalho possa auxiliar na desconstrução desses saberes.

## REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena. Marias (e) homens nas quadras: sobre a ocupação do espaço físico escolar. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 157-173, jul./dez. 1999.

ARAÚJO, Inês Lacerda. **Foucault e a crítica do sujeito**. Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 2001.

ÁRIÈS, Philippe. Reflexões sobre a história da homossexualidade. In: ARIÈS, Philippe e BÉJIN, André (orgs.). **Sexualidades Ocidentais**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

ASSAD, Alessandra; BENEDET, Josiane. Ensina-se a ser gay? **Revista Profissão Mestre**, fev., 2003.

BRITZMAN, Deborah. O que é esta coisa chamada amor - identidade homossexual, educação e currículo. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, vol. 21, n.1, , p. 71-76, jan-jun 1996.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; RIBEIRO, Cláudia: **Sexualidade (s) e infância (s): a sexualidade como um tema transversal**. (Educação em pauta: temas transversais). São Paulo: Moderna, Campinas, SP: Editora da Universidade de Campinas, 1999.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

CENTRO PARANAENSE DA CIDADANIA (CEPAC). Questionário: Educação sexual nas escolas. **Seminário adolescência e sexualidade**, 2., 2004, Curitiba.

CÉSAR, Maria Rita Assis. **A invenção da "adolescência" no discurso psicopedagógico**. Campinas, 1998. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DAOLIO, Jocimar. Educação Física brasileira: autores e atores da década de 80. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 18, n. 3, p. 182-190, maio. 1997.

DIEZ, Carmen. Lúcia. Fornari.: **Os Bas-Fonds da Educação no Brasil Colonial**. Piracicaba, 2001. Tese (Doutorado em Filosofia e História da Educação) Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba.

FERRARI, Anderson. Esses alunos desumanos: a construção das identidades homossexuais na escola. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 28, n. 1, 86-111, jan/jul 2003.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Revista Teoria & Educação**, n. 5. p. 28 – 49, 1992

FOUCAULT, Michel. **Da amizade como modo de vida**. Disponível em: <http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/amitie.html> . Acesso em: 22/04/2005.

\_\_\_\_\_. **Ética, sexualidade, política**. Organização: Manoel Barros da Motta; tradução: Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004 (Ditos e Escritos; V).

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1996.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Lígia M. Pondé Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987.

\_\_\_\_\_. **História da Sexualidade I: A vontade de saber**. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1984a.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade II: o uso dos prazeres**. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984b.

\_\_\_\_\_. **Herculine Barbin: o diário de um hermafrodita**. Tradução de Irley Franco. Rio de Janeiro: F. Alves, 1982.

FRAGA, Alex Branco. **Corpo, Identidade e Bom-Mocismo**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000.

\_\_\_\_\_. **Do corpo que se distingue: a constituição do bom-moço e da boa-moça nas práticas escolares**. Porto Alegre, 1998. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

FRY, Peter e MACRAE, Edward. **O que é homossexualidade**. São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense, 1985. (Coleção primeiros passos: 26)

GORE, Jennifer M. Foucault e Educação: fascinantes desafios. In: SILVA, Tomas Tadeu da. **O sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomas Tadeu da. **O sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. P. 35 - 86.



LOPES, Fábio Henrique. A história em xeque: Michel Foucault e Hayden White. In: RAGO, Margareth; GIMENES, Renato Aloizio de Oliveira (org). **Narrar o passado, repensar a história**. Campinas, SP: UNICAMP, Instituto de filosofia e ciências humanas, 2000. p. 287 - 308

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. : O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, Marisa Vorraber (org): **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 3º edição, 2001.

\_\_\_\_\_. Pedagogias da sexualidade. In: \_\_\_\_\_.(org.). **O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. Sexualidade: lições da escola. In: MEYER, Dagmar Estermann (org.): **Saúde e sexualidade na escola**. (Cadernos Educação Básica; 4). Porto Alegre: Mediação, 1998.

\_\_\_\_\_. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. Produzindo sujeitos masculinos e cristãos. In: VEIGA-NETO, Alfredo. (org). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 83-107.

MORENO, M. **Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola**. São Paulo: Moderna, Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999.

MOTT, Luiz. **Escravidão, homossexualidade e demonologia**. São Paulo: Ícone, 1988.

\_\_\_\_\_. **O lesbianismo no Brasil**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

ORTEGA, Francisco. Resistência sexual. In: \_\_\_\_\_. **Amizade e estética da existência em Foucault**. Rio de Janeiro: Edições Graal Ltda., 1999.

\_\_\_\_\_. Ética e política da amizade. In: \_\_\_\_\_. **Amizade e estética da existência em Foucault**. Rio de Janeiro: Edições Graal Ltda., 1999.

PERLONGHER, Nestor Osvaldo. **O negócio do michê**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

POLLAK, Michael. A homossexualidade masculina, ou: a felicidade no gueto? In: ARIÉS, Philippe e BÉJIN, André (orgs.). **Sexualidades Ocidentais**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

PORTINARI, Denise. **O discurso da homossexualidade feminina**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

RICHARDS, Jeffrey. Sexo, desvio e danação: as minorias na Idade Média. Tradução: marco Antonio Esteves da Rocha e Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora. 1993.

ROSA, Marcelo Victor. **Educação Física e homossexualidade: investigando as representações sociais dos estudantes do centro de desportos/UFCS.** Florianópolis, 2004. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Faculdade de Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina.

SECRETARIA DO PARANÁ DO COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. **Carta/justificativa do III Congresso Sul Brasileiro de Ciências do Esporte.** Disponível em: <http://br.geocities.com/cbcepronline>. Acesso em: 22 de junho de 2006.

SOARES, Carmen. Lúcia. **Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX.** Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

\_\_\_\_\_. **Educação Física: raízes européias e Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

TREVISAN, Silvério João. **Devassos no paraíso.** Rio de Janeiro: Editora Max Limonad, 1986.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Departamento de Educação Física. Disponível em: <<http://www.edf.ufpr.br>>. Acesso em 11 jan. 2005

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VEYNE, Paul. A homossexualidade em Roma. In: ÁRIES, Philippe e BÉJIN, André (orgs.). **Sexualidades Ocidentais.** São Paulo: Brasiliense, 1986.

\_\_\_\_\_. **Como se escreve a história; Foucault revoluciona a história.** Tradução Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1982.

## OBRAS e TEXTOS CONSULTADOS

AVILA, Astrid Baecker.; MULLER, Herrmann. Vinícius. Oliveira.; ORTIGARA, Vidalcir. Experiências com a Formação Continuada/Permanente: Refletindo Possibilidades. **Anais do XIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. Caxambu, 2003.** Campinas: CBCE, 2003.

CHAUÍ, Marilena. **Repressão sexual: essa nossa (des)conhecida.** São Paulo: Editora Brasiliense.

COSTA, Jurandir Freire. **A ética e o espelho da cultura.** Rio de Janeiro: Rocco, 1994

MAC RAE, Edward. Afirmação da identidade homossexual: seus perigos e sua importância. In. TRONCA, Ítalo. **Foucault vivo.** Campinas, SP: Pontes, 1987.

MARTINS, Elisa. e MENDONÇA, Martha. Orgulho Gay. Revista **ÉPOCA.** Editora Globo. n. 359, p. 60-64. abril/2005.

OLIVEIRA, Dora. Lúcia.: Sexo e saúde na escola: isto não é coisa de medico? In: MEYER, Dagmar. Estermann. (org.): **Saúde e sexualidade na escola.** (Cadernos Educação Básica; 4). Porto Alegre: Mediação, 1998.

PARKER, Richard G. **Corpos, prazeres e paixões: a cultura sexual no Brasil contemporâneo.** São Paulo: Best Seller. 1991.

PERLONGHER, Néstor. O michê é homossexual? Ou: a política da identidade. In. TRONCA, Ítalo. **Foucault vivo.** Campinas, SP: Pontes, 1987.

SHAPIRO, Svi. O fim da esperança radical? O pós-modernismo e o desafio à pedagogia crítica. In: SILVA, T.T. (org). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p. 103-121.

SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia da educação e pedagogia crítica em tempos pós-modernos. In: \_\_\_\_\_ (org). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p. 122-140.

\_\_\_\_\_. O adeus às metanarrativas educacionais. In: \_\_\_\_\_ (org). **O sujeito da educação: estudo foucaultianos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 247-258.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio. **O saber e o fazer pedagógicos: a Educação Física como componente curricular...? isso é história!** Recife: EDUPE, 1999.

## APÊNDICES

### Questionário: sexualidade e educação física

Idade: Sexo: F ( ) M ( ) Turma:

1. A questão da sexualidade foi tratada em alguma disciplina durante sua graduação?

Sim ( ) Não ( )

2. Em qual (is) disciplina (s)?

3. Quais aspectos da sexualidade foram tratados?

( ) reprodução ( ) homossexualidade ( ) DST-AIDS/ Gravidez ( ) preconceito  
( ) outros

4. Em algum momento do seu curso de graduação houve a discussão sobre diversidade sexual?

Sim ( ) Não ( )

5. Você acha que tal assunto seria importante para sua formação?

Sim ( ) Não ( )

Por que?

6. Você conhece professoras/es de educação física homossexuais?

Sim ( ) Não ( )

7. Na faculdade você convive com pessoas homossexuais? (professores/as, aluno/as).

Sim ( ) Não ( ) Não sei ( )

8. Você mudaria sua conduta com um/a colega de escola ou trabalho caso soubesse que ele/ela é homossexual?

Sim ( ) Não ( )

Por que?

9. Se você pudesse escolher trabalhar ou não, em uma escola com alunos/as homossexuais, você trabalharia?

Sim ( ) Não ( )

Por que?

10. Você acha que o fato do professor/a ser homossexual pode influenciar na escolha sexual de um aluno/a?

Sim ( ) Não ( )

Por que?

11. Caso você fosse diretor/a de uma escola, contrataria um professor/a homossexual?

Sim ( ) Não ( )  
Por que?

12. Como pai ou mãe você teria objeção se o/a professor/a de seu filho/a fosse homossexual?

Sim ( ) Não ( )  
Por que?

13. Você acha que os pais devem convencer um filho/a a mudar de condição sexual quando descobrem que ele é homossexual?

Sim ( ) Não ( )  
Por que?

14. Você concorda com a adoção de crianças por parte de casais homossexuais?

Sim ( ) Não ( )  
Por que?

15. Como você considera a educação sexual nas escolas?

( ) importante ( ) desnecessária ( ) não é papel da escola ( ) não tenho opinião formada

16. Você tem alguma experiência em dar aulas de educação física na escola?

Sim ( ) Não ( )

17. Durante sua atuação como professor/a de educação física, você já precisou resolver algum conflito ligado à sexualidade dos/as seus alunos/as?

Sim ( ) Não ( )  
Qual?

18. Você se sentiu apto a trabalhar com esta questão, a partir das discussões realizadas durante sua graduação?

Sim ( ) Não ( )  
Por que?

19. Você se sente preparado/a para trabalhar em uma instituição escolar com alunos/as e professores/as de diferentes orientações sexuais?

Sim ( ) Não ( )  
Por que?

20. Você tem conhecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, no que tange à Educação Sexual?

( ) nenhum ( ) pouco ( ) conheço bem

21. Você já leu algum livro sobre educação sexual, sexualidade ou diversidade sexual?

Sim ( ) Não ( )  
Qual?

22. Você acha que um indivíduo:

( ) nasce homossexual ( ) torna-se homossexual ( ) ambas as alternativas  
Por que?

23. Você é homossexual?  
Sim ( ) Não ( )  
Por que?

\* Algumas das questões formuladas foram baseadas no questionário aplicado, via Internet, pela Revista Profissão Mestre, durante o período de 21 a 25 de fevereiro de 2003. Questionário presente no artigo: *Ensina-se a ser gay?* Por Alessandra Assad e Josiane Benedet. Outro questionário consultado foi o aplicado durante o II Seminário de Sexualidade e Adolescência, realizado em Curitiba no dia 15 de abril de 2004.

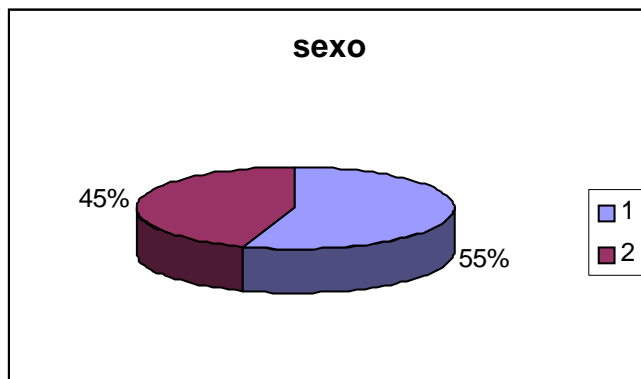
## APÊNDICES

### Gráficos relativos aos questionários

#### Gráficos comparativos referentes ao questionário – turmas 2004 e 2005

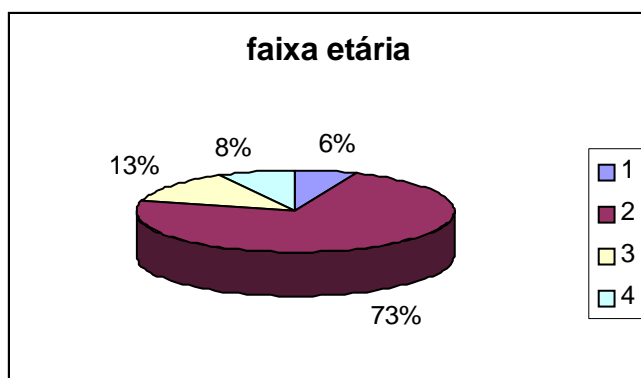
Total de sujeitos que responderam ao questionário: 75 alunos e alunas.

Gráfico 01. Sexo



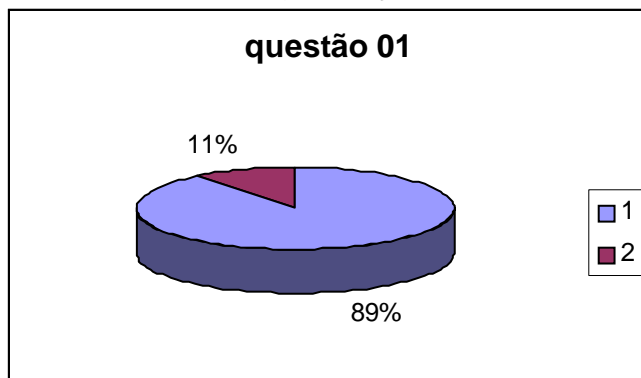
1. sexo masculino 2. sexo feminino

Gráfico 02. Faixa etária



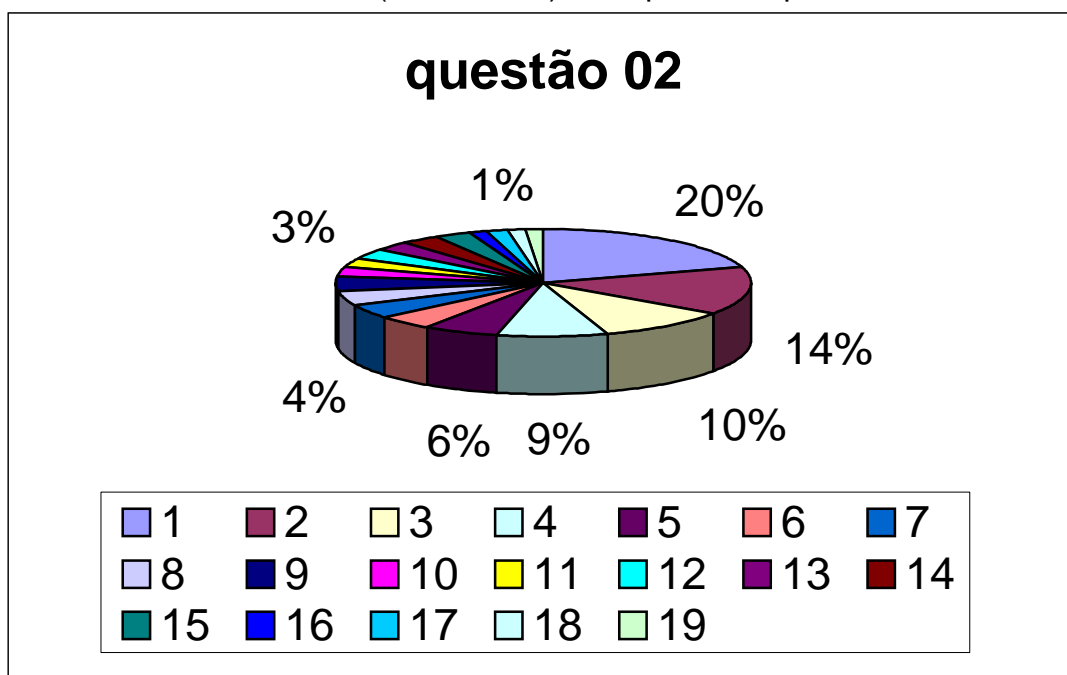
1. mais de 30 anos de idade 2. 20 a 25 anos 3. 25 a 30 anos 4. 18 a 20 anos

Gráfico 03. A questão da sexualidade foi tratada em alguma disciplina durante sua graduação?



1. sim 2. não

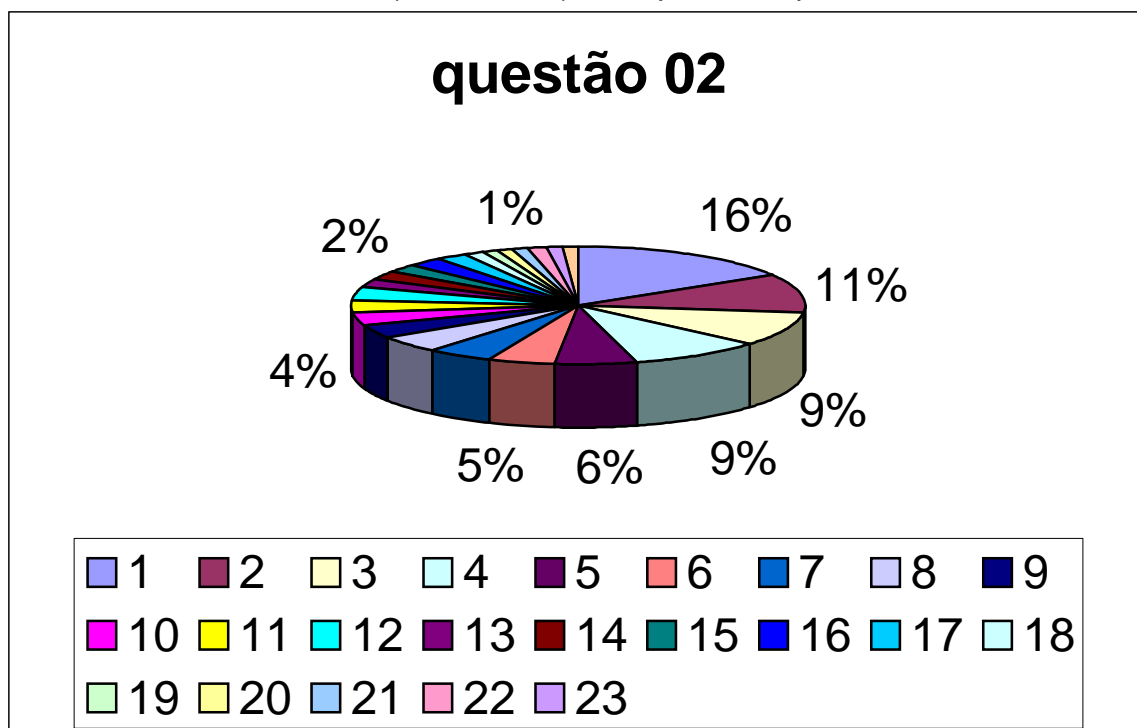
Gráfico 04a (turma 2004). Em quais disciplinas?



- 1.ginástica escolar A e B 2. aprendizagem motora 3. prática de ensino  
4.fisiologia 5. metodologia de ensino 6. diagnose da realidade  
contemporânea 7. teoria da educação física 8. ginástica de aparelhos 9.  
higiene 10. avaliação da educação física escolar 11. metodologia da  
educação física 12. anatomia 13. psicologia 14. dança 15. ritmo e música  
16. filosofia 17. futebol 18. handebol 19. saúde escolar

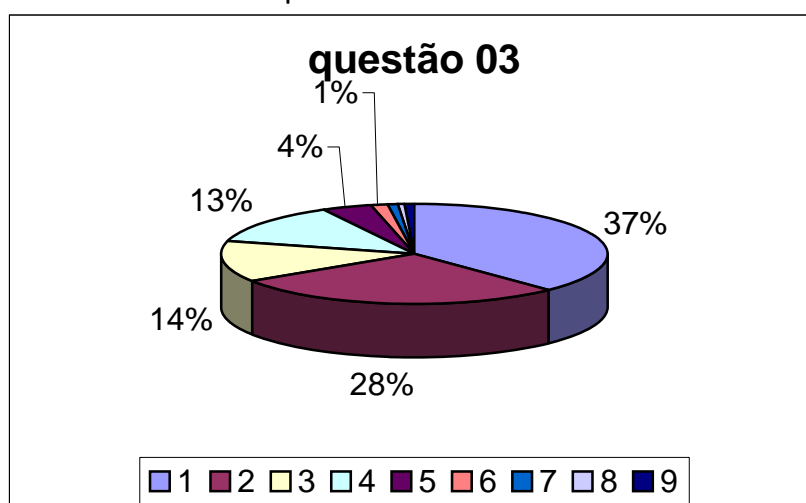


Gráfico 4b (turma 2005). Em quais disciplinas?



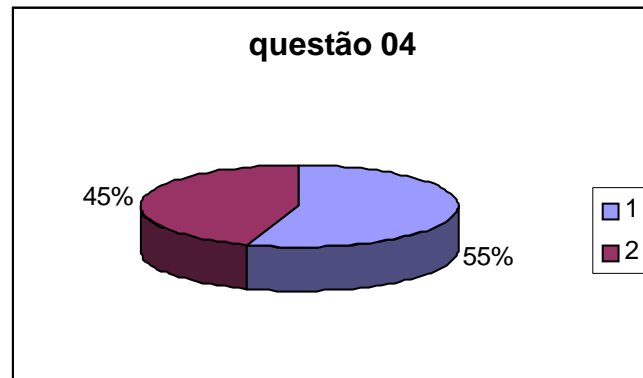
1. pedagogias da Educação Física 2. didática 3. metodologia de ensino  
 4. filosofia 5. corpo e tecnologias educacionais 6. prática de ensino 7.  
 seminários temáticos 8. esportes ginásticos 9. Educação Física em contextos  
 educativos II 10. atividades rítmicas 11. genética 12. aprendizagem motora 13.  
 diagnose 14. ginástica escolar B 15. fisiologia 16. projetos integrados A 17.  
 ginástica escolar A 18. teoria da Educação Física 19. psicologia 20. introdução  
 à Educação Física 21. citologia 22. Educação Física escolar 23. avaliação da  
 Educação Física

Gráfico 05. Quais aspectos da sexualidade foram tratados?



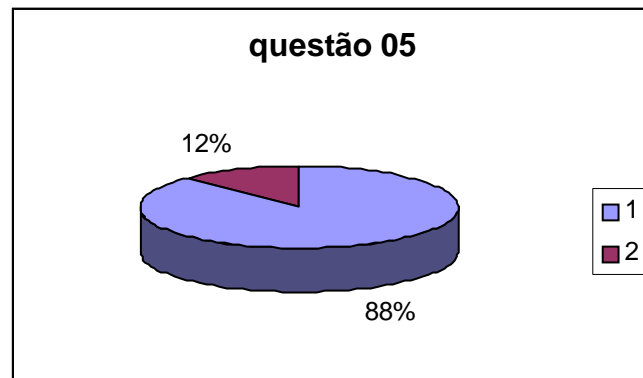
1. preconceito 2. homossexualidade 3. DST/AIDS – gravidez 4. reprodução  
 5. aspectos históricos 6.gênero 7. contatos corporais 8. interação de  
 meninos e meninas 9. namoro

Gráfico 06. Em algum momento do seu curso de graduação houve a discussão sobre a diversidade sexual?



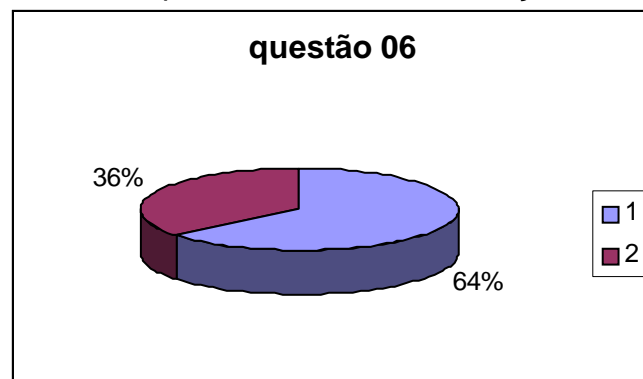
1. sim 2. não

Gráfico 07. Você considera tal assunto importante para sua formação?



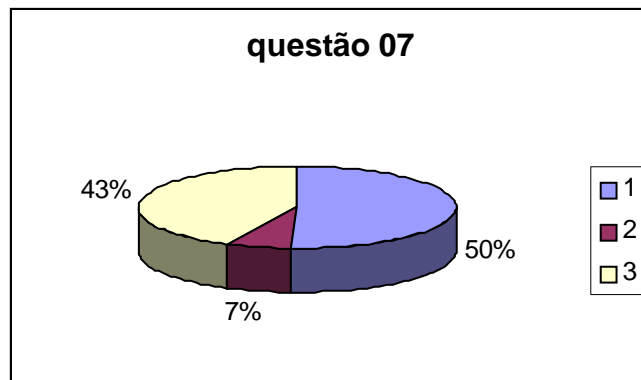
1. sim 2. não

Gráfico 08. Você conhece professores/as de Educação Física homossexuais?



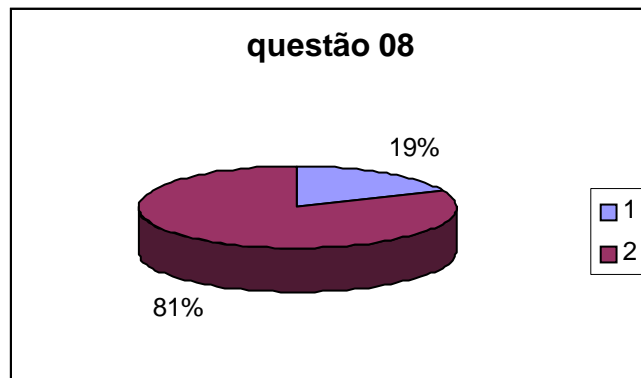
1. sim 2. não

Gráfico 09. na faculdade você convive com pessoas homossexuais?  
(Professores/as, alunos/as)



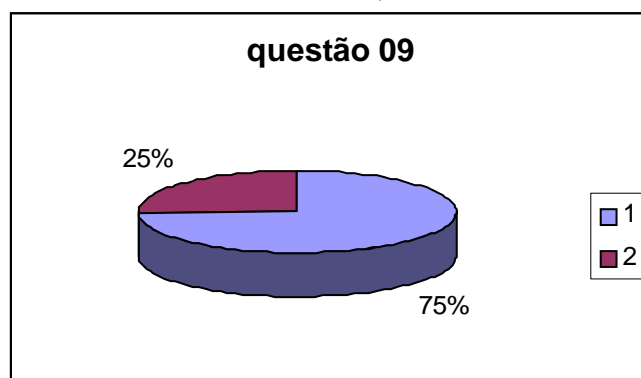
1. sim 2. não 3. não sei

Gráfico 10. Você mudaria sua conduta com um/a colega de escola ou trabalho caso soubesse que ele/ela é homossexual?



1. sim 2. não

Gráfico 11. Se você pudesse escolher trabalhar ou não, em uma escola com alunos/as homossexuais, você trabalharia?



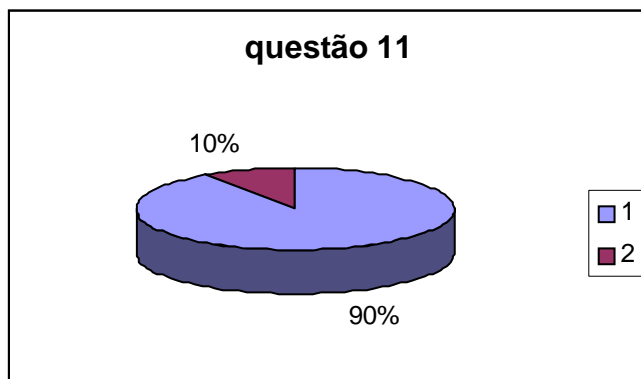
1. sim 2. não

Gráfico 12. Você acha que o fato do/a professor/a ser homossexual pode influenciar na escolha sexual de um/a aluno/a?



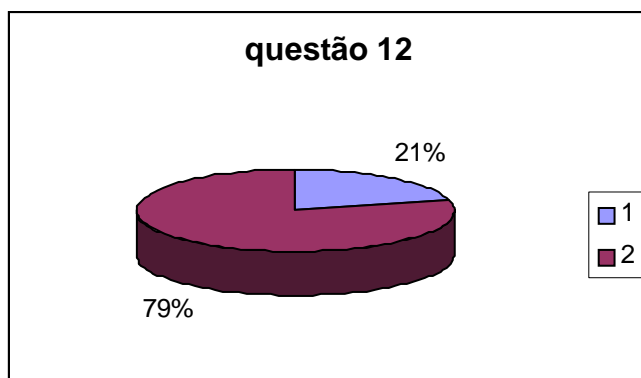
1. não 2. sim

Gráfico 13. Caso você fosse diretor/a de uma escola, contrataria um professor/a homossexual?



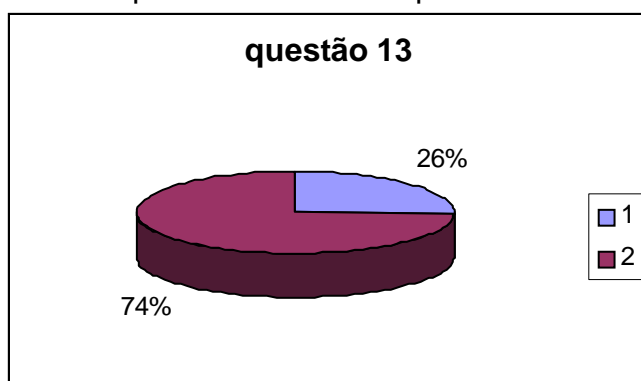
1. sim 2. não

Gráfico 14. Como pai ou mãe você teria objeção se o/a professor/a de seu filho/a fosse homossexual?



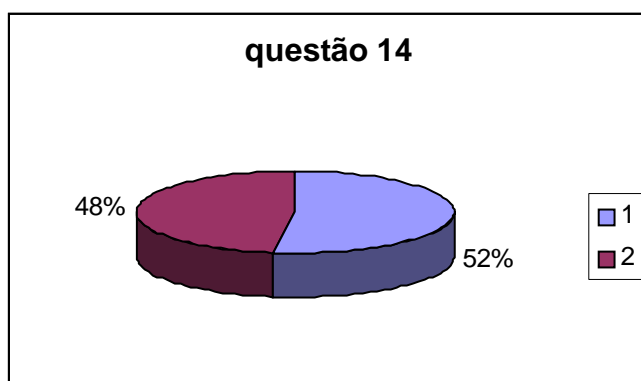
1. sim 2. não

Gráfico 15. Você acha que os pais devem convencer um filho/a a mudar de condição sexual quando descobrem que ele/a é homossexual?



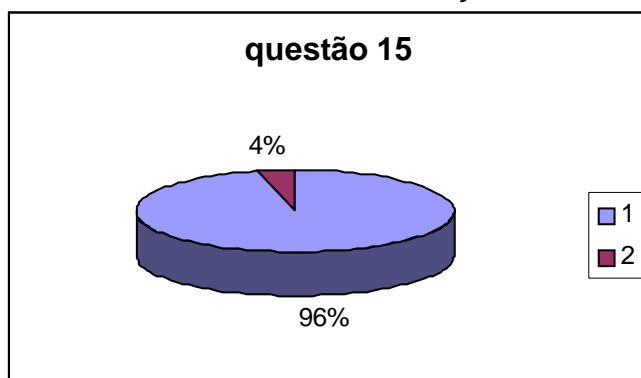
1. sim 2. não

Gráfico 16. Você concorda com a adoção de crianças por parte de casais homossexuais?



1. sim 2. não

Gráfico 17. Como você considera a educação sexual nas escolas?



1. importante 2. desnecessária

Gráfico 18. Você tem alguma experiência em dar aulas de educação física na escola?

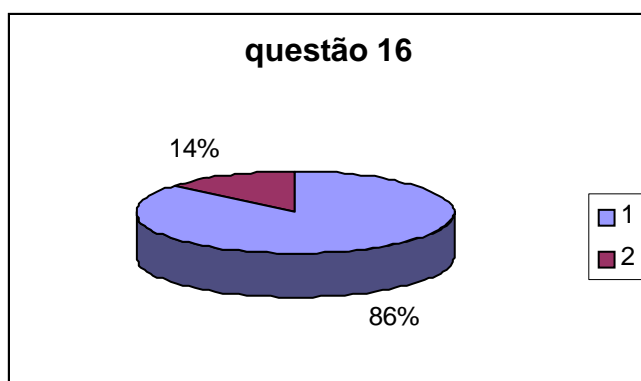


Gráfico 19. Durante sua atuação como professor/a de educação física, você já precisou resolver algum conflito ligado à sexualidade dos/as seus/suas alunos/as?

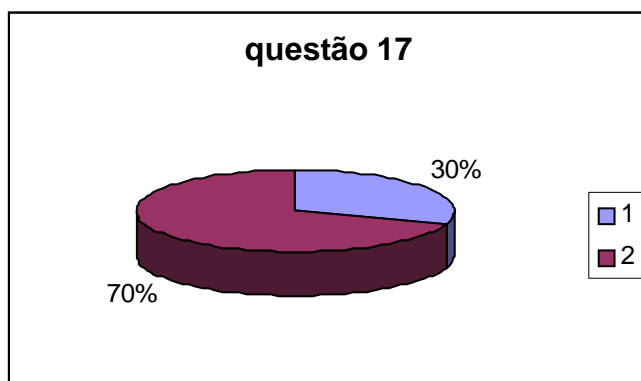


Gráfico 20. Você se sentiu apto/a a trabalhar com esta questão, a partir das discussões realizadas durante sua graduação?

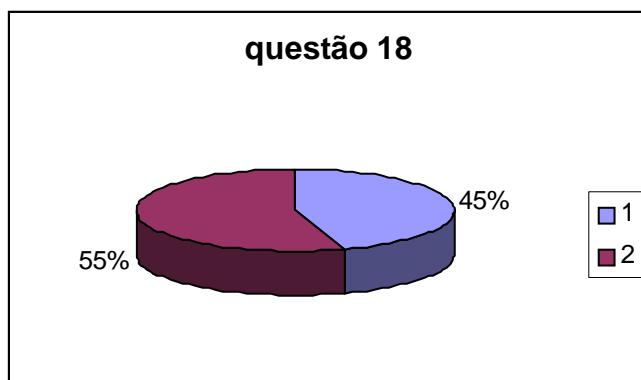
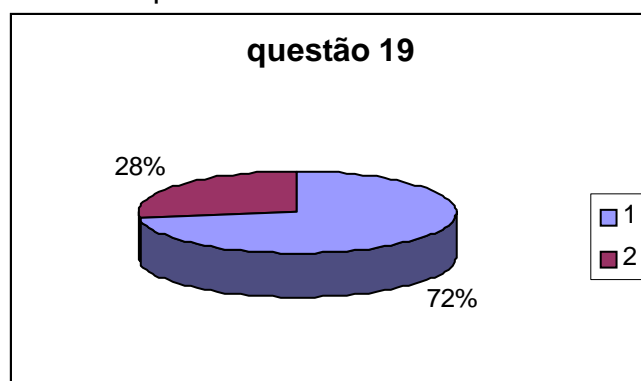
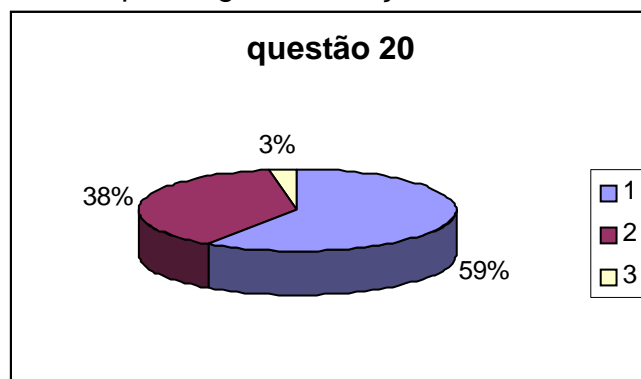


Gráfico 21. Você se sente preparado/a para trabalhar em uma instituição escolar com alunos/as e professores/as de diferentes orientações sexuais?



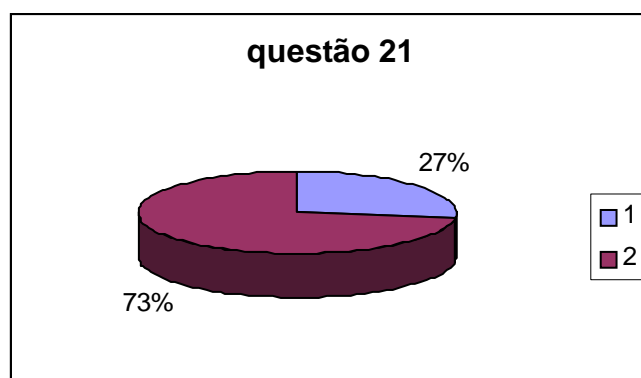
1. sim 2. não

Gráfico 22. Você tem conhecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, no que tange à Educação Sexual?



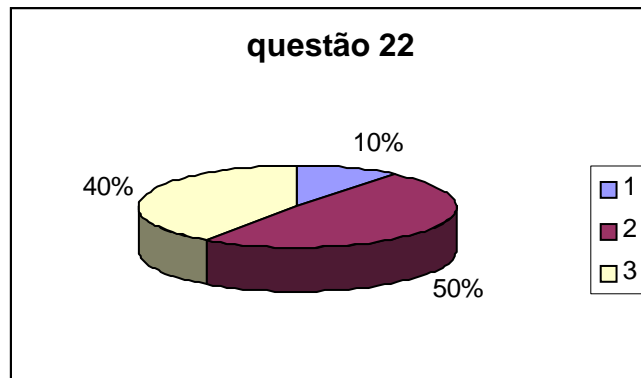
1. nenhum 2. pouco 3. conheço bem

Gráfico 23. Você já leu algum livro sobre educação sexual, sexualidade ou diversidade sexual?



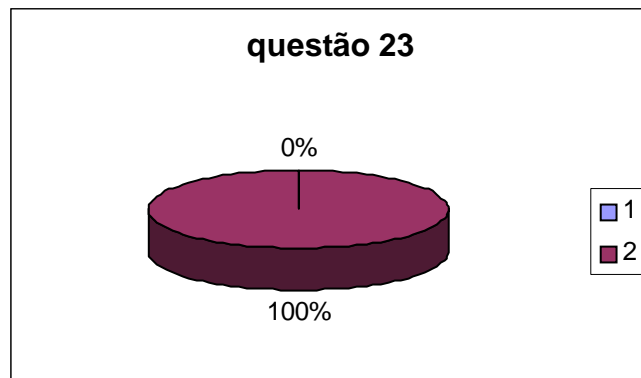
1. sim 2. não

Gráfico 24. Você acha que um indivíduo:



1. nasce homossexual 2. torna-se homossexual 3. ambas as alternativas

Gráfico 25. Você é homossexual?



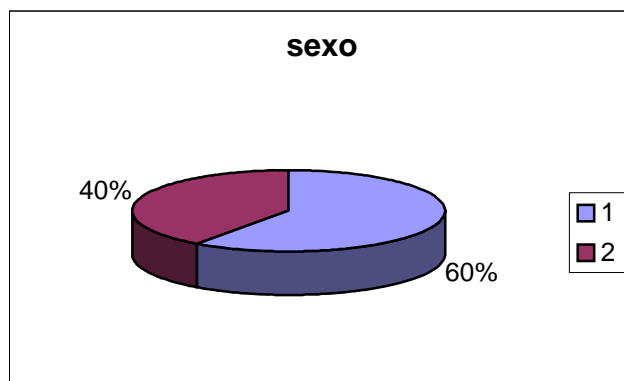
1. sim 2. não



## Gráficos comparativos referentes ao questionário – turma 2004

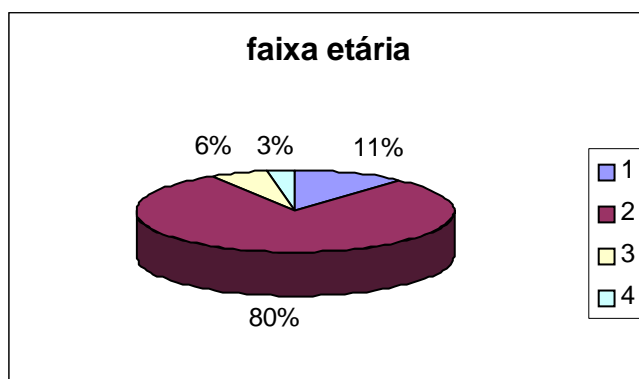
Total de sujeitos que responderam ao questionário: 40 alunos e alunas.

Gráfico 26. Sexo



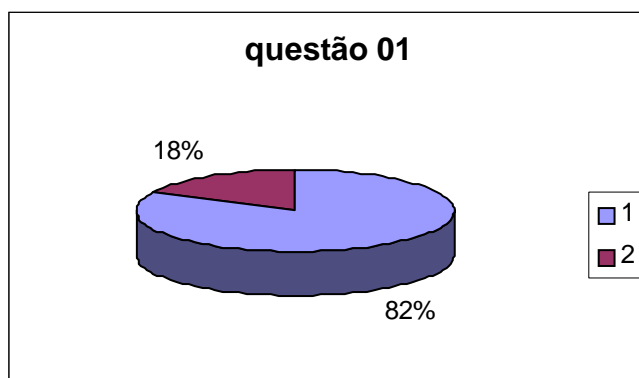
1. masculino 2. feminino

Gráfico 27. Faixa etária



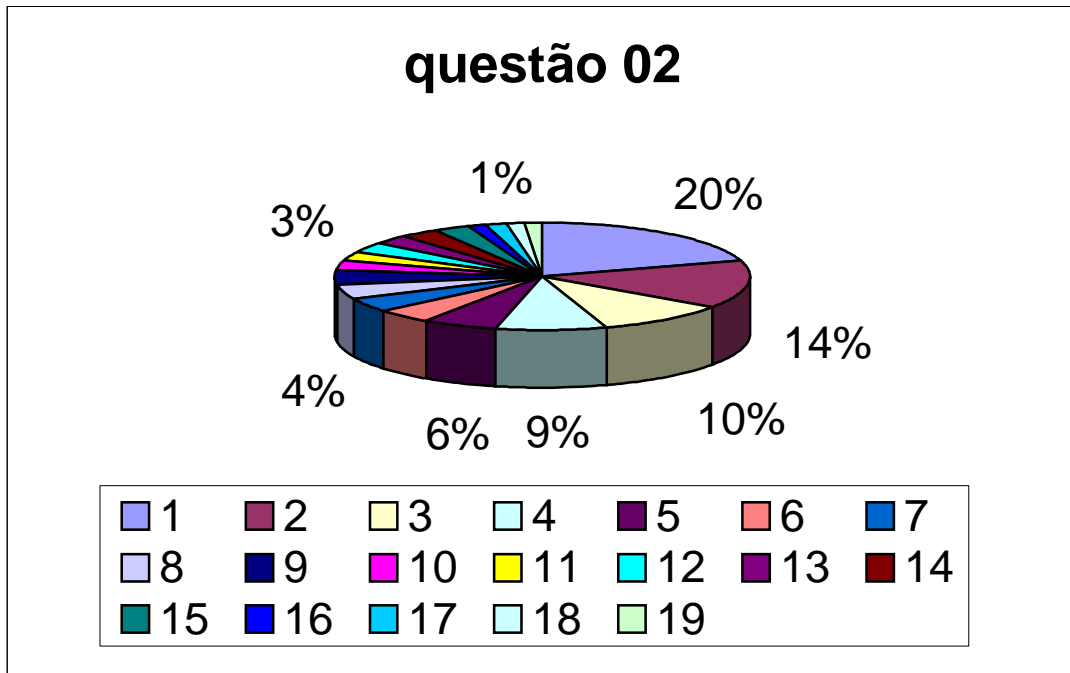
1. 18-20 anos de idade 2. 20-25 anos 3. 25-30 anos 4. mais de 30 anos

Gráfico 28. A questão da sexualidade foi tratada em alguma disciplina durante sua graduação?



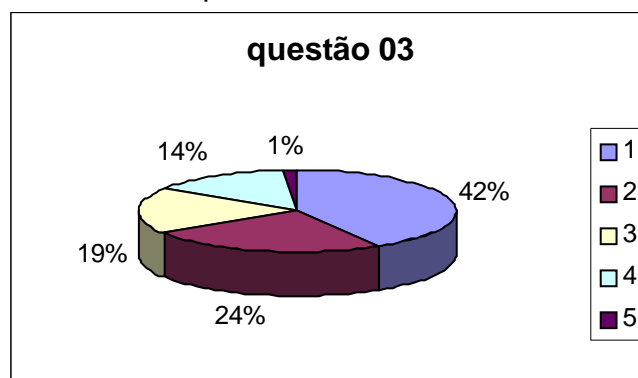
1. sim 2. não

Gráfico 29. Em quais disciplinas?



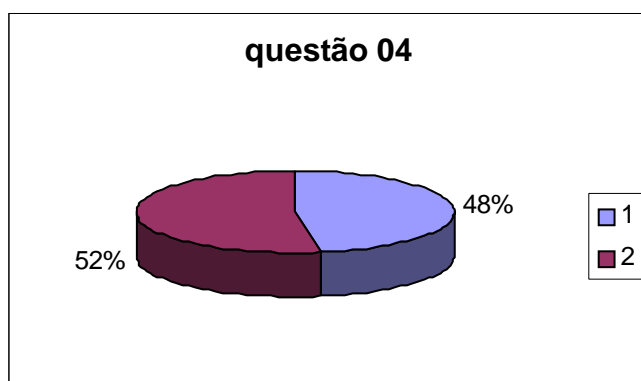
- 1.ginástica escolar A e B 2. aprendizagem motora 3. prática de ensino  
 4.fisiologia 5. metodologia de ensino 6. diagnose da realidade contemporânea 7. teoria da educação física 8. ginástica de aparelhos 9. higiene 10. avaliação da educação física escolar 11. metodologia da educação física 12. anatomia 13. psicologia 14. dança 15. ritmo e música 16. filosofia 17. futebol 18. handebol 19. saúde escolar

Gráfico 30. Quais aspectos da sexualidade foram tratados?



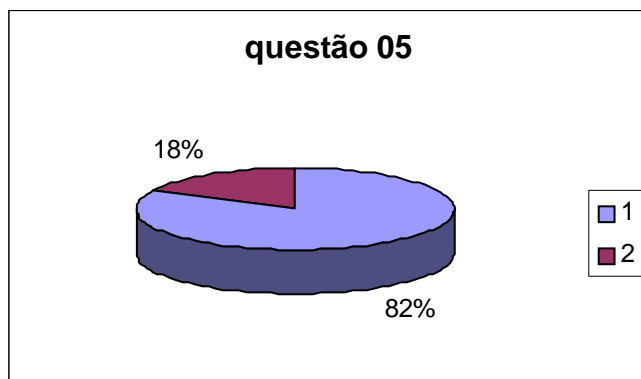
2. preconceito 2. homossexualidade 3. dst-aids/gravidez 4. reprodução 5. descoberta sexual

Gráfico 31. Em algum momento do seu curso de graduação houve a discussão sobre a diversidade sexual?



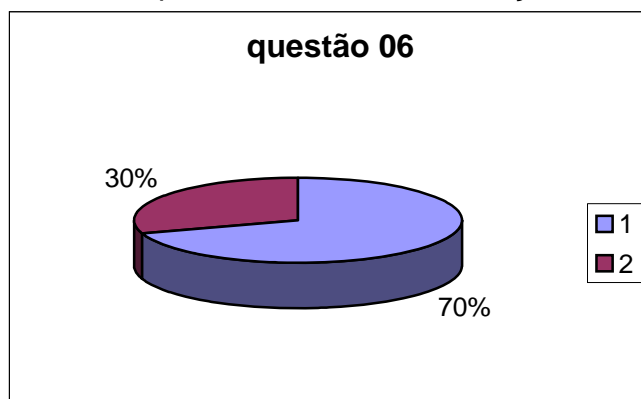
1. sim 2. não

Gráfico 32. Você considera tal assunto importante para sua formação?



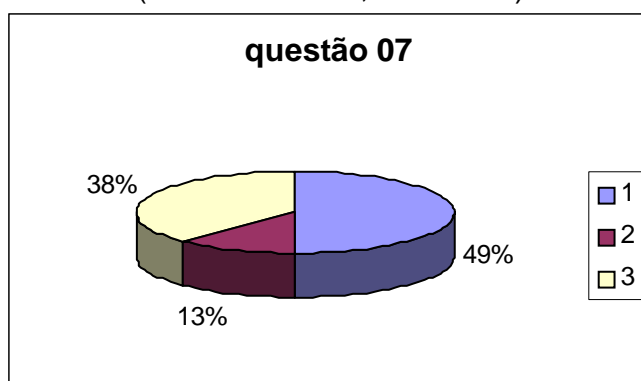
1. sim 2. não

Gráfico 33. Você conhece professores/as de Educação Física homossexuais?



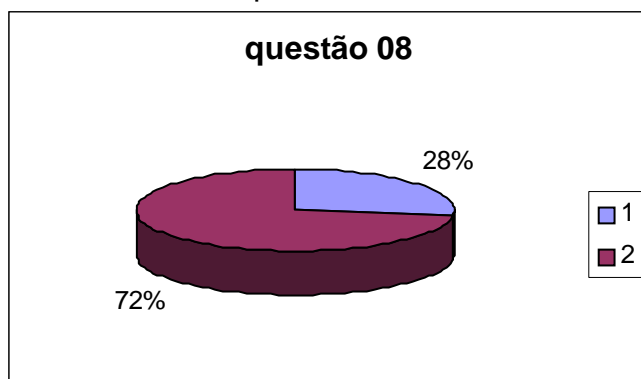
1. sim 2. não

Gráfico 34. na faculdade você convive com pessoas homossexuais?  
(Professores/as, alunos/as)



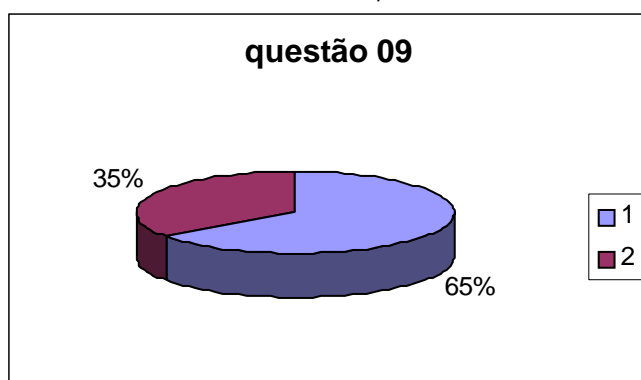
1. sim 2. não 3. não sei

Gráfico 35. Você mudaria sua conduta com um/a colega de escola ou trabalho caso soubesse que ele/ela é homossexual?



1. não 2. sim

Gráfico 36. Se você pudesse escolher trabalhar ou não, em uma escola com alunos/as homossexuais, você trabalharia?



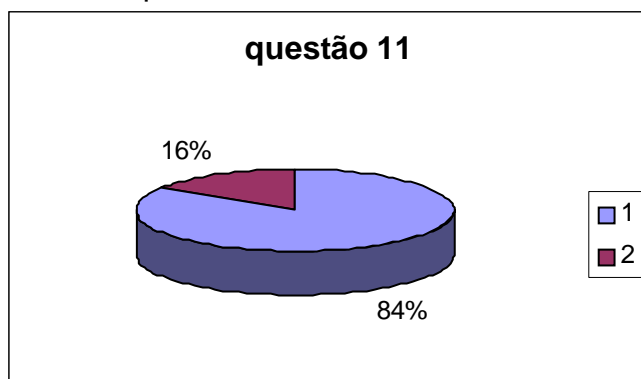
1. sim 2. não

Gráfico 37. Você acha que o fato do/a professor/a ser homossexual pode influenciar na escolha sexual de um/a aluno/a?



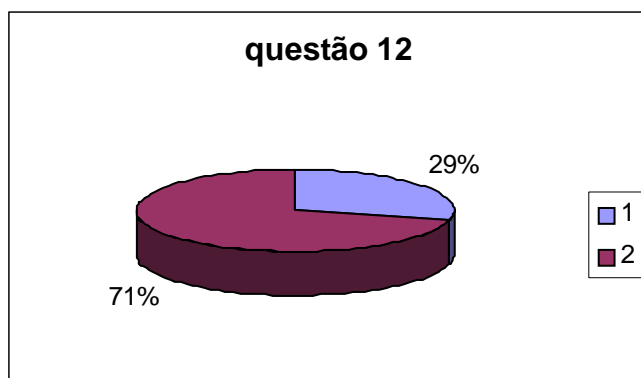
1. sim 2. não

Gráfico 38. Caso você fosse diretor/a de uma escola, contrataria um professor/a homossexual?



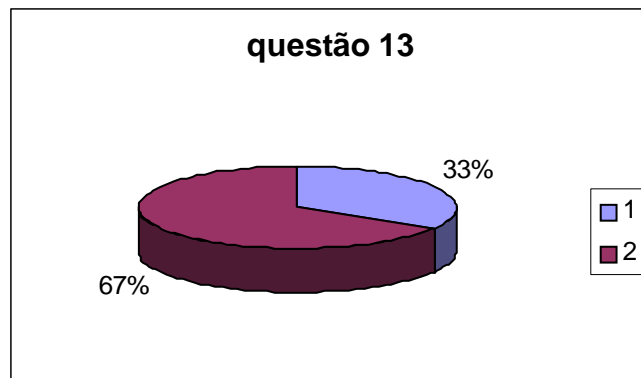
1. sim 2. não

Gráfico 39. Como pai ou mãe você teria objeção se o/a professor/a de seu filho/a fosse homossexual?



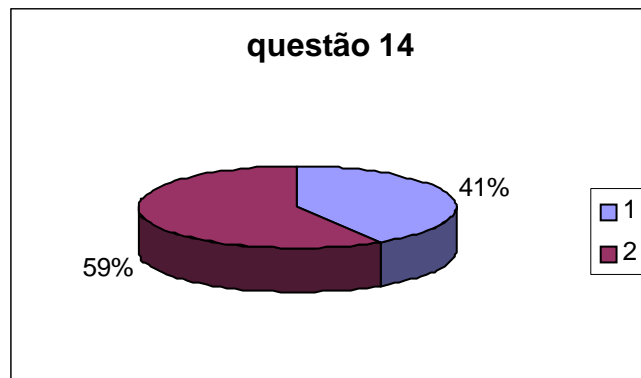
1. sim 2. não

Gráfico 40. Você acha que os pais devem convencer um filho/a a mudar de condição sexual quando descobrem que ele é homossexual?



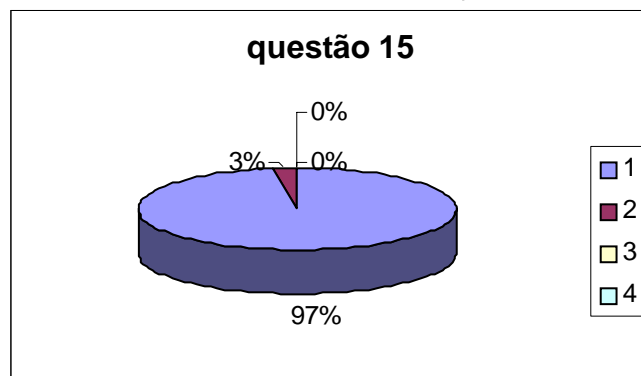
1. sim 2. não

Gráfico 41. Você concorda com a adoção de crianças por parte de casais homossexuais?



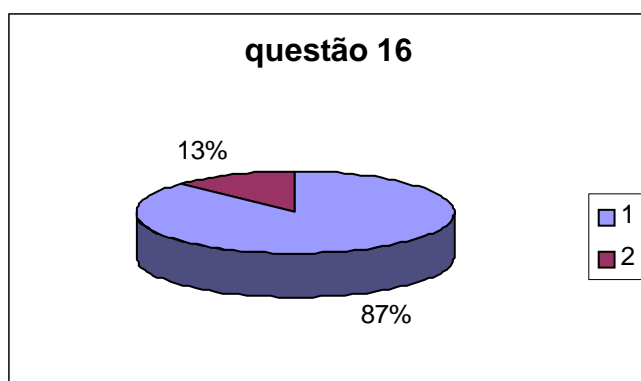
1. sim 2. não

Gráfico 42. Como você considera a educação sexual nas escolas?



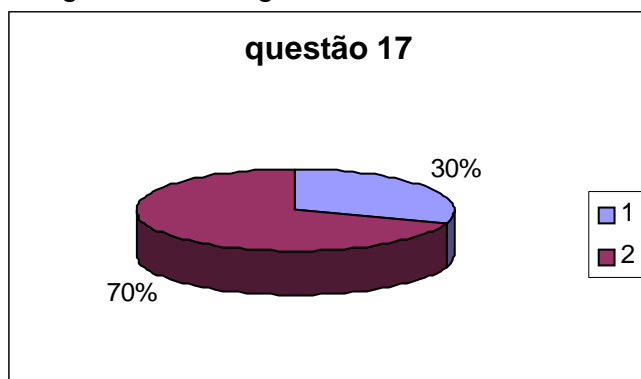
1. importante 2. desnecessária 3. não é papel da escola 4. não tenho opinião formada

Gráfico 43. Você tem alguma experiência em dar aulas de educação física na escola?



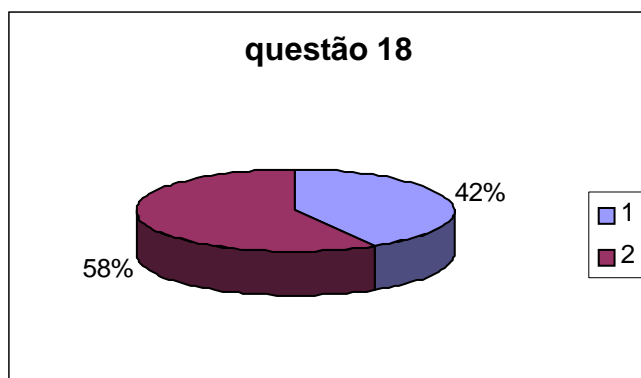
1. sim 2. não

Gráfico 44. Durante sua atuação como professor/a de educação física, você já precisou resolver algum conflito ligado à sexualidade dos/as seus alunos/as?



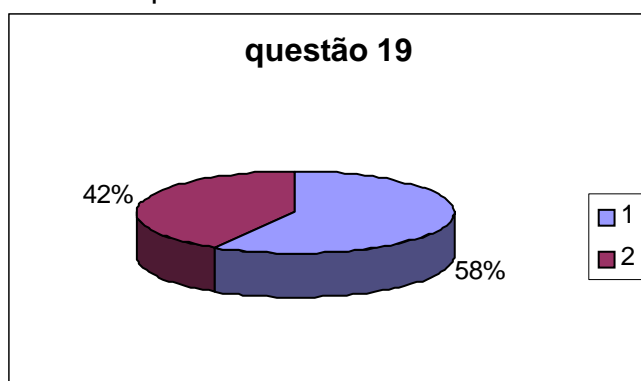
1. sim 2. não

Gráfico 45. Você se sentiu apto/a a trabalhar com esta questão, a partir das discussões realizadas durante sua graduação?



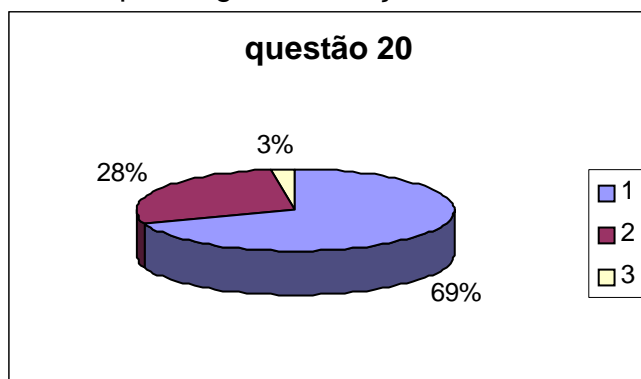
1. sim 2. não

Gráfico 46. Você se sente preparado/a para trabalhar em uma instituição escolar com alunos/as e professores/as de diferentes orientações sexuais?



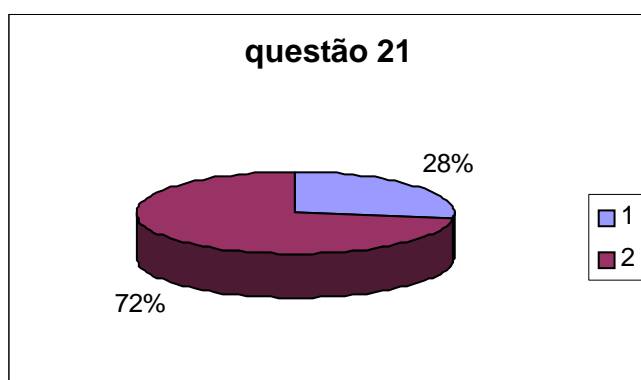
1. sim 2. não

Gráfico 47. Você tem conhecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, no que tange à Educação Sexual?



1. nenhum 2. pouco 3. conheço bem

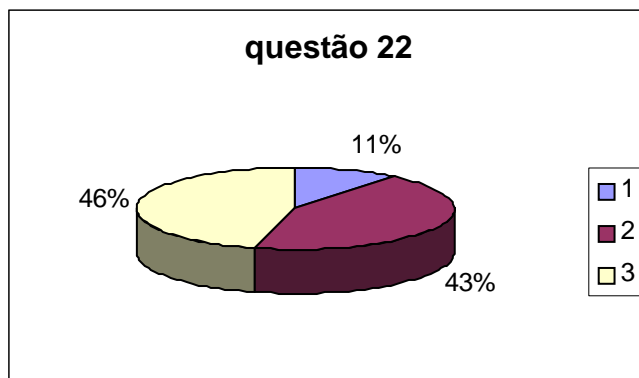
Gráfico 48. Você já leu algum livro sobre educação sexual, sexualidade ou diversidade sexual?



1. sim 2. não

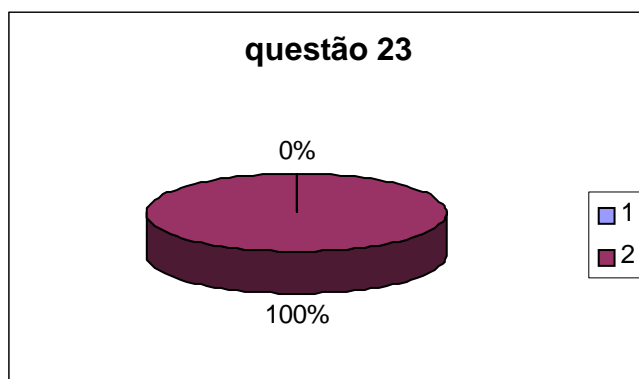


Gráfico 49. Você acha que um indivíduo:



1. nasce homossexual 2. torna-se homossexual 3. ambas as alternativas

Gráfico 50. Você é homossexual?

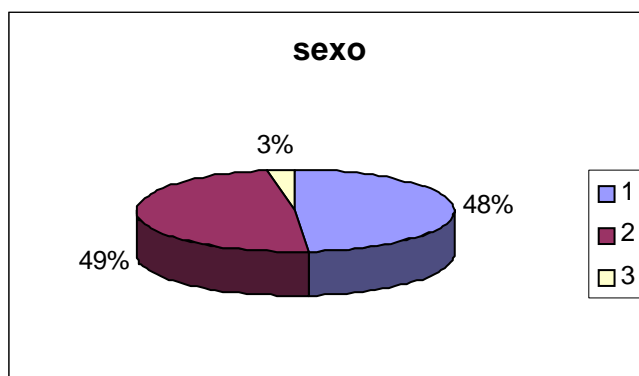


1. sim 2. não

## Gráficos comparativos referentes ao questionário – turma 2005

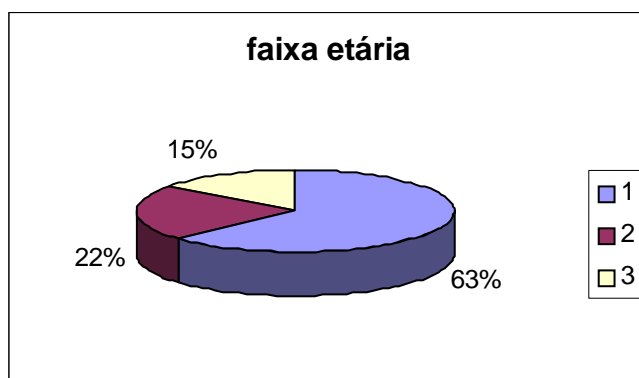
Total de sujeitos que responderam ao questionário: 35 alunos e alunas.

Gráfico 51. Sexo



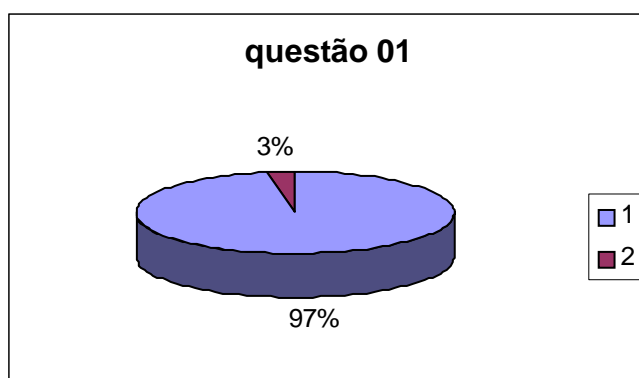
1. masculino 2. feminino 3. uma pessoa não respondeu

Gráfico 52. Faixa etária



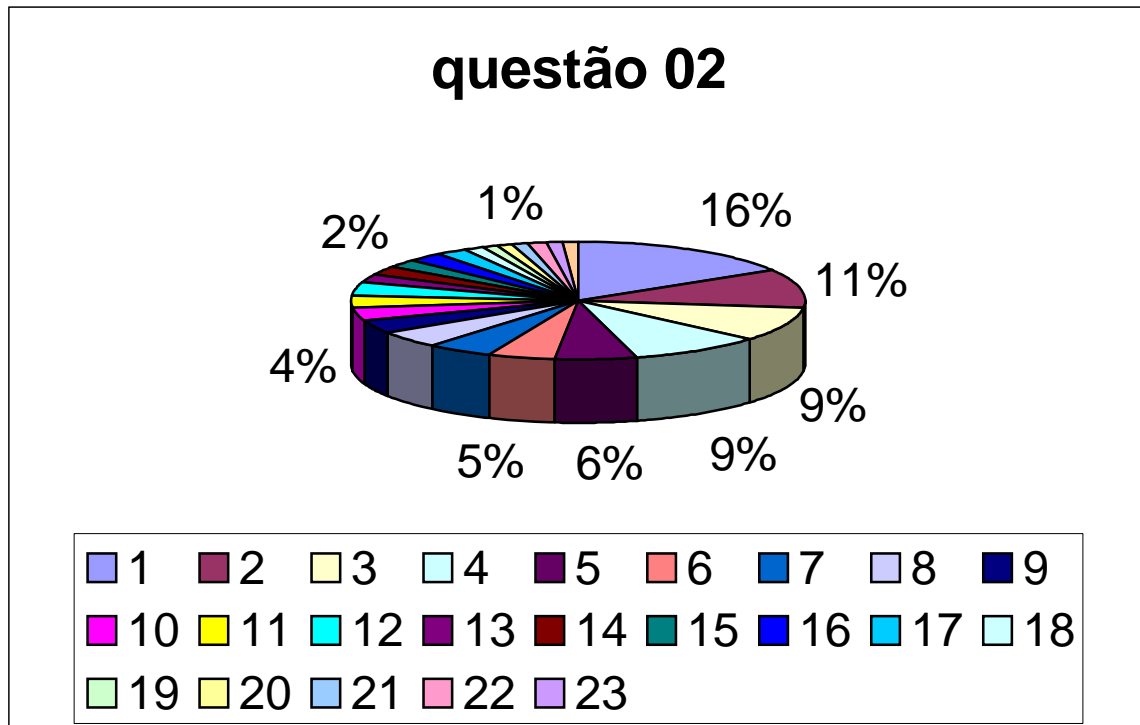
1. 20-25 anos de idade 2. 25-30 3. mais de 30

Gráfico 53. A questão da sexualidade foi tratada em alguma disciplina durante sua graduação?



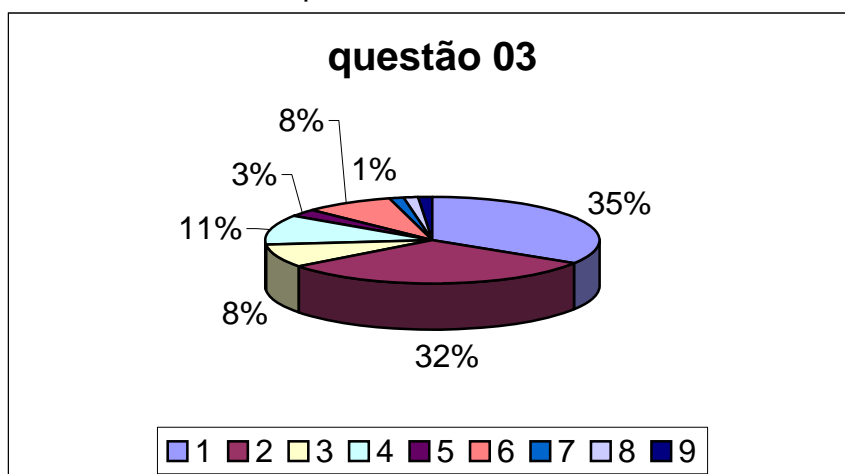
1. sim 2. não

Gráfico 54. Em quais disciplinas?



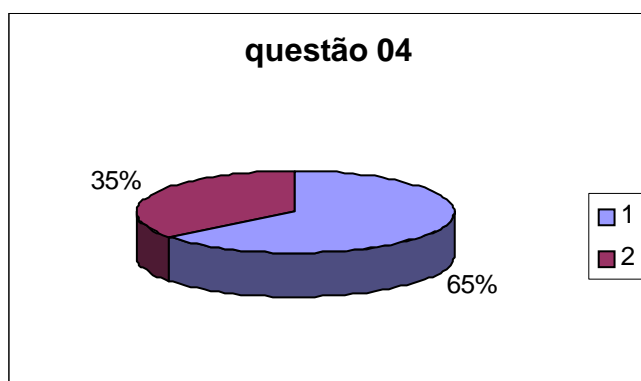
1. pedagogias da Educação Física 2. didática 3. metodologia de ensino  
 4. filosofia 5. corpo e tecnologias educacionais 6. prática de ensino 7.  
 seminários temáticos 8. esportes ginásticos 9. Educação Física em contextos  
 educativos II 10. atividades rítmicas 11. genética 12. aprendizagem motora 13.  
 diagnose 14. ginástica escolar B 15. fisiologia 16. projetos integrados A 17.  
 ginástica escolar A 18. teoria da Educação Física 19. psicologia 20. introdução  
 à Educação Física 21. citologia 22 Educação Física escolar 23. avaliação da  
 Educação Física

Gráfico 55. Quais aspectos da sexualidade foram tratados?



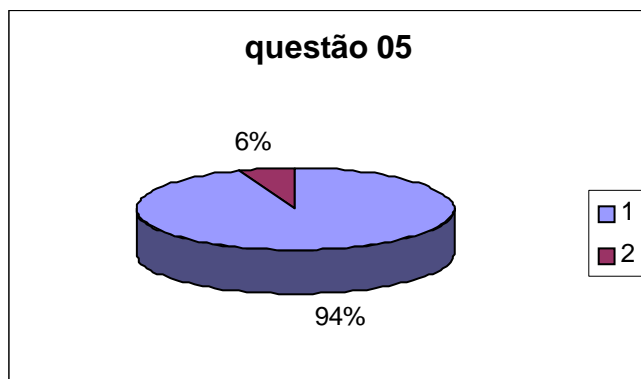
1. preconceito 2. homossexualidade 3. DST/AIDS/gravidez  
 4. reprodução 5. aspectos históricos 6. gênero 7. contatos corporais  
 8. interação de meninos e meninas 9. namoro

Gráfico 56. Em algum momento do seu curso de graduação houve a discussão sobre a diversidade sexual?



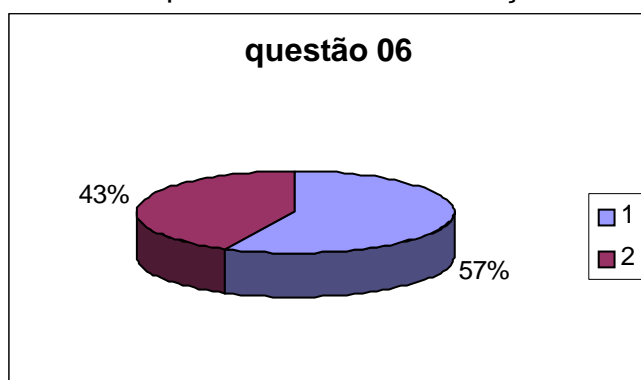
1. sim 2. não

Gráfico 57. Você considera tal assunto importante para sua formação?



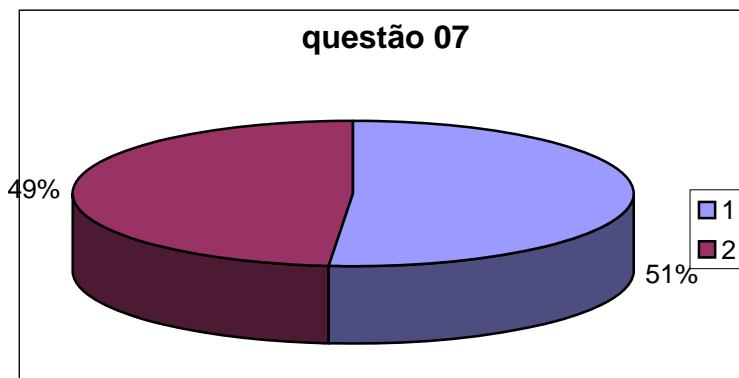
1. sim 2. não

Gráfico 58. Você conhece professore/as de Educação Física homossexuais?



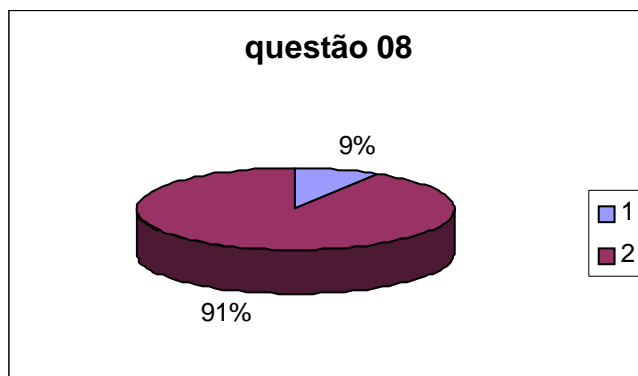
1. sim 2. não

Gráfico 59. na faculdade você convive com pessoas homossexuais?  
(Professores/as, alunos/as)



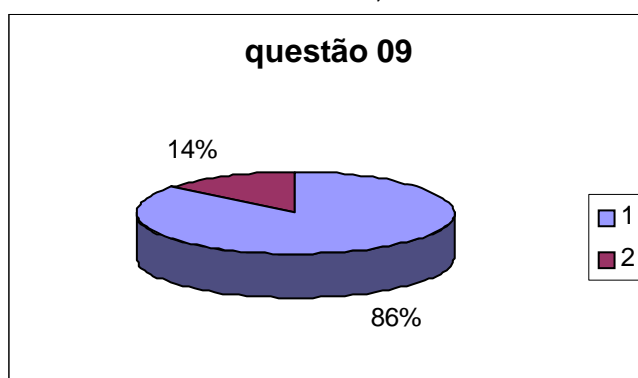
1. sim 2. não sei

Gráfico 60. Você mudaria sua conduta com um/a colega de escola ou trabalho caso soubesse que ele/ela é homossexual?



2. sim 2. não

Gráfico 61. Se você pudesse escolher trabalhar ou não, em uma escola com alunos/as homossexuais, você trabalharia?



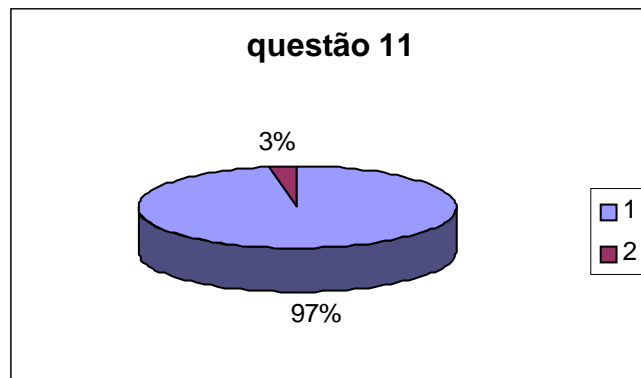
1. sim 2. não

Gráfico 62. Você acha que o fato do/a professor/a ser homossexual pode influenciar na escolha sexual de um/a aluno/a?



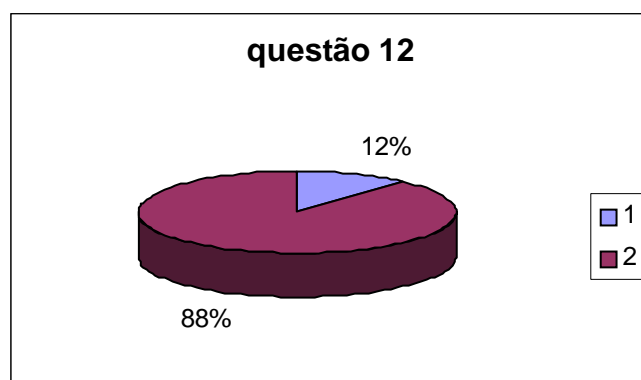
1. sim 2. não

Gráfico 63. Caso você fosse diretor/a de uma escola, contrataria um professor/a homossexual?



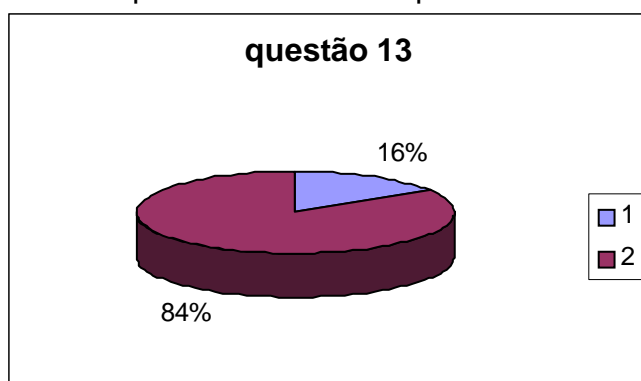
1. sim 2. não

Gráfico 64. Como pai ou mãe você teria objeção se o/a professor/a de seu filho/a fosse homossexual?



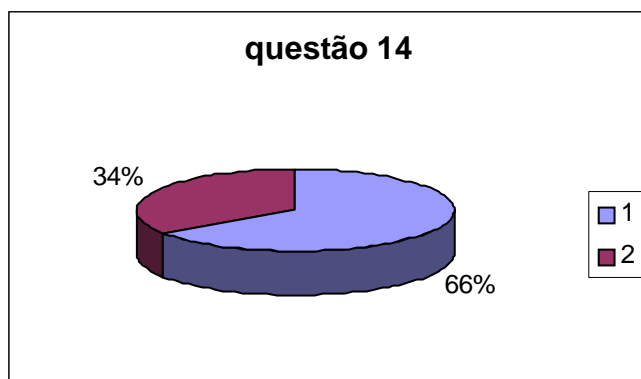
1. sim 2. não

Gráfico 65. Você acha que os pais devem convencer um filho/a a mudar de condição sexual quando descobrem que ele/a é homossexual?



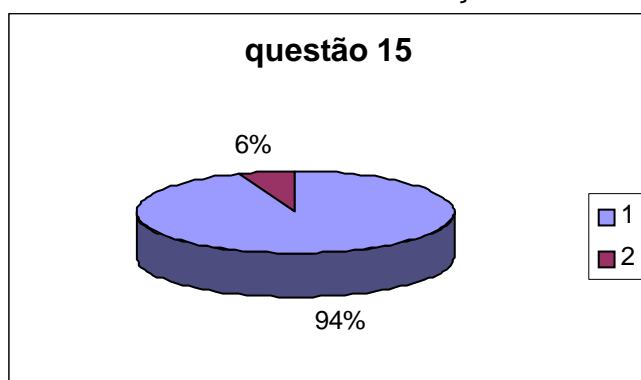
1. sim 2. não

Gráfico 66. Você concorda com a adoção de crianças por parte de casais homossexuais?



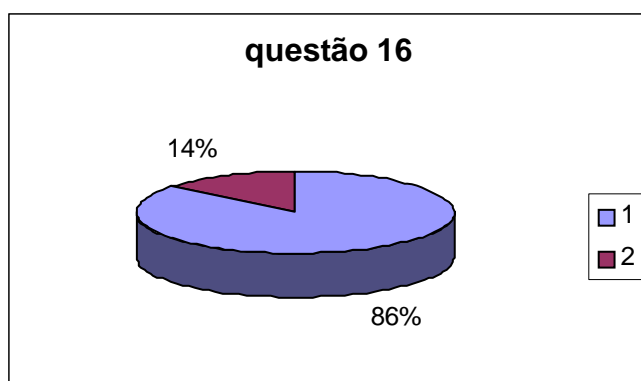
1. sim 2. não

Gráfico 67. Como você considera a educação sexual nas escolas?



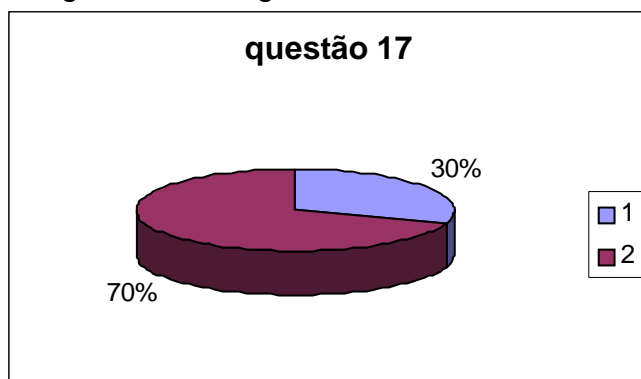
1. importante 2. desnecessária

Gráfico 68. Você tem alguma experiência em dar aulas de educação física na escola?



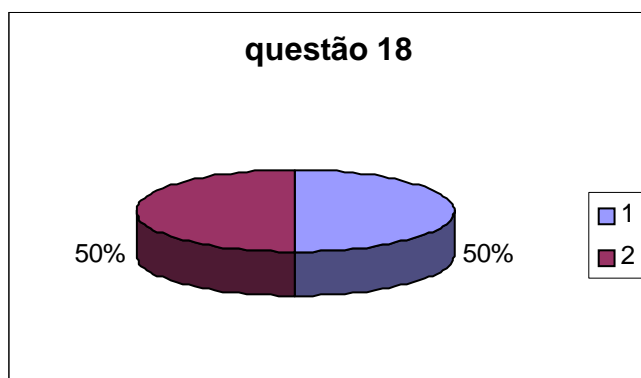
1. sim 2. não

Gráfico 69. Durante sua atuação como professor/a de educação física, você já precisou resolver algum conflito ligado à sexualidade dos/as seus alunos/as?



1. sim 2. não

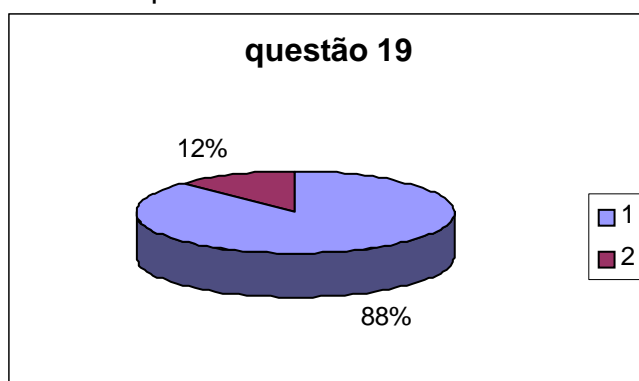
Gráfico 70. Você se sentiu apto/a a trabalhar com esta questão, a partir das discussões realizadas durante sua graduação?



1. sim 2. não

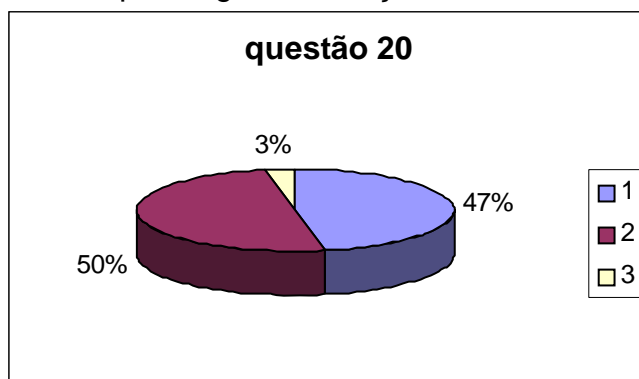


Gráfico 71. Você se sente preparado/a para trabalhar em uma instituição escolar com alunos/as e professores/as de diferentes orientações sexuais?



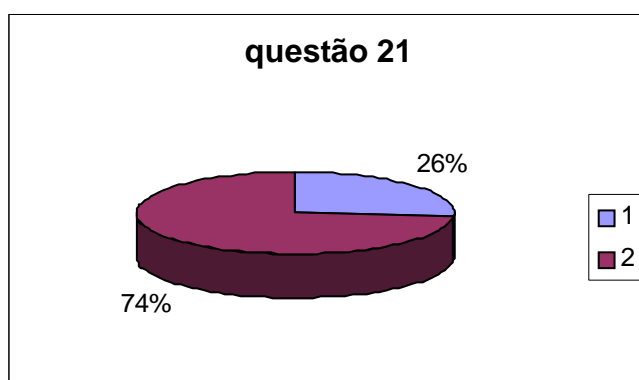
1. sim 2. não

Gráfico 72. Você tem conhecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, no que tange à Educação Sexual?



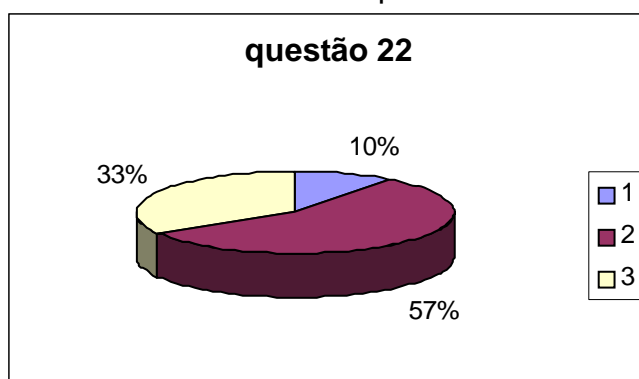
1. nenhum 2. pouco 3. conheço bem

Gráfico 73. Você já leu algum livro sobre educação sexual, sexualidade ou diversidade sexual?



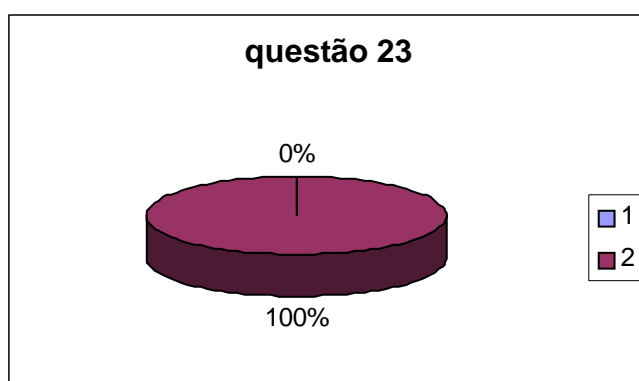
1. sim 2. não

Gráfico 74. Você acha que um indivíduo:



1. nasce homossexual 2. torna-se homossexual 3. ambas as alternativas

Gráfico 75. Você é homossexual?



1. sim 2. não

## Transcrição das falas - turma 2004

\* Os nomes utilizados são fictícios, como medida de preservação das identidades dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

*Assim que o filme inicia, um garoto me pergunta se a aula vai demorar muito. Explico à ele que o filme dura 20 minutos e que temos o tempo da aula pra conversar.*

*É importante registrar que a professora que me cedeu o espaço de sua aula pediu para que os/as alunos/as comparecessem, pois Elisa, monitora da turma, iria realizar a chamada, portanto a presença dos/as alunos/as seria considerada como presença em aula. Cabe questionar se os/as alunos/as estariam presentes naquele momento caso sua presença não fosse registrada. Ao término do filme, a turma estava bem quieta, tive a impressão de que ninguém falava nada. Perguntei pra eles/as o que tinham achado do filme, e então a primeira menina disse:*

Maria - O professor [do vídeo] falou assim: 'Ah, eu também abandonei a escola'. Ele falou: 'Eu abandonei a escola, abandonei os amigos'. Eu sei que não tem nada a ver como o que você quer, mas como ele fala isso?

João - Pelo que eu vi, ele voltou atrás.

Joana - Todo mundo aceitou ele de volta porque precisavam dele lá na equipe, senão... Só por interesse mesmo.

João - Pelo que eu vi ele tem méritos, ele é bom em matemática, era bom em futebol, e se ele não fosse nenhum dos dois? Numa escola de rede pública, se ele fosse um aluno normal, mediano, acho que ele ia sofrer bem mais. O filme romantizou bastante, não mostrou muito a realidade.

Pedro - Achei legal um gay gostar de futebol, conceitualmente masculino... Achei bom [o filme] porque envolve as questões do mundo gay [risos]... mostra os problemas dele próprio se assumir.

*Achei interessante o garoto apontar esse detalhe, pois era uma das questões que eu pretendia levantar, o fato do garoto gostar de jogar futebol. Quando Pedro falou que achou o filme interessante por mostrar os problemas do "mundo gay", alguns garotos deram risada, principalmente o Lucas, que estava ao seu lado, ele vai fazer comentários com o colega o tempo todo, mas não irá falar muito para a turma.*

Elisa - É como o João falou, ele [o filme] é extremamente romantizado, e acaba por mostrar pra criança ou pro adolescente uma situação que às vezes é ao contrário. Como pro pai, é muito difícil, a questão moral, quando se tem um filho e ele gosta de uma mulher e tem que cuidar, que não pode dormir em

casa... Tem que trazer pra realidade, tem que tomar muito cuidado pra não só mostrar o vídeo e achar que é isso.

*Questionei o filme por tratar de uma história de homossexualismo masculino, mais 'comum' em nossa sociedade, e como isso poderia ser discutido.*

João - Talvez se eles fizessem mais de uma possibilidade, mais de um caso, várias opções... Uma sendo o professor gay ou não, ou ter também um outro gay, várias possibilidade pra ser exploradas.

Elisa - Na sociedade é bem mais complicado ver mulher se assumindo.

*Ao se tratar da falta de discussão sobre as mulheres homossexuais, surge a questão da novela dos oito da Rede Globo, Senhora do Destino, que mostrou o relacionamento homossexual de duas garotas.*

João - Não sei se na novela não tem uma intencionalidade de colocar duas mulheres bonitas né, porque geralmente o homem tem a fantasia de duas mulheres... a mídia já aproveita pra fazer isso. E outra coisa que eu vejo é que os professores não têm muita propriedade, muita confiança pra falar sobre essas coisas. Não sei nem a gente, mas a gente acho que tem e eu penso nas pessoas que já se formaram, porque a propriedade que a gente tem assim é falar: 'Não, é normal, é normal'. E aí a pessoa pergunta: 'É normal por que?' A gente não tem essa propriedade, se o cara acha que é doença, ele não sabe explicar porque é doença, ou ao contrário, se acha que é normal, fica tranqüilo.

Elisa - Nesse ponto acho que uma psicóloga ou uma orientadora, igual tem no filme é interessante. Ela até fala alguma coisa, se relaciona abertamente, fala da aids, do preservativo, uma coisa menos polêmica, no caso do filme, mas que tem quer ser levada em consideração.

*Nessa fala da Elisa, percebe-se a preocupação que se deveria ter não apenas em discutir a homossexualidade, mas também a questão da saúde. Inicia-se então uma discussão sobre AIDS e promiscuidade.*

João - Coloca que a questão da promiscuidade está relacionada com o homossexualismo.

Elisa - A maioria [que contrai aids] são mulheres casadas, heterossexuais.

Lucas - Tem que ver que os homens pulam a cerca com os traveco.

*Nesse momento, um garoto comenta algo com o outro, balança a cabeça, em sinal de desaprovação e vai embora. Percebe-se que o garoto que saiu da sala nesse momento já está há mais tempo na universidade do que o restante da turma, e esses/as alunos/as têm a característica de se envolverem pouco nas aulas e nas discussões, devido ao fato de já estarem trabalhando e considerarem aquelas disciplinas irrelevantes para sua prática profissional, participando pouco da vida acadêmica como um todo.*

João - Por exemplo, se o cara é galinha, fica com um monte, ele é galinha, não é promíscuo. Antigamente era com mulher...

Elisa - A questão homossexual tá bem relacionada com a questão moralista. Parece que as coisas que eram aplicadas à mulher estão sendo direcionadas pro homem. A mulher que ficava com um monte era promiscua, hoje é o homossexual que é promíscuo, é uma troca de alvo.

*Nesse momento pergunto se eles/as viram alguma diferença entre o menino e o professor presentes no filme, ambos homossexuais.*

Lucas - O menino [do filme] é mais meigo né... dá pra ver que é gay mesmo, quando começou o filme ele [o Pedro] disse: 'Oh, ele é gay'.

Pedro - O professor talvez nem fosse gay, só tava ali querendo ajudar.

*Inicia-se agora uma discussão acerca das características dos gays, das diferenças percebidas entre os 'tipos' de homossexuais.*

Joana - Eu mesmo conheço um casal de mulheres homossexuais, mas as duas são extremamente femininas, nem parecia...

João - Eu conheço também um casal, no caso, que é gay, o dia-a-dia é normal. Não existe um homem e uma mulher no relacionamento. Tanto que um tem 51 anos e o outro tem 30, mas é uma relação normal, não tem tipo um: 'ai, sei lá o quê' e outro mais machão.

*A Elisa tenta explicar, porque professor e aluno são diferentes, mesmo sendo os dois homossexuais.*

Elisa - A experiência muda um pouco o comportamento, tem um conflito ali [no filme]: 'Ai eu não quero, eu não sou, eu tenho desejo ou não, não quero ser'... No ambiente profissional, tá lá no trabalho dele, dentro do ambiente escolar, tem um comportamento, talvez se ele tivesse numa outra situação, num outro contexto, com o namorado dele...

João - Talvez numa saída à noite, por exemplo...

Joana - Você falou dos tipos de gay, por exemplo, tem gay que, assim, são extremamente masculinos e se sentem atraídos por homens, tem outro gays que querem ser mulher, usa calcinha, põe silicone, sutiã. Acho que esse é um tipo de gay, outros são bem masculinos, bombado, você olha e diz: 'É homem'. Outros já querem ser mulher. Tem uns que querem escancarar, que querem causar polêmica. Lá onde eu estudo tem um, que tinha que ter três banheiros, um masculino, um feminino e um no meio. Tem uns que é feio mesmo. Acho que são maneiras diferentes de lidar.

João - Acho que é questão do travesti, tanto que tem travesti que é homem, que tem família. É homem e só se veste de mulher quando tem que trabalhar, saiu dali é um cara normal, que nem a Lúcia \*, ele é advogado, é normal. Mas

a pessoa já olha e diz que é gay. Já confunde, é gay, homossexual, travesti, transsexual.

*\* Lúcia é hostes de uma casa noturna famosa na cidade, ela foi citada pelo fato de eu conhecê-la e talvez pelo fato dela ser conhecida por quem frequenta o lugar.*

*Sobre a questão dos termos utilizados,, Elisa faz um comentário sobre o metrossexual inicia-se então uma discussão sobre o que seria esse novo termo.*

Elisa - Agora tem o metrossexual. Na verdade é um heterossexual só que não se sente intimidado em fazer coisas de menina... é um cara sensível, que seria o homossexual, mas que gosta de mulher.

João - É o dono de casa. [risos] Eu sou metrossexual! É muito nome né?

Elisa - Muita coisa se coloca [na mídia], o cara é homossexual, aí outro fala que é metrossexual, sei lá, qualquer coisa, fica complicado. O próprio termo, não tem um conceito, aparece na mídia e não se explica isso de maneira adequada.

João - Você cria arquétipos. Imagine você explicando isso pra uma classe popular, se a própria pessoa que tá estudando já tem dificuldade, imagine se for explicar lá pra uma meninada de escola pública, é difícil.

Lucas - Se o pai que cozinha, que limpa a casa, você fala alguma coisa, aí a criança vai falar: 'Meu pai é bicha!'.

João - Já confunde, o pai é metrossexual, não homossexual, é metro. [risos]

*Pergunto agora sobre a cena em que o ex-namorado aparece no colégio e beija o garoto na frente dos colegas, o que a turma achou disso.*

Pedro - Tá lá como se fosse uma menina, se o cara encontrasse a menina num local...

João - O cara não entende que acabou... Uma relação normal.

Elisa - Exatamente... Pra mim acabou, mas pro cara não. É como aquela garota louca, que chega e fala: 'Ai eu quero!'

João - Eu queria fazer uma pergunta pros colegas, eu tenho a curiosidade sobre academia, a gente fala muito de escola. Se aconteceu alguma coisa...

*Nesse momento, incentivada pela pergunta do João, questiono as pessoas que trabalham em outros espaços fora da escola, como a questão da homossexualidade está presente nesses espaços.*

*Antes de responder à pergunta, Pedro passa a relatar um caso ocorrido dentro da faculdade, com um colega de outra turma que todos conhecem.*

Pedro - Aconteceu uma coisa aqui na faculdade mesmo, ele mesmo não se importa, ele mesmo fala: 'Eu não sei se sou gay'. Ele nunca tinha namorado...

João - Foi no primeiro ano que ele falou, na aula da Mara. A Mara \* tava falando sobre sexo, coisa que ela nem falava [risos], ela falou umas coisas sobre masturbação, e ele falou assim, que não conseguia dormir sem se masturbar. E daí todo mundo já saiu. Isso foi antes dele falar dessa coisa de gay, imagine, se a galera já entendeu nesse sentido...

\* *Mara foi professora do departamento durante alguns anos.*

Joana - Ele falou que não sabia porque ele era extremamente sensível, ele entendia o sentimento das mulheres.

João - Só que ele falava porque os homens que falam: 'Não, não pode ser sensível'. Porque a galera era machista. Daí ele pensava: 'Nossa, então eu não sou macho, porque sou sensível.' Não que ele fosse gay.

Pedro - Todo mundo se afastou dele.

*[Agora respondendo a questão sobre a academia]* Tinha um cara lá, alto, moreno [risos], ele tava fazendo um exercício lá, e perguntou porque doía o "saco" dele quando ele fazia... daí fiquei meio assim...

*Perguntei para a turma o que eles/as achavam em relação às idades dos personagens, se o garoto do filme era muito novo ou não para tomar uma decisão a respeito de sua sexualidade e como essa questão era vista por eles. A partir do próximo relato de Pedro, inicia-se então uma discussão sobre as experiências que cada um teve durante sua prática escolar, seja na disciplina obrigatória Prática de Ensino, ou em outras oportunidades de trabalho como professores de Educação Física.*

Pedro - Lá na escola, 1º série, a gente tava no parquinho, fazendo atividades, outros foram brincar de comidinha com as meninas... e as professoras diziam: 'Olha lá o veadinho'.

João - Acho que esse é o senso comum, no caso das professoras, porque qual é a relação dele brincar de casinha e ele se tornar gay?

Lucas - Teve um caso na escola, a gente separou os meninos e as meninas em grupos e um garoto ficou no meio [risos]. As meninas falavam: 'vem pra cá', e ele ficava me olhando. E os meninos falavam: 'Não, ele é bicha!' Ele não se defendia, não falava: 'Não, eu não sou!' Ele não falava nada.

Elisa - Teve um caso numa escola, tinha um menino que sempre era excluído da aula, ele tinha uma aparência mais franzina, ele era pálido, tinha uma vozinha bem característica. E ele vivia sempre com as meninas. Na minha aula, eu dividi em grupos, assim, aleatoriamente, e ficaram mistos, e ele acabou ficando num grupo que tinha mais meninos que meninas, e os meninos falaram que não queriam ele no grupo: 'Eu não quero ele no meu grupo.' E aí

as meninas falavam: 'Não, vem aqui pro nosso grupo'. Os meninos falavam: 'Não, ele não é homem'... Aí eu perguntei pra ele qual ele achava que ia ser melhor, aí ele foi pro outro grupo [das meninas]. Ele se defendia, sabe: 'Que é isso piá, cala a boca!' Não sei se essa era uma característica dele, de se defender, porque todas as meninas da sala dele tinham essa característica, quando eram ofendidas, todas elas eram assim.

*Durante toda a conversa, a maioria da turma ficou em silêncio, como se pode perceber pela transcrição das falas, sempre os mesmos alunos e alunas comentavam os assuntos propostos. Ocorreram poucos comentários paralelos e eles/as se mostraram pouco interessados em questionar minha pesquisa.*



## Transcrição das falas – turma 2005

*Mais uma vez o professor que me cedeu a aula para a realização da pesquisa o fez sem avisar os/as alunos/as, que foram para a aula devido à festa de encerramento do semestre que seria realizada naquele horário. Esta etapa da pesquisa só foi concluída na segunda tentativa, pois, na primeira, os/as alunos/as foram embora depois de entregarem a tarefa pedida pelo professor, não permanecendo na sala para que eu pudesse realizar a pesquisa.*

*Como da outra vez, com a turma de 2004, todos/as ficaram quietos após o término do filme. Um menino perguntou qual era a utilidade do filme, eu expliquei que ele foi pelo Ministério da Saúde, para ser veiculado nas escolas.*

Jorge: o filme é bacana

*Por que é bacana?*

Jorge: ah...porque é bacana professor? [perguntando para o professor Paulo, que me cedeu a aula para a pesquisa][Risos].

Rita: eu acho, ao mesmo tempo que o vídeo, a intenção dele á acabar com o preconceito, ele é preconceituoso em vários aspectos. No começo quando fala da época da ditadura, aí o professor comenta... é bem estereótipo mesmo...[aqui ela se refere à cena inicial do filme em que o professor de Educação Física comenta que quando ele era jovem, na época da ditadura militar, qualquer homem que tinha cabelo comprido, era associado ao consumo de drogas e à homossexualidade]. E as piadinhas: 'ai, eu nunca achei que ia querer ter um gay do meu lado', apesar de ser uma piadinha que ele fala, é bem preconceituoso. É legal porque eu gosto de ver as reações das pessoas quando estão vendo o vídeo...

*Nessa hora a pilha do gravador acabou e eu não vi, perdi algumas falas, mas a Rita estava comentando que as pessoas reagem nas cenas mais 'fortes' ou 'engraçadas'. Por exemplo, na cena do beijo entre os garotos e na cena em que um personagem faz a piada citada anteriormente pela Rita, entre outras.*

Ricardo: ano passado eu assisti o filme do Cazuzza... eu não conhecia a história do cara, nem sabia que ele era homossexual, não conhecia nada sobre ele, li o livro também depois, *Só as mães são felizes*...mostra a experiência dele, o sucesso, a homossexualidade. Daí eu queria falar um pouco da experiência que tive. Porque eu não sei se todo mundo sabe, eu trabalhei uma época como modelo, viajei para São Paulo duas vezes, morei lá um tempo. Eu sempre tive uma formação, tanto a minha família, como na escola que eu estudei, eu tive uma formação religiosa e tal, e quando eu cheguei lá não me identifiquei com quase nada, com o mundo. Isso é tipo, uma questão de valores, eu via as meninas, crianças de 14 anos indo morar sozinha em São Paulo, vinham do interior de não sei onde, eu via que em 5 anos ia ser uma anta, quando acabar essa beleza que tiver pra vender, se não casar com um cara que sustente, tá f\*\*\* na vida, porque não vai ser nada. E aí eu achei uma coisa que ficava bem clara, que faltou pra mim nessa questão do preconceito. É que, sei lá, nas

festas, assim, têm muito homossexual, produtor, modelo mesmo tem um monte, e é bem esclarecido nesse meio. E quando eu freqüentava essas festas, volta e meia vinha dar em cima de mim, e era tudo coisa escrachada. No começo eu via com maus olhos, pode ser, mas longe de mim. Mas depois que eu comecei a enxergar que o homossexualismo não era um problema, não era um caso à parte, você percebe que na relação entre pessoas homossexuais tem essa coisa de fazer uma super declaração também. Quando eu achava que era um problema, eu achava um cúmulo, a pessoa sabendo que eu não era homossexual vir se declarar pra mim, vir falar alguma coisa. Isso, no filme, na hora que o cara chegou na escola e fez o menino passar o maior vexame, ele nem tava pensando na vida do guri, se ele assumiu, não assumiu. E os outros alunos acabam, sei lá, vira coisa bizarra, zoação. A gente pode ver, uma menina que passa essa situação com um garoto na escola, em escolas que não permitem isso, não pode andar abraçado. Tem preconceito quando você enxerga o homossexualismo como uma coisa à parte. Eu só queria compartilhar essa experiência. Pra mim, eu comecei a ver diferente depois que eu vi isso mais próximo, tenho amigos homossexuais, mas nessa coisa escrachada que a gente via, foi difícil...

Rita: eu acho que a gente tem que entender que, bem isso que o Ricardo falou, o cara que é homossexual, ele vai numa festa, aí digamos, esse negócio, o heterossexual, vai ver uma menina e vai dar em cima dela, e pode ser muito mais vulgar do que um homossexual seria, e a gente não vê isso como um problema. Ai você vai e o cara pára e fala 'você não vai passar', sabe, o que que é isso? eu acho isso muito mais agressivo do que uma pessoa vir e se declarar pra você, ou de qualquer outra forma. Então não é o fato de uma mulher falar alguma coisa pra você, não é a orientação sexual, o sexo da pessoa, que você vai tratar diferente, se for dar um fora, você vai falar, não gosto ou às vezes as pessoas falam 'o cara pode dar em cima, mas se vier dar em cima de mim vai apanhar'. E você que dá em cima de todas as meninas da festa? As pessoas têm direito, porque se você não tentar como é que você vai saber?

Jorge: festa é lugar pra dar em cima mesmo, a não ser quem vai de casal, fica mais no canto. Cada um escolhe o meio que está. Eu ando de bicicleta todo dia e passo pela Vila Pinto [uma favela que fica próxima ao Departamento de Educação Física], se eu ir com a bicicleta mais novinha, com o tênis mais bonito, com a mochila mais bonita, eu tô pedindo alguma coisa também né?

Júlia: aí também é preconceito. Você ta dizendo que eles vão te roubar.

Jorge: normalmente se eu passar ali todo *playboy*, provavelmente, eu estaria pedindo pra ser roubado.

Patrícia: porque você ta saindo você tá pedindo pra ser roubado? É a mesma coisa, eu vou deixar de usar um batom lá porque não quero chamar a atenção, mas eu tenho o direito de querer que as pessoas não sejam grossas comigo, mal educadas.

*Nessa hora eu levanto a questão apontada pelo Ricardo, a influência do meio.*

Ricardo: o professor [do filme] fala que hoje os tempos são outros, mas se você for numa escola, a gente ainda vai lidar com pais mesmos, uma cultura em que isso é muito proibido, então se a gente começar a trabalhar esse tipo de educação sexual, não negar que existe... A minha educação sexual foi assim: meninos têm pênis, meninas têm vagina e um serve pra completar o outro, e só o outro. Se a gente lidar com as crianças hoje sobre isso, falar dos '3 sexos' etc., não seria tão difícil trabalhar, só que a gente vai lidar com um preconceito, com a cultura mais conservadora. Que nem com os pais, não adianta, a primeira opinião sobre isso é a opinião dos pais, em casa, aí fica difícil, vai ter pai e mãe na escola que vão chamar a atenção, vão falar, 'como que pode?' Acho que lidar com as crianças é mais fácil do que lidar com o que é culturalmente construído desde casa. Talvez daqui a 50 anos, quando nós formos pais, a gente consiga trabalhar isso de outra forma.

Luiza: como a Rita falou da questão do vídeo ser preconceituoso, acho bem interessante. Vai ter alguém que vai estar assistindo e vai estar se identificando. Vai olhar e vai dizer: 'pô, não é só comigo que acontece, existe mais além'. Se existir uma pessoa diferente, você saber como agir. Só que eu acho assim também, não é o vídeo que vai mudar, é você ir falando e mostrando, não é mostrar o vídeo e dizer é isso e acabou.

*Agora eu pergunto se eles/as viram diferença entre professor e aluno gays.*

Michel: o professor se coloca como um senhor. O professor de Educação Física com um apito no pescoço, 'que eu pratico esporte, jogou futebol'. Já traz uma imagem.

Júlia: e até tem um pedaço que ele fala 'que eu jogo futebol', deixou bem claro: eu jogo futebol, eu não sou gay.

Michel: só faltou falar isso: eu não sou gay, eu jogo futebol.

Ricardo: eu acho que tem essa questão que o guri falou assim 'ah, eu tô meio confuso', e o professor falou assim 'eu tive que lidar com isso há 15 anos atrás'. Tem todo um contexto social, 'hoje eu consegui dar a volta por cima' ele falou, 'eu tô aqui, tô feliz com o que eu tô fazendo'. Se ele não se reservasse, não deixar transparecer tanto... talvez o garoto não saiba como lidar. Assim como tem o homossexual escrachado, tipo nas festas que eu freqüentava. Lá todo mundo se entende, tem uma necessidade de auto-afirmação, eles também querem construir o espaço deles na sociedade, e não vai ser de outro jeito. Se eles não se assumirem. Tipo passeata gay lá em São Paulo, eu fui, tá ligado. Tem gente que anda e você fala 'ele é gay ou não é? Também deve ser gay'. De calça jeans, camiseta, jaqueta, sei lá, assim como tem gente que vai vestido, ia andando, rebolando. Acho que é uma questão de cada um. Mas com certeza a forma como é construído na sociedade, e por isso o professor mostrou pra ele que ele pode lidar com a homossexualidade dele sem ser escrachado, na profissão que ele tem. E é interessante a questão de casal gay poder assumir. Quando a mãe dele falou que 'não era meu sonho', com certeza

ela pensou de ser avó e tal. Se influencia ou não influencia casal gay adotar uma criança, se vai criar o filho gay também...

*Eu pergunto agora sobre a questão do/a homossexual manter uma postura 'normal' em virtude do meio onde ele/ela está.*

Ricardo: eu acho que ainda é preciso na sociedade. Porque se o cara pensar no dele, no ganha pão dele no espaço escolar formal do jeito como é construído...

Michel: fiquei pensando na situação, por exemplo, no cara que forçou a barra e beijou o piá lá, se acontecesse aqui no departamento uma coisa dessa, o que não geraria, muito tempo, eu fico imaginando.

Ricardo: como o professor falou, assim como vai ter uns que vão avacalhar e tal, tem aqueles que vão chegar e vai te dar uma mão. Eu heterossexual, se não fizer o pênalti na final do campeonato, metade do meu time vai me odiar, cara!

Michel: se eu fosse vingativo, você fosse homossexual, fosse lá o último lance pro time da escola, você errou: 'porra, o gay que errou o pênalti'. Não é o Ricardo, é ou 'aquele gayzinho', ou se fosse preto, 'aquele preto'. Se fizesse: 'não, ele acertou, apesar de ser gay, ele acertou'.

Ricardo: 'ô piá, você foi macho!' [risos]

Rita: como se o fato de você ser, sei lá, forte é ser homem, então mulher é pessoa que, coitada, vai ser dominada. 'Você vai ter que ser mais homem ainda' [comentando o fala do professor que diz que o aluno vai ter que ser 'mais homem que muito homem' para superar o preconceito]. Esse negócio do cara fazer alguma coisa, imagine se fosse aqui na faculdade... A gente foi viajar pro Fórum Social Mundial e a gente encontrou o pessoal de Educação Física do Brasil todo e um dos meninos, ele tava numa festa do pessoal GLBT, a gente tava lá na festa e daí, um dos nosso amigos – as pessoas não sabiam né – aí quando a gente virou ele tava beijando um menino, aí a gente voltou pra nossa reunião no outro dia de manhã cedo, aí era o assunto. Isso que teoricamente seriam pessoas que trabalham num espaço, que estavam lá na festa. Aí eu falei pra eles, porque vocês não vão lá perguntar pra ele porque ele fez. Aí ele falou que queria experimentar. Até quando vão encontrar com alguém que não estava lá em janeiro: 'deixa eu te contar uma coisa!'. Virou o assunto do ano o fato dele ter ficado com um homem.

Ricardo: isso é preconceito. Se uma guria passar e eu falar 'gostosa' e apertar a bunda dela, é normal. Assim como o Paulo, foi lá e encasapou uma gostosa, eu vou chegar e falar: 'aí como é que foi?' Isso é normal também. Se o Michel for lá e pegar o Lucas, for falar: 'aí como foi?' É uma questão de curiosidade. [risos] É difícil a gente saber se é preconceito ou não é, eu tenho preconceito de aceitar ou não aceitar.

Rita: eu acho que a convivência ajuda bastante. Você ver que alguém da sua família, ou qualquer pessoa assim é gay, é diferente, você passa a aceitar. Meu tio, ele morreu de aids, o irmão da minha mãe, ele era homossexual, e isso foi em meados... eu era mais nova e ele era o tio que todos idolatravam... e assim, eu era muito nova, eu não sabia, fui saber depois que ele morreu só. E era bem mais difícil, porque era a época que o HIV tava aparecendo no Brasil e tinha uma ligação naquela época, as pessoas achavam que tinha e ele morreu de aids. Teve toda essa questão que a gente teve que passar, e então até hoje quando meu irmão mais novo – que é afilhado dele – faz uma brincadeirinha assim de preconceito, eu falo: ‘você olha pro teu padrinho, você ta fazendo isso?’ Aí ele pára, e acho que isso ajuda também, a convivência. As pessoas que você gosta muito que são gays, aí você fala: ‘poxa, por que eu não vou gostar dele? Porque ele é gay eu não posso defender?’ Então isso é muito presente na minha casa, meu tio, que era tão querido por todo mundo era homossexual e isso não fez ele diferente de forma alguma, ninguém nem sabia disso, era uma pessoa tranqüila.

Michel: uma coisa que acontece é, por exemplo, depois do dia da parada gay de São Paulo, normalmente os jornais colocam as figuras mais exóticas na capa do jornal. Os mais figuraças, não colocam por exemplo, um homossexual como o Ricardo falou, se tivesse vestido de tênis, “normal” [o aluno fez o sinal de aspas com as mãos]. Eles não colocam porque não caracteriza. A parada gay são as figuras exóticas e aquilo acaba gerando, por influência da mídia, todos os homossexuais são assim.

Ricardo: assim como se mostrar o Movimento Sem Terra, vão mostrar os caras com foice na mão ou os caras andando, conversando ou tomando chimarrão? Não vai mostrar o Movimento Estudantil em Florianópolis, sentado, discutindo, vão mostrar eles quebrando, vão mostrar os cavalos andando em cima da galera.

Michel: são muitas situações que acontecem com vários desses movimentos, tudo que é um pouco diferente.

*Agora eu questiono a relação entre idade e identidade sexual, e a relação com a escola.*

Rita: eu não sei, nas turmas têm crianças de 14 anos que é diferente de outras crianças de 14 anos, cada uma tem um tempo diferente. A vivência eu acho que vai caracterizar, porque a gente nasce achando que tem que ser heterossexual, aí, acho que a maioria das pessoas vai ficar com alguém do sexo oposto e daí vê que não tá atraindo ela, acho que é bem nessa época que vai descobrir. Dos 12, que vai começar a ficar com outros, vai beijar, que vai descobrir. Acho que isso vai levar um certo tempo até pra própria pessoa ver que ela tem uma atração pelo outro sexo. Acho que fica bem confuso, acho que deve ser uma confusão tamanha.

Júlia: parece que tem se sempre um mais velho, um mais velho pra direcionar.

Michel: pra ensinar o caminho.

Ricardo: acho que mesmo com 14 anos, 13 anos, ele já tem uma clareza de que a sociedade impõe essas questões de ser heterossexual. Por exemplo, na década de 70, o cara era cabeludo, aloprado, maconheiro, gay. Então acho que por ter essa noção, a maioria, não todos, porque como chegou a menina na Rita [aqui o aluno se refere a uma fala da Rita que foi perdida quando acabou a pilha do gravador. A Rita contou que uma aluna dela dizia que queria se casar com ela e ela não sabia o que fazer], e até que ponto tem essa seriedade. 'Não, vou me preservar até eu ter coragem', ou 'não tô pronto'. Acho que tem muito isso, o peso.

*Aqui encerro a conversa. Da mesma forma como ocorreu com a turma pesquisada no ano de 2004, poucos/as alunos/as participaram e alguns/mas ficavam todo tempo fazendo comentários paralelos sem, no entanto, participar da discussão.*

Rita: eu acho que ajuda.

Ricardo: essas discussões são importantes.

Rita: acho que essa foi a maior discussão que a gente teve em 4 anos!