

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

A suposta homossexualidade

RONALDO ALEXANDRINO

Orientação: Profª Drª Ângela Fátima Soligo

2009

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

A suposta homossexualidade

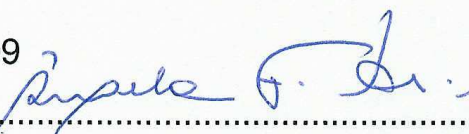
Autor: Ronaldo Alexandrino

Orientadora: Ângela Fátima Soligo

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Ronaldo Alexandrino e aprovada pela Comissão Julgadora.

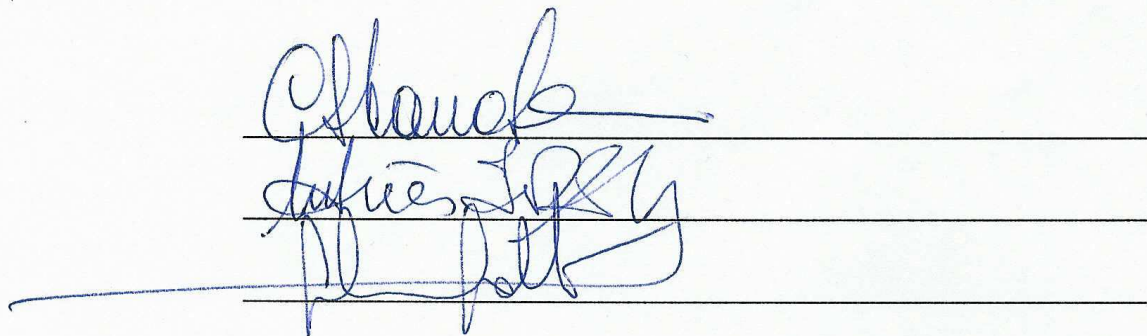
Data: 30/07/2009

Assinatura:.....



Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:



2009

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Alexandrino, Ronaldo.

AL27s A suposta homossexualidade / Ronaldo Alexandrino. -- Campinas, SP: [s.n.],
2009.

Orientador : Ângela Fátima Soligo.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.

1. Homossexualidade. 2. Representações sociais. 3. Formação de
professores. I. Soligo, Ângela Fátima. II. Universidade Estadual de Campinas,
Faculdade de Educação. III. Título.

09-192/BFE

Título em inglês : The suposal homosexuality

Keywords: Homosexuality ; Social representations ; Teacher education

Área de concentração: Psicologia Educacional

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Profª. Drª. Ângela Fátima Soligo (Orientadora)

Profª. Drª. Catarina Satiko Tanaka.

Prof. Dr. Sílvio Donizetti de Oliveira Gallo

Profª. Drª. Maria Inês Freitas Petrucci dos Santos Rosa

Prof. Dr. Sebastião Rogério Góis Moreira

Profª. Drª. Ana Archangelo

Data da defesa: 30/07/2009

Programa de pós-graduação : Educação

e-mail : ronaldoalexandrino@uol.com.br



**Este trabalho é
dedicado à professora
Ângela Soligo**

Sinopse

A pesquisa intitulada “A suposta homossexualidade” busca uma compreensão da homossexualidade como uma construção social, a partir dos pressupostos da Teoria das Representações Sociais. Procura ainda introduzir e acompanhar processos de ressignificação das representações sobre homossexualidade, a partir de um processo de formação de professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Por meio de filmes, textos e de uma abordagem histórica da homossexualidade, puderam ser reveladas e discutidas representações sociais correntes sobre a homossexualidade, bem como ser engendradas novas formas de compreensão da homossexualidade, que passa a ser entendida, neste trabalho, como uma representação social.

Palavras-chave: Homossexualidade – representações sociais – formação de professores.

Synopsis

The research designed as “The supposal homosexuality” looks for an understanding about the homosexuality as a social construction from the concepts of the Social Representations Theory. It still trying to introduce and to accompany the remaining process from representation about the homosexuality from a teacher education process from the teacher of children. By means of movies, texts and an historical approach of the homosexuality, could be revealed and discussed the current social representations about homosexuality, and generate new ways of comprehension of the homosexuality, which is understanding in this work as a social representation.

Keywords: Homosexuality – social representations – teacher education

Advertência

O responsável pela escrita deste texto adverte, você leitor, a conhecer alguns pontos necessários sobre este trabalho, antes que sua leitura prossiga.

Afinal, o que você irá encontrar nas próximas páginas trata-se de um pensar sobre o que comumente chamamos de homossexualidade.

Homofilia, sodomia, pederastia, homossexualismo, homossexualidade e homoafetividade. Porque tais terminologias nos fazem pensar em uma suposta homossexualidade? Uma imersão na história das práticas sexuais entre pessoas do mesmo sexo poderá nos dar alguns indícios que nos levam a questionar o que existe de realidade nela.

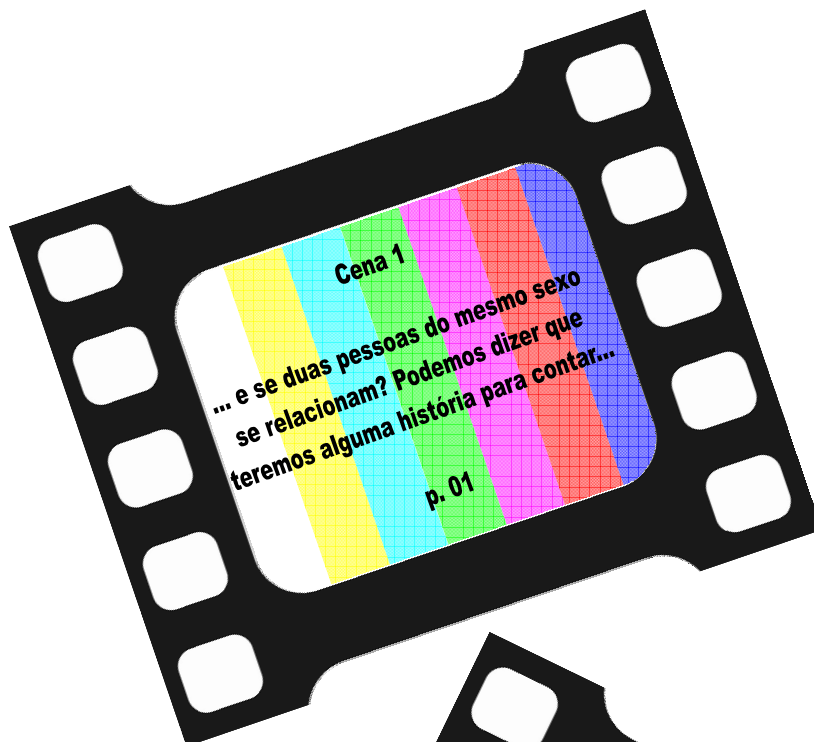
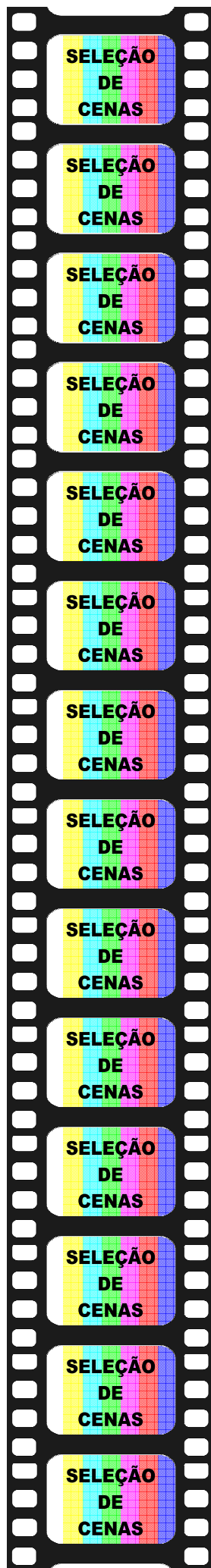
Como este é um texto que busca suas inspirações teóricas na Psicologia Social, mais precisamente na Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici, aqui encontramos um ponto de ancoragem que nos leva a refletir sobre o que estamos comumente acostumados a chamar de realidade.

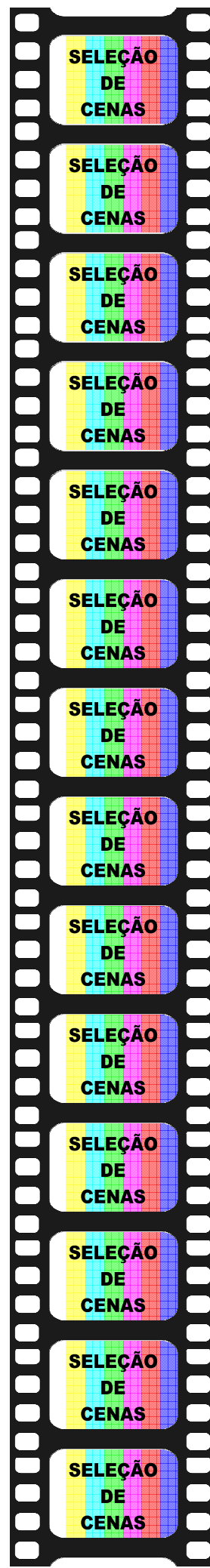
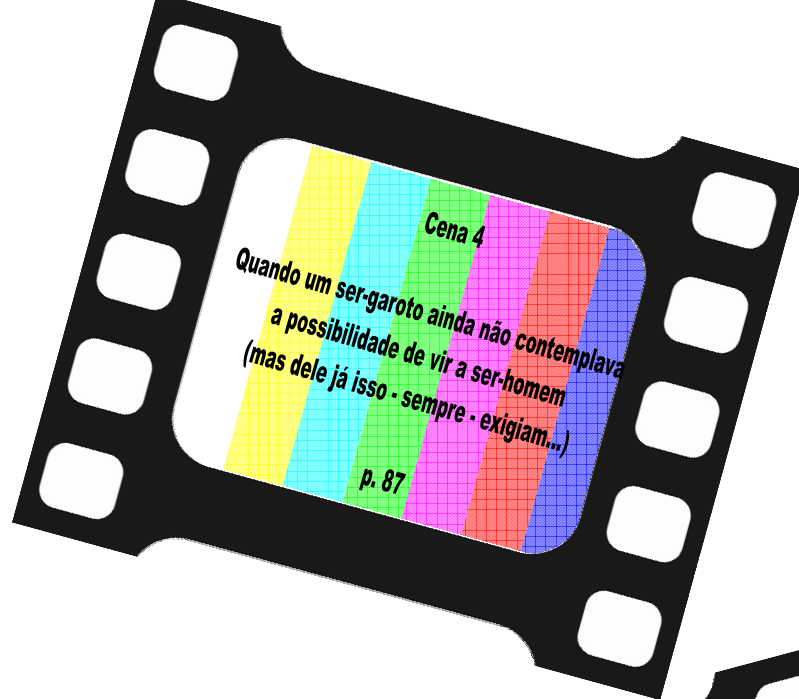
Eis um convite para entendermos a realidade como uma realidade representada.

Mas qual é a relação entre uma suposta homossexualidade e a escola? Quais as suas implicações numa proposta de formação de professores? Porque uma reflexão foucaultiana poderia nos inspirar em tais indagações sobre o ambiente escolar e as suas relações com a produção de subjetividades?

Caro leitor, se tais questionamentos de alguma maneira o incomodam, talvez seja interessante que você não continue com esta leitura, porém, devemos adverti-lo novamente, que esta é uma oportunidade de se entrar em contato com a história de algumas das verdades que temos construídas sobre o que chamamos atualmente de homossexualidade, e dessa maneira, percebermos que elas não são tão verdadeiras e naturais.

Você está disposto a prosseguir?





**... e se duas pessoas do mesmo sexo
se relacionam? Podemos dizer que
teremos alguma história para contar ...**









Hair. Dir. Milos Forman. EUA. MGM; FOX, 1979.

* * *

Porque essas palavras soam tão mal?

A provocativa questão feita por Woof nos faz pensar um pouco sobre o porquê de essas palavras causarem alguma estranheza em quem as ouve. As expressões faciais de Sheila e suas companheiras demonstram uma possível reação das pessoas ao entrar em contato com este rol de terminologias.

Sodomia, felação, cunnilingus (em português cunilíngua) e pederastia. Alguma associação é possível de ser realizada à homossexualidade. Mas como elas (e outras) surgiram? Por que seus significados chegam, algumas vezes, a perturbar? Ou, como diria Woof, a soar tão mal?

Para tentar responder a essas questões é necessário conhecer um pouco da história, do percurso que a sexualidade, e por sua vez a homossexualidade, percorreu em nosso mundo ocidental. Digo ocidental porque é nessa cultura em que estamos inseridos e é ela que nos afeta diretamente através de seus desdobramentos. Seria impossível iniciar qualquer discussão sem conhecer tais caminhos já trilhados.

Dentre as várias histórias que nos povoam, e por sua vez nos constituem, aqui nos interessa olhar para a história da homossexualidade. Ressalto que neste texto seria impossível contar, mesmo que brevemente, toda essa história, portanto, alguns momentos históricos foram selecionados: aqueles que melhor explicitam a construção de algumas representações sociais.

Iniciar uma discussão sobre a suposta homossexualidade e suas implicações em nossa organização social, e por sua vez na escola, não se funda apenas em pensar o momento presente, o atual, uma vez que os princípios de toda história se pautam no passado, nas origens, nas transformações político-culturais que foram acontecendo, e conseqüentemente, nas representações sociais que foram sendo construídas.

A mesma história que nos forma, deforma e dá forma a outras possibilidades. A história que marca... a história que (se) transforma... a história que representa...

Que, neste texto, o passado se faça presente!

* * *

Quando voltamos nosso olhar para a organização social da sexualidade na antiga Grécia, encontramos algumas características ainda muito peculiares até os dias de hoje, muitas delas herdadas de outras civilizações anteriores a ela, como a babilônica, por exemplo.

Podemos dizer que tal sociedade era patriarcal e o casamento se apresentava de maneira monogâmica, ao menos em direito, pois em suas relações com as mulheres, o homem grego possuía uma liberdade quase que total, podendo relacionar-se com concubinas e prostitutas (CATONNÉ, 2001).

O grande diferencial existia na possibilidade da existência do ato sexual entre dois homens. Vale ressaltar que algumas restrições eram necessárias para a concretização de tal relação sexual, o que caracteriza uma diferença entre o que conhecemos hoje como homossexualidade, dos atos existentes na Grécia.

Assim, existe atualmente um consenso entre os historiadores em nomear o amor grego homossexual de *homofilia* (*homo*= o mesmo; *filia* = amizade), que é relativo à amizade entre as pessoas do mesmo sexo, justamente para não se cometer o risco de

confundi-lo com os significados historicamente construídos para qualquer outra prática homossexual.

Sejamos mais precisos: melhor que de homossexualidade, deveríamos falar de relações entre pessoas do mesmo sexo. Deveríamos, então, empregar o termo *homofilia*¹. De fato, sem exacerbar o sentido do paradoxo, poderíamos até mesmo afirmar que a homossexualidade não existe na Grécia. Por um lado, a palavra não está presente na língua grega antiga. Por outro, a coisa em si está ausente da mesma forma, se entendermos por homossexualidade aquilo que os modernos concebem (...) (CATONNÉ, 2001, p. 34).

Sobre as origens da *homofilia* grega, podemos dizer que ela aparece no contexto da camaradagem guerreira. Tais relações aconteceram diante do que comumente é chamado de “fraqueza da carne”, quando os guerreiros se distanciavam de seus lares em batalhas. “Sua essência é ser um companheirismo entre guerreiros. A homossexualidade grega é do tipo militar” (MARROU apud CATONNÉ, 2001, p. 33).

É sabido também que existia um culto ao corpo masculino na Grécia antiga, um amor, chamado de *pederastia*, presente para com os jovens, e uma admiração que era inclusive física. Por sua vez, qualquer relação que vislumbasse apenas os prazeres sexuais, era reprovada naquela sociedade.

O pederasta e o homofílico não eram monstros, nem doentes, nem criminosos (como viriam a ser tratados depois), mas nem por isso deixavam de existir códigos, normas, regras e valores regulando a *homofilia* e, portanto, formas de repressão (CHAUÍ, 1984, p. 23).

A sociedade grega vislumbrava o desenvolvimento da Cidade-Estado, a *polis*, e as relações sexuais entre pessoas do mesmo sexo era permitida, uma vez que corroborassem para o crescimento da nação. Se é na cama que os segredos mais íntimos são revelados, acreditava-se que a transmissão de conhecimentos também poderia acontecer neste local.

Assim, era permitido que aquele que soubesse mais, se deitasse com aquele que sabia menos, visando a formação dos cidadãos gregos, e por sua vez, o crescimento da *polis*. Segundo Dover (2007, p. 277) existia “uma tendência constante no mundo grego

¹ Atração por indivíduos de seu próprio sexo. Termo mais etimológico e preferido a “homossexualidade” por certas correntes homossexuais. (Nota do autor).

a considerar o eros homossexual como um misto de relação educacional e genital”. Era comum tal prática entre generais e soldados, mestres e discípulos, etc, desde que o foco da relação fosse a aprendizagem.

Essa organização gera uma questão a ser resolvida pelos gregos: a atividade e a passividade, o problema instaurado não era o da relação entre pessoas do mesmo sexo, mas sim de quem assumiria o papel do passivo (aquele que sabia menos) e o ativo (aquele que sabia mais), até por que, o objetivo da *homofilia* era o de ensinar o homem a ser um cidadão ativo socialmente.

A resolução de tal conflito acontecia da seguinte maneira, ao jovem rapaz cabia o lugar da aprendizagem, ou seja, o da passividade, assim dos doze aos dezessete anos (idade em que aparecia o desenvolvimento dos pêlos) era o momento de jovem grego aprender a ser um cidadão. A relação cessava como num rito de passagem, que considerava, portanto, a idade, e evoluía de uma relação amorosa, para a amizade, a *philia*. Essa relação era valorizada socialmente, pois estava diretamente relacionada a um processo de integração social cuja aprendizagem também envolvia os papéis sociais e políticos, chegando a ser motivo de orgulho.

Em poucas palavras, podemos dizer que a relação entre pessoas do sexo oposto tinha como objetivo a formação do indivíduo físico, a reprodução; já a *homofilia* era responsável pela formação social e cultural dos gregos (CATONNÉ, 2001).

Porém, qualquer outra forma de prazer entre pessoas do mesmo sexo era reprovada, principalmente se ela fosse motivada exclusivamente pelo prazer. Aqueles que, apenas objetivando uma realização sexual, ocupavam o lugar do passivo eram indignos de conviver socialmente, afinal o cidadão precisava ser socialmente ativo.

Da mesma maneira, qualquer tentativa de travestismo era reprovada, e os casos de prostituição, se descobertos, chegavam ao extremo de serem punidos, fazendo com que o cidadão perdesse os seus direitos políticos. A necessidade de tal punição se confirmava pela obrigação de se manter a organização da *polis*, que pode ser percebida na transcrição dos parágrafos 29 a 32 da lei de Esquines, apresentada por Dover (2007, p. 37), que diz: “qualquer um que tenha vendido o próprio corpo, para que outros o tratassem como quisessem, não hesitaria, tampouco, em vender os interesses da comunidade como um todo”. Tal lei era rigorosamente aplicada aos cidadãos gregos,

mas não a estrangeiros, que poderiam se prostituir, desde que o papel ativo fosse desempenhado por um grego.

Se direcionarmos o nosso olhar não mais para o amor entre os homens, mas para as mulheres gregas, perceberemos que “as informações que temos a respeito de qualquer forma de sexualidade feminina são pouquíssimas em comparação com a grande abundância de testemunhos acerca da homossexualidade masculina” (DOVER, 2007, p. 14), podemos dizer que tais práticas eram bastante semelhantes às masculinas, mas o que estava em jogo entre as moças não era a integração a uma vida social, e sim a aprendizagem de uma vida sentimental erótica e refinada, para que ela, por sua vez, fizesse uso de tais saberes com seus esposos. A relação entre as mulheres cessava-se quando a moça mais nova estivesse pronta para se casar. A partir do século V, a mulher grega é vista apenas como um objeto de reprodução dos cidadãos.

Sobre as terminologias empregadas para nomear o amor entre as mulheres, cabe ressaltar que elas eram, inicialmente, “chamadas de tríbades, e posteriormente de lésbicas, por causa da ilha de Lesbos, onde a poetisa Safo dirigiu uma academia para mulheres jovens” (CABRAL, 1999, p. 84). Inclusive, muitos dos estudos realizados pelos historiadores encontram em tais poesias o material necessário para se compreender esse tipo de amor grego. Em tais textos é possível perceber “a mais forte expressão de emoção homossexual feminina na literatura grega (...) na poesia de Safo, a mais antiga e mais famosa das poucas poetisas gregas” (DOVER, 2007, p. 239).

Cabe ressaltar, por sua vez, que o amor entre duas mulheres adultas era desprezado, principalmente em relação àquela que ocupava o papel de ativa, uma vez que esse lugar pertencia ao homem grego. Nesse caso, a mulher chegava a ser vista como um monstro social.

Sabemos que a história da sexualidade grega é muito mais ampla e complexa do que a abordada até aqui. Existem variações dos comportamentos sexuais de acordo com determinados períodos históricos. Porém, o que nos importa perceber é que a base das relações entre os cidadãos gregos são as relações de poder entre as pessoas. O modo como tais relações se consolidam se configuram como base de uma organização daquela sociedade. Relações que reproduziram uma forma de hierarquia.

Se voltarmos nosso olhar para outra civilização, a romana, percebemos que a sua forma de organização da sexualidade é bastante semelhante às práticas gregas. A possibilidade de se fazer sexo com ambos os sexos também está presente, mas, por sua vez, a *homofilia* se caracteriza de outra maneira.

Os romanos passam a atribuir demasiado valor à virilidade, e como consequência o sentimento de ódio em relação à passividade passa a ser nutrido.

Essa rejeição do homófilo passivo não visa sua homofilia, e sim sua passividade, pois esta última provém de um defeito moral, ou melhor, político, que era extremamente grave: a lascívia. O indivíduo passivo não era lascivo por causa de seu desvio sexual, muito pelo contrário: sua passividade não era senão um dos efeitos de sua falta de virilidade, e essa falha permanecia sendo um vício capital mesmo na ausência de toda homofilia. Pois essa sociedade não passava seu tempo se perguntando se as pessoas eram ou não homossexuais; em compensação, ela prestava atenção exagerada a ínfimos pormenores do traje, da pronúncia, dos gestos, do modo de andar, para perseguir com seu menosprezo os que traíssem uma falta de virilidade, independentemente de suas preferências sexuais (VEYNE, 1985, p. 44).

Nessa sociedade o papel de passivo é uma condição exclusiva dos escravos. A premissa que fundamenta tal ação é pautada na seguinte crença: obtem-se prazer quando se é livre; dá-se quando se serve.

A reprovação da passividade gera uma inesperada consequência, que é o ódio à felação, uma vez que aquele que se propõe a fazer sexo oral em seu parceiro precisa se abaixar perante ele. Acreditava-se, portanto, que tal prática rebaixava o cidadão romano, colocando-o assim num papel inferior. A felação passa a ser mais vergonhosa socialmente do que a homofilia passiva, uma vez que ela era vista como o cúmulo do rebaixamento.

A felação não é, realmente, o auge do rebaixamento? Tem passivamente seu prazer em dar prazer ao outro, e não recusa servilmente a outrem a posse de nenhuma parte do corpo. O sexo absolutamente não basta, pois havia um segundo comportamento não menos infame, que os obcecava do mesmo modo: a cunilíngua (VEYNE, 1985, p. 45).

O modo como eram tratados aqueles que faziam o uso de tais práticas sexuais era passível de condenação moral e legal. Ao cidadão romano não cabia a possibilidade de se sentir inferior. Alguns historiadores, inclusive, apontam para tais penas como uma espécie de racismo, tal qual o conhecemos hoje.

Desta forma, podemos dizer que até o Século I d.C não existe um rompimento com a possibilidade de se fazer sexo com ambos os sexos, desde que as condições já descritas fossem consideradas, mas a partir de então, a lógica passa a ser outra: “a quem quiser ser um homem de bem, só fazer amor com o objetivo único da procriação.” (CATONNÉ, 2001, p. 42). O ato sexual começa a estar vinculado com a idéia de aumentar a população romana, com o intuito de continuar o império de dominação proposto na ideologia dessa sociedade.

Podemos dizer que em Roma, ao considerarmos o modo como as relações sexuais entre pessoas do mesmo sexo aconteciam, às relações de poder são acrescidas as relações de força (virilidade versus delicadeza), que deixa subentendida uma hierarquia social cujos componentes se encontram em duas categorias: superiores ou inferiores.

Aos poucos, a história de nossa civilização ocidental começa a apagar qualquer possibilidade de ato sexual que não seja aquela entre homem e mulher visando a procriação. Por sua vez, as práticas racistas (relativas à morte do outro) contra aqueles que não se encontram na mesma condição de uma dita maioria, passam a se tornar cada vez mais freqüentes desde então.

* * *

Com a ascensão do cristianismo, uma outra maneira de conceber o desejo sexual passa a vigorar por toda a Europa e, consecutivamente, por todos os lugares que se afetam pela cultura européia. A extinção do desejo passa a ser a palavra de ordem a partir de então.

O celibato, e por sua vez a abstinência sexual, começam a ser preconizados pelo apóstolo Paulo, e o sexo começa a ser entendido como pecado, cujo lugar de morada passa a ser o corpo de todos os filhos de Deus.

Com inspiração na história bíblica de Sodoma e Gomorra (ÀRIES, 1985), o termo *sodomia* passa a ser difundido na ideologia cristã como algo a ser combatido. Entende-se por *sodomia* qualquer prática sexual que não fosse a interseção pênis-vagina, com intenção de procriação. Muitas são as interdições propostas pela igreja em relação à prática sexual. Aqui nos deteremos àquelas que condenavam o ato sexual entre as pessoas do mesmo sexo.

Se a tentativa de disseminar o poder da Igreja, por meio da criação do pecado, visava manter o controle de toda uma população, que se submetia à prática da confissão, “não admira que a Igreja e o clero condenassem freqüentemente a sodomia, não só por se tratar de um grande pecado mas também por constituir uma ameaça séria à sobrevivência da própria sociedade” (NAPHY, 2004, p. 109).

As práticas sodomitas, de alguma maneira, desordenavam o modo como a Igreja propunha que seus fiéis a seguissem. Daí a necessidade de perseguir e eliminar toda e qualquer prática dessa ordem. Os atos homossexuais também se enquadravam em tais ações persecutórias. Aqueles que concretizavam o ato eram chamados de sodomitas.

A Europa Ocidental já não podia dar-se ao luxo de ignorar e tolerar os actos² sexuais entre pessoas do mesmo sexo. A homossexualidade tinha de ser pronta e severamente castigada; o castigo devia ser exemplar e visível. Era preciso evitar a ira de Deus” (NAPHY, 2004, p. 110).

Nessa época, a ideologia cristã começa a ser disseminada pela Europa através dos escritos de Santo Agostinho. Ele é o filósofo que dá ao cristianismo sua primeira base teórica, a moral cristã. Agostinho é o primeiro a buscar uma relação entre o pecado original e a sexualidade; o pecado, portanto, passa a ser visto como algo que se passa de geração em geração, através do ato sexual.

Para Santo Agostinho, que carrega em sua doutrina um forte acento maniqueísta, e cuja obra resume toda a moral sexual dos Santos Padres, a sexualidade é uma qualidade má, fruto do “pecado” do homem, o casamento tem o fim único da procriação e todo ato sexual é pecaminoso fora desse propósito (NUNES, 2005, p. 83).

² Manteve-se a grafia original, do Português de Portugal, inclusive em outras citações posteriores referentes ao mesmo autor.

Muitos outros teóricos da Igreja vieram depois de Agostinho. Lutero, por exemplo, retoma suas idéias ao criar sua moral protestante. Aqui, não nos cabe aprofundar uma discussão referente ao conteúdo de tais escritos, mas compreender o quanto tais idéias, que associaram os sodomitas ao pecado e que os submetem à perseguição, passaram a povoar a humanidade durante a Idade Média.

Neste período, portanto, prevalece uma representação referente às uniões intersexo, que é excludente. Se na Grécia ou em Roma, existia uma regulação da sexualidade, na Europa, com o advento do cristianismo, vigora a exclusão da possibilidade.

Além da necessidade de classificar as pessoas, a prática da nomeação surge em nossa história ocidental como uma forma de situar socialmente o sujeito excluído.

* * *

A partir do século XVII, com o surgimento do Renascimento o poder da Igreja passa a entrar em declínio, dando espaço, por sua vez, ao pensamento filosófico e científico. Neste período, portanto, qualquer pensamento sobre a sexualidade, passa a ter o seu olhar deslocado: de uma questão moral (pecado), para o organismo, ou seja, da alma para o corpo.

Dessa maneira, aliados à ideologia cristã, surgem socialmente novos guardiões morais, que passam a ter uma preocupação maior voltada à proteção física dos cidadãos europeus, e à condenação dos culpados em atrapalhar tal ordem.

Encontramos aí nitidamente uma combinação entre os poderes da Igreja com aqueles de ordem medicinal e legal. À medicina cabia legitimar qualquer patologia de ordem sexual, e por sua vez à legislação a punição daqueles que se viam vitimados pela medicina. A pedagogia também foi uma aliada presente neste momento, uma vez que os primeiros projetos de educação sexual existentes datam deste período, e o seu objetivo era o de ensinar as crianças, desde pequenas, a como exercitar o controle das práticas sexuais (CATONNÉ, 2001).

A terminologia *pederastia*, neste período histórico, é retomada. Se na Grécia ela denotava o amor entre e pelos jovens, a partir do século XVII ela é entendida como um

crime que precisa ser perseguido e eliminado do convívio social. Estava aberta a temporada de caça aos pederastas. Sobre *pederastia*, compreendia-se qualquer prática sexual que não fosse o intercuro pênis-vagina para procriação.

No Brasil, tais ideologias povoaram nosso território a partir do século XIX, pois entendia-se que “a criminalidade é uma tendência “natural” entre os homens que gostam de outros homens. Desde meados do século XIX até hoje, esse discurso equivocado encontrou defensores tanto entre juristas quanto entre médicos” (GREEN; POLITO, 2006, p. 91).

Nesse momento evidenciou-se uma preocupação com a higienização do casamento, uma proteção à inocência, uma codificação de quais práticas sexuais seriam permitidas, bem como um discurso contra a incontinência e a fornicção (CATONNÉ, 2001). Cabe ressaltar que inclusive a masturbação, “a própria masturbação, praticamente sem nenhum vínculo nem com os comportamentos normais da sexualidade, nem mesmo com os comportamentos anormais” (FOUCAULT, 2001, p. 296), foi vítima de perseguição.

E foi considerando este rol de restrições sexuais que o envolvimento entre pessoas do mesmo sexo passou a acontecer sem que ninguém soubesse do fato. Foucault (2005) nos diz que no amor cortês, de nossa cultura ocidental, não havia espaço para qualquer relação entre pessoas do mesmo sexo:

Na cultura cristã ocidental a homossexualidade se viu repelida e teve portanto de concentrar sua energia no próprio ato sexual. Não se permitiu aos homossexuais elaborar um sistema de corte, uma vez que lhes foi negada a expressão cultural necessária a essa elaboração. A piscadela na rua, a repentina decisão de ir ao que interessa, a rapidez com que as relações homossexuais são consumadas, todos esses fenômenos têm sua origem numa proibição (p. 30-31).

Tais relações precisavam acontecer rapidamente, às escondidas e sem a possibilidade de duração ou envolvimento entre os parceiros. Daí advém o que hoje conhecemos como promiscuidade, que surge da impossibilidade da realização de um ato sexual mediante uma sociedade que aceite e conviva com tais comportamentos.

Considerando as práticas higienistas, podemos dizer que este período histórico nos apresenta uma representação de práticas sexuais entre pessoas do mesmo sexo como doença, em seu sentido patológico. No Brasil, temos aliado a tal idéia, o

entendimento de tais práticas como crime, passível de condenação, restando apenas a possibilidade de sua realização, sem nenhum envolvimento emocional, à surdina.

* * *

Foi no século XIX que ocorreu uma outra mudança na terminologia utilizada para designar o envolvimento sexual entre pessoas do mesmo sexo. Encontramos presente na história da homossexualidade, a primeira vez em que a palavra *homossexual* passa a ser empregada para nomear tal relação.

Durante o século XIX, não foi apenas na legislação que se registraram mudanças de atitude para com os actos homossexuais. As áreas de desenvolvimento mais importantes foram a ciência e a medicina. Em 1848, o psicólogo Karoly Maria Benkert (1824-1884) criou a expressão <<homossexual>>, que ele definiu explicando que, <<além do impulso sexual normal dos homens e das mulheres, a Natureza, do seu modo soberano, dotou à nascença certos indivíduos masculinos e femininos do impulso homossexual... Esse impulso cria de antemão uma aversão directa ao sexo oposto>> (NAPHY, 2004, p. 219-220).

É nítido percebermos que todas as categorias que foram sendo construídas historicamente, na tentativa de nomear uma prática sexual, passam a se concentrar, a partir de então, numa grande categoria. Encontramos aqui presente uma ideologia que considera o homossexual como um ser inferior em relação à heterossexualidade, aliada à idéia de anormalidade. A Igreja, juntamente com a medicina e a jurisdição, passa a legitimar os traços afeminados como aberrações sociais. É como se nessa grande categoria, um grande rol de significados se encontrassem, de alguma maneira, reunidos.

O homossexual do início do século XIX herdou essa espécie de maldição. Era a um só tempo um anormal e um perverso. A Igreja estava pronta a reconhecer a anomalia física que fazia do homossexual um homem-mulher, um homem anormal, e sempre efeminado (ÀRIES, 1985, p. 81).

É, portanto, com o desenvolvimento da psicologia como ciência que a pederastia passa a ser entendida como *homossexualismo*. O sufixo *ismo* vem caracterizar tal prática como uma patologia.

Apesar de não ser Sigmund Freud o criador de tal terminologia, foi a psicanálise a responsável por disseminar os significados contidos nesta palavra em nosso mundo ocidental.

Ao adentrarmos no universo da psicanálise, podemos perceber que Freud elege a heterossexualidade como a sexualidade normal, já a homossexualidade se caracteriza como uma perversão, um desvio, e em alguns casos, sendo passível de tratamento, acreditando na possibilidade de alcançar a normalidade, através da cura.

Em um texto intitulado “As aberrações sexuais”, Freud (2002) caracteriza três tipos de inversões sexuais, podendo os invertidos, serem: (a) absolutos, seu objeto sexual só pode ser do mesmo sexo; (b) anfígenos, chamados de hermafroditas sexuais, seu objeto sexual pode ser tanto do mesmo sexo, quanto do sexo oposto; e (c) ocasionais, que podem tomar como objeto sexual uma pessoa do mesmo sexo mediante a inacessibilidade do objeto sexual normal. Ainda sobre os invertidos, Freud complementa:

Os invertidos mostram ainda um comportamento variado no juízo que fazem da peculiaridade de sua pulsão sexual. Alguns aceitam a inversão como algo natural, tal como os normais aceitam a orientação de sua libido, e defendem energicamente sua igualdade de direitos com os normais. Outros, porém, rebelam-se contra o fato de sua inversão e a sentem como uma compulsão patológica (2002, p. 15).

Encontramos aqui presente um discurso prescritivo que entende um comportamento sexual entre pessoas do mesmo sexo como algo anormal, que elege a sexualidade heterossexual como norma, e que por sua vez, compreende a sexualidade como algo natural ao sujeito.

Outro exemplo interessante é quando o autor, ao explicar sobre o Complexo de Édipo, considera a *homossexualidade* como uma inversão dentro da lógica de tal complexo. O Complexo de Édipo invertido se caracteriza por uma identificação com os pais, visando a imitação daqueles que possuem o sexo oposto, ou seja, o menino imita a mãe para conquistar o pai, e a menina imita o pai para conquistar a mãe. Ainda complementa sua análise afirmando a importância da presença dos pais durante esse período em que a criança vive, como uma tentativa de se prevenir a inversão.

Em muitos históricos, vê-se que a ausência precoce de um dos pais (por morte, divórcio ou separação), em função da qual o remanescente absorveu a totalidade do amor da criança, foi o determinante do sexo da pessoa posteriormente escolhida como objeto sexual, com isso possibilitando-se a inversão permanente (FREUD, 2002, p. 106-107).

Após estes breves comentários realizados sobre os desdobramentos da psicanálise ao considerar as práticas sexuais entre pessoas do mesmo sexo, é imprescindível salientar que tais observações não se configuram como uma posição contrária às contribuições sociais das práticas psicanalíticas. Independente de qual o impacto que tal teoria tenha criado em relação à homossexualidade, é impossível negar que foi a psicanálise a responsável por criar uma outra maneira de se compreender a sexualidade humana, a partir do século XIX, provocando, como o próprio Freud afirmaria, uma grande ferida narcisista em nossa cultura ocidental.

Porém, ela deixa marcas. Cria-se um conceito, uma grande categoria, que acaba aglutinando um conjunto de concepções preconceituosas e racistas (a idéia de um homossexualismo como desvio, patologia e inaceitabilidade social). A representação de um homossexualismo como doença passa a ser algo presente não apenas na medicina, como também na psicologia.

* * *

Durante o século XX, e até os dias atuais, a prática entre as pessoas do mesmo sexo passa a se configurar de outra forma, caracterizando-se, com muita força, no âmbito político social. Publicações como *Homossexualidade: ciência e consciência* (VIDAL et. al., 1998) e *Homossexualidades, cultura e política* (GOLIN; WEILER, 2002) são exemplos que vem a confirmar o modo como as discussões referentes à *homossexualidade* passam a acontecer.

A partir de 1980 a terminologia *homossexualismo* deixa de existir na lista de patologias da OMS (Organização Mundial de Saúde) dando lugar ao termo *homossexualidade*, que passa a carregar os significados de uma luta por uma identidade homossexual. O sufixo *ismo* possui uma conotação relativa à patologia, já o sufixo *dade* a um modo de ser.

Mesmo após tal mudança, o número de estudos que buscam dar à homossexualidade uma explicação biológica (genética ou hereditária) ainda é uma crescente em nossa sociedade.

A partir dos trabalhos de Krafft-Ebing, Ulrichs, Pires de Almeida, e outros, a grande controvérsia nos meios médicos girou em torno da questão das causas da homossexualidade. Enquanto alguns acharam que as causas eram basicamente biológicas (hereditariedade, defeitos congênitos, ou defeitos hormonais), outros explicaram a homossexualidade em termos do meio ambiente social. Em geral, esses primeiros teóricos distinguiram entre os *uranistas* de verdade, ou “invertidos”, cuja homossexualidade era biológica e, portanto, os eximiam de qualquer culpa ou responsabilidade, e os “pervertidos”, em geral “homossexuais ativos”, que praticavam a homossexualidade por pura “sem-vergonhice” (FRY; MacRAE, 1991, p. 64-65).

O crescimento de movimentos gays passa a ser uma constante em nosso mundo ocidental, de maneira organizada, assemelhando-se, muitas vezes, as organizações sindicais.

Se na década de 1970, com o advento da AIDS, a comunidade gay foi vítima de perseguições por ter sido a primeira a ser atingida pelo vírus (TREVISAN, 2004), atualmente, o sentimento de aceitação passa a se fazer presente no discurso popular.

Se o gueto era o espaço em que os homossexuais podiam se expressar livremente como eram, em bares e boates especializadas, atualmente, tais espaços se configuram como um ambiente de luxo, agradável para se freqüentar, independente de seus freqüentadores se definirem homossexuais ou não. Porém, apesar de tamanha luta, é impossível negar a existência de um racismo velado contra os homossexuais ainda presente nas práticas sociais.

Em relação ao que concernem as lutas pelos chamados direitos homossexuais, a idéia de uma *homoafetividade* (DIAS, 2004) passa a ser presente no discurso de tais movimentos, uma vez que se passa a buscar garantir o cumprimento de alguns direitos civis, seja em relação aos bens materiais de pessoas que convivem por algum tempo com seus parceiros, ou em casos de adoção de crianças por casais homossexuais, por exemplo. O que é nítido percebermos aqui é uma mudança radical no discurso jurídico, que, ao longo da história, deixa de criminalizar para defender os direitos legais das pessoas homossexuais.

Assim, podemos dizer que os séculos XX e XXI apresentam-se como um importante momento na luta em relação aos direitos homossexuais. Porém, ao falarem dessa homossexualidade, ela ainda tem uma conotação de algo natural, intrínseco ao sujeito, como se todos que tivessem o desejo pela pessoa do mesmo sexo, se apresentassem da mesma maneira, em qualquer espaço social.

Mesmo quando se considera a história da homossexualidade, ao se falar dela, o que se evidencia é apenas o momento presente, sem que ao menos buscar nenhuma relação com outras organizações culturais.

Há uma necessidade social de se criar uma outra categoria – a homossexualidade – para essa sexualidade desviante, em oposição à heterossexualidade, que ainda continua a ser vista como a sexualidade padrão. Porém, a presença de outra terminologia – a homoafetividade – pode nos apontar para um salto em relação ao modo como se vem nomeando tais práticas sexuais, afinal, ela situa nosso olhar nas relações, tirando o comportamento sexual do sujeito, colocando-o em algo que é relacional.

* * *

Algo curioso de se notar é o fato de que em algumas culturas ocidentais toda essa história da homossexualidade, descrita até aqui, não afetou o comportamento de alguns sujeitos.

Se considerarmos as práticas sexuais presentes em algumas tribos indígenas do nosso território brasileiro, veremos que o envolvimento entre pessoas do mesmo sexo é visto como algo corriqueiro, não existindo nenhuma nomenclatura que designe ou caracterize tal tipo de comportamento.

Nas pequenas tribos, estes papéis e a maneira pela qual a homossexualidade é pensada são mais ou menos homogêneos, isto é, são compartilhados por todos os membros destas sociedades. Mas, nas sociedades industrializadas que são altamente diferenciadas socialmente, como é o caso da sociedade brasileira, existem vários “papéis homossexuais” variando de região para região e de segmento social pra segmento social. Além disso, estes “papéis homossexuais” se transformam ao longo do tempo paralelamente a outras transformações sociais (FRY; MacRAE, 1991, p. 12).

Trevisan (2004) ao narrar a experiência de Darcy Ribeiro na tribo do kadiwéus, no Mato Grosso do Sul, explicitou a existência dos kudinas, homens que, na tribo, se comportavam como mulheres:

Trata-se de figuras absolutamente integradas ao grupo social, que os reconhece como grandes artistas. Darcy observou, aliás, que em geral, “os índios se mostram muito livres em suas manifestações de afeto”. Além de viver agarrados uns aos outros, “curtem se tocar e conversar bem juntinhos; inclusive os homens; mal eu chegava numa aldeia, eles logo me cercavam e vinham se encostando”. Supõe-se que nesse contexto, expressões mais erotizadas de relacionamento intermasculino não provocam na tribo tamanha estranheza quanto nas sociedades ocidentais brancas (p. 223).

O autor ainda nos conta a experiência de Sérgio Domingues, estudante de Filosofia, que viveu entre os índios kraôs, em Tocantins, trabalhando para a FUNAI como professor e enfermeiro. Ele percebera que na tribo era comum os rapazes andarem de mãos dadas, sem nenhum apelo erótico, mesmo tendo a prática sexual entre eles como uma constante.

Sérgio contou que, à noite, acordava freqüentemente com ruídos de solteiros bolinando-se no *kó*, onde dormem agarrados e abraçados. Quando se trata de transar, os rapazes preferem ir para o mato. Sérgio tornou-se amigo de um belo índio *kraô* de 15 anos, que incansavelmente e de maneira bem explícita o convidava para “fazer cunin”: “Eu ponho na sua bunda e depois você põe na minha” (...) Certa vez, ele interrompeu uma aula de português que Sérgio dava aos garotos e, em público, mostrou-lhe seu pinto duro, convidando-o mais uma vez para fazer *cunin*, enquanto ele próprio e os demais índios riam divertidos. (...) em contrapartida, quando abraçou pelos ombros um motorista da Funai, o índio foi enxotado: “Isso não é hora de macho estar me abraçando”, retrucou o motorista branco, irritado (p. 224).

Aqui percebemos a expressão *fazer cunin* como a única terminologia que designa qualquer prática sexual, seja ela entre homens e homens, mulheres e mulheres, ou homens e mulheres. Tal prática, por sua vez, não é alvo de reprovação entre os integrantes da tribo, mas passa a ser repudiada por alguém que não vivencia aquela cultura local.

Olhar para outros lugares que não carregam os significados construídos pela nossa cultura ocidental, apenas nos inquieta a pensar que a homossexualidade não é algo natural, mas construída socialmente, em uma história, em uma cultura.

Quando olhamos para outras culturas, percebemos que não necessariamente as relações homoafetivas são rotuladas, nomeadas. Isso apenas nos convida a percebê-la como algo que não está no sujeito, mas sim nas relações. Estamos falando de uma representação que surge da relação.

* * *

Ao finalizar a breve explanação histórica aqui realizada podemos perceber algumas proposições interessantes que nos fazem pensar sobre o que hoje, comumente, chamamos de homossexualidade.

É nítida a construção histórica e cultural da homossexualidade quando consideramos as diversas terminologias criadas para denominar uma prática que é comum em tantos momentos históricos e sociais. O que hoje é visto como um conceito – a homossexualidade – passa a ser entendido neste texto, como um fenômeno, ou seja, como algo que possui diferentes significados quando consideramos o seu contexto.

Se na Grécia, a *homofilia* tinha suas particularidades, considerando a passividade como uma prática reprovada, em Roma, a mesma passividade continua com um status de inferioridade em relação à atividade, porém, práticas como a felação e a cunilíngua começam a ser vistas como indignas, passíveis de práticas racistas que perseguiam os trejeitos.

A Idade Média instaura a *sodomia* como um pecado. Ciência e legislação legitimam a *pederastia* como um crime, algo a ser perseguido. A medicina e a psicologia encontram no *homossexualismo* as respostas para os desvios, as anormalidades, enfim, o que é patológico. Tal história resulta numa busca de uma identidade, uma *homossexualidade* que se respalda em direitos de uma *homoafetividade*.

Assim, ao pensar sobre a homossexualidade podemos perceber que:

Na verdade não houve propriamente uma passagem de uma homossexualidade aceita para uma homossexualidade condenada. A diferença consiste no modo como interpretamos as concepções e os valores da sociedade antiga. Se ao analisá-la, impomos nossa ótica, concluiremos ter existido de fato uma transição

entre o permitido e o reprovado. Do contrário, ficaremos seguros que tanto na Antiguidade quanto no medievo e nos tempos modernos, os relacionamentos ilegítimos não são nem mais, nem menos míticos, e que a moral só varia conforme o estatuto social (CABRAL, 1999, p. 113).

Ao conhecermos tal história não devemos considerar a homossexualidade num processo evolutivo, saindo de uma situação mais primitiva, para uma mais organizada socialmente, e sim, analisar como ela é passível de se transformar ao longo do tempo, com nomenclaturas diversas que existem para enquadrar um determinado grupo social.

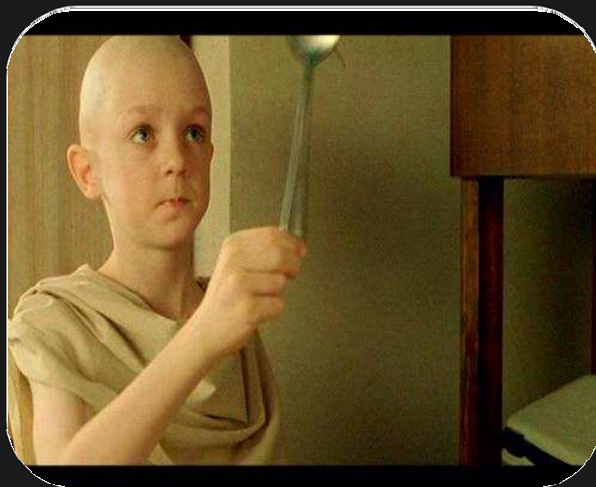
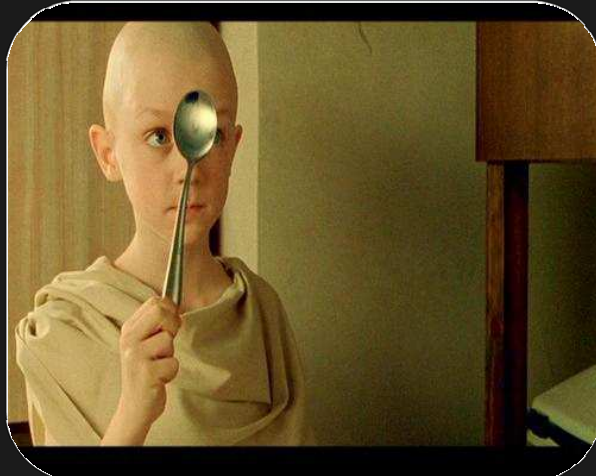
O olhar humano sobre a diferença cria categorias. Daí a idéia de suspeitarmos de uma homossexualidade que se apresenta como algo pronto, dado.

A homossexualidade é suposta, afinal neste trabalho a estamos considerando como uma representação social. Assim, o que se mostra como real passa a ser o mote que nos leva a suspeitar do que se apresenta como verdade.

**Até que um dia me mostraram
que a realidade não é tão real
quanto ela se apresenta...**

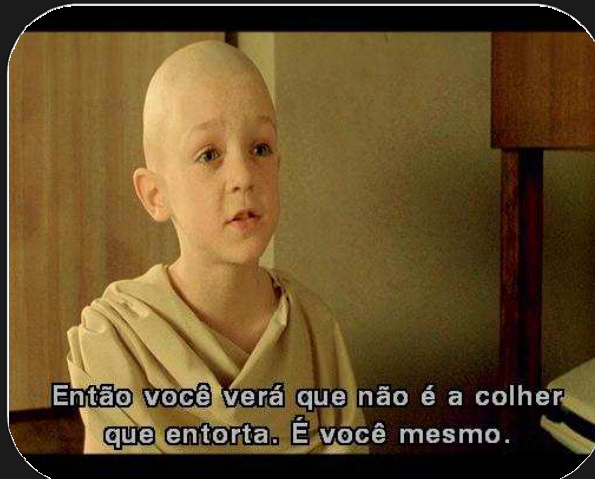


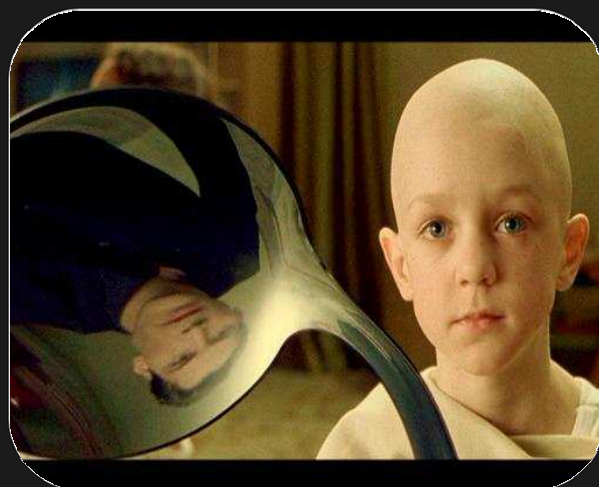


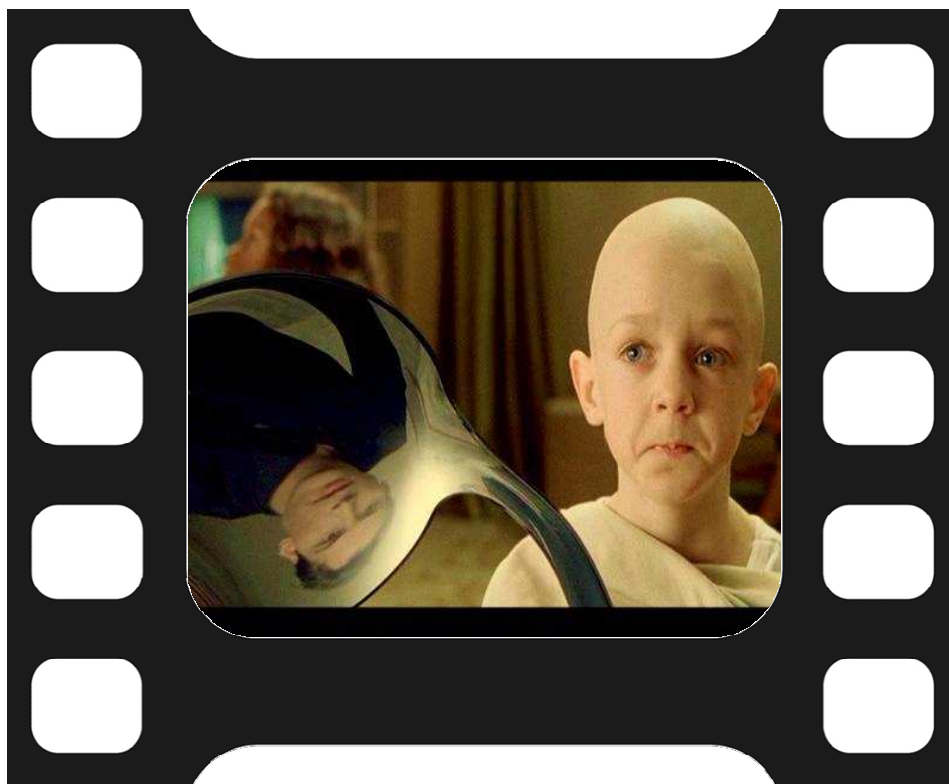












Matrix. Dir. Andy e Larry Wachowski. EUA. Warner Bros; Village Roadshow Productions, 1999.

* * *

O que é a verdade? O que é o real?

Quando terminamos de assistir *Matrix*, tais questionamentos se fazem presente em nós, uma vez que o filme nos faz pensar sobre a maneira como a realidade se apresenta. Mesmo usando de um roteiro muito bem escrito, aliado a um vasto trabalho de pesquisa, por parte dos diretores sobre o tema, ainda assim nos colocamos num questionamento profundo sobre a possibilidade de uma não-realidade convincente. Se contrariados com a discussão proposta, podemos simplesmente nos argüir de um argumento pueril: o filme é apenas ficção.

Neste texto, faço valer a ficção como uma metáfora para pensarmos sobre o que chamamos de real e, por sua vez, buscar uma relação com o objeto de pesquisa aqui proposto, assim poderíamos pensar se existe em nosso contexto ocidental uma verdade homossexual. Para isso é necessário dialogar com um corpo teórico. A escolha pela Teoria das Representações Sociais se justifica para tal uma vez que aquilo que chamamos de realidade é um dos seus interesses de investigação.

Trabalhar com a Teoria das Representações Sociais é considerar o real, não como ele se expressa para o sujeito, mas como ele é por nós ressignificado. É partir do pressuposto de que os significados foram construídos historicamente e circulam socialmente; e a nós, cabe construir os sentidos da experiência.

Como estamos falando de representações sociais, acredito que antes de continuarmos com a reflexão proposta, se faz necessária uma breve explanação sobre o que neste texto é entendido por este conceito. Segundo Serge Moscovici (quem primeiro introduziu o conceito de representações sociais na Psicologia Social), podemos definir uma representação social como:

um sistema de valores, idéias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambigüidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social (MOSCOVICI apud DUVEEN, 2003, p. 21).

O autor ainda apresenta sua definição de uma maneira um pouco simplificada, segundo ele, “em poucas palavras, a representação social é *uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos*” (MOSCOVICI, 1978, p. 26).

No entanto, para Sá (2004), e também para os estudiosos da área, é Denise Jodelet quem melhor sistematiza uma definição deste campo de estudos. Para ela, as representações sociais são “*uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social*” (JODELET apud SÁ, p. 32).

Partindo das definições de Moscovici e Jodelet, uma possível releitura do conceito pode ser realizada, buscando uma relação entre a definição por ela proposta e o objeto de pesquisa aqui em questão, no caso, a suposta homossexualidade. Portanto, podemos dizer que, neste trabalho, entendemos por representações sociais o *conjunto de significados partilhados e construídos culturalmente, na história do nosso mundo ocidental, referentes a produção social da homossexualidade, bem como as relações e os comportamentos orientados no convívio cotidiano a partir de tais conhecimentos*.

É considerando tais definições que alguns pressupostos sobre o que chamamos de realidade precisam ser explicitados antes de começarmos a trilhar o caminho a ser percorrido. Cabe ressaltar que eles serão retomados, discutidos e aprofundados durante o capítulo, mas neste momento nos servirão como uma primeira aproximação da temática em questão.

Inicialmente, podemos dizer que aquilo que chamamos de real é produto de um processo de relação, da interação do sujeito com o mundo. É dessa interação que encontramos uma tentativa de integrar o que se apresenta como não-familiar com algo que nos ajude a compreender a realidade, ou seja, transformar em algo que já se conhece, afinal, “a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não-familiar, ou a própria não familiaridade” (MOSCOVICI, 2003, p. 54).

Considerar esse processo é partilhar da idéia de que as representações sociais também são ações e criações de sentido que se impõem a um grupo ou uma comunidade; todas as vezes que esses grupos se deparam com algo não-familiar precisam encaixá-lo em algo familiar, porque “os universos consensuais são locais onde todos querem sentir-se em casa, a salvo de qualquer risco, atrito ou conflito” (MOSCOVICI, 2003, p. 54).

As organizações sociais ainda não conseguem lidar, tranqüilamente, com aquilo que aparece como algo estranho, desviante da norma instituída.

A presença de algo ausente, a “exatidão relativa” de um objeto é o que caracteriza a não-familiaridade. Algo parece ser visível, sem o ser: ser semelhante, embora sendo diferente, ser acessível e no entanto ser inacessível. O não-familiar atrai e intriga as pessoas e comunidades enquanto, ao mesmo tempo, as alarma, as obriga a tornar explícitos os pressupostos implícitos que são básicos ao consenso. Essa “exatidão relativa” incomoda e ameaça (MOSCOVICI, 2003, p. 56).

Lidar com a não-familiaridade é algo que varia para cada sociedade, por isso as representações construídas mudam de acordo com os grupos que a criaram, quebrando com a idéia de uma verdade absoluta, universal. Segundo Marková (2006, p. 244) “quando grupos específicos compartilham uma representação social, não significa que eles compartilham os *conteúdos* e *significados* daquela representação na sua

íntegra e nem os concebe de maneira idêntica”, portanto, é possível ter diferentes significados construídos para uma mesma representação social.

Desta maneira, podemos afirmar que não se consegue pensar as representações sociais sem considerar a existência delas em diferentes grupos sociais. Elas são a produção de um conhecimento sobre um objeto, que não está na teoria, mas no discurso do senso comum de uma realidade, que só existe considerando-se um contexto espacial e temporal.

Considerando tais pressupostos, podemos dizer que nossa percepção não é um processo meramente psicofisiológico, ela é um processo social, e que aquilo que vemos é conformado pelos sentidos atribuídos pela cultura. Assim, os comportamentos advindos dos conceitos de homossexualidade, bem como a própria homossexualidade, são representações sociais cujos sentidos são construídos culturalmente em diferentes grupos sociais. Dessa maneira, e “no que se refere à realidade, essas representações são tudo o que nós temos, aquilo a que nossos sistemas perceptivos, como cognitivos, estão ajustados (MOSCOVICI, 2003 p. 32). Ou seja, não existe uma natureza humana pura, não existe uma homossexualidade fundada, naturalizada no sujeito. É preciso se aproximar do sujeito. Aprender a olhar a realidade de uma outra maneira. Se apreende, quando se contextualiza. Melhor se vê quando se conhece.

Se retomarmos a epígrafe fílmica utilizada no início deste capítulo, vemos um diálogo estabelecido entre um garoto e a personagem Neo. Ambos conversam sobre a existência de uma colher que está sendo entortada pelo garoto. Quando Neo tenta entortar a colher, ele é advertido pelo menino que diz ser impossível que isso se realize, pois a colher não existe, e complementa afirmando que quem entorta não é a colher, mas nós mesmos.

Acho interessante comentar a cena e pensar algumas relações entre a colher, o diálogo do garoto e o comportamento de Neo diante do fato ocorrido. Se compararmos a colher ao que convencionamos socialmente ser a homossexualidade, podemos dizer que ela só é real em nossa sociedade, pois carrega os significados construídos historicamente. Assim, a materialidade só adquire sentido na medida em que podemos nos apropriar dela, ou seja, o objeto só existe quando conseguimos representá-lo mentalmente.

Para Moscovici:

O objeto está inscrito num contexto ativo, dinâmico, pois que é parcialmente concebido pela pessoa ou a coletividade como prolongamento de seu comportamento e só existe para eles enquanto função dos meios e dos métodos que permitem conhecê-lo (1978, p. 48).

O comportamento de Neo em relação a colher se diferencia antes e depois do diálogo estabelecido, pois é no contato com a cultura (no caso, com o garoto), que orientamos nossos comportamentos considerando as representações que temos sobre algo, ou que passaremos a ter. Afinal, “as representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano” (MOSCOVICI, 1978, p. 41). O encontro com o garoto, e por sua vez o diálogo estabelecido, foi fundamental para uma mudança na maneira que Neo manipulava a colher.

Neo reconhece que “quem entorta” é ele, orientado pelas representações que tinha sobre o objeto. No caso da homossexualidade, são as representações sociais existentes que definem os nossos comportamentos e o modo como lidamos com elas. A “curvatura” não é natural dos sujeitos ditos homossexuais, mas talvez esteja presente no olhar daqueles que os enxergam como uma colher torta. Olhar para uma realidade desta maneira, é assumir que damos sentidos nas coisas e nas formas considerando o modo como falamos, e por consequência, como as representamos.

Enfim, trabalhar com a Teoria das Representações Sociais é olhar para a realidade de outra maneira, é considerar que ela está mediada por um conjunto de sentidos que são construídos através da cultura; é considerar que a realidade como se apresenta não é acessível a nós. Afinal, o que nos é acessível são os significados que vamos construindo...

* * *

Fazer uso da Teoria das Representações Sociais também implica em conhecê-la. Ter noção de sua história, de alguns de seus principais pressupostos teóricos, de sua relação com o objeto de pesquisa que se pretende estudar. É ter acesso as

significações teóricas que foram, e estão sendo, pensadas a partir da teoria proposta pelo romeno, radicado na França, Serge Moscovici.

E foi na tentativa de elaborar um corpo teórico, que fosse fundante e amplo, que pudesse servir como uma chave para se entender a realidade, que o conceito sociológico de representações coletivas de Durkheim foi reelaborado, surgindo assim o conceito de representações sociais. Moscovici não foi o primeiro a revisitar a proposição teórica de Durkheim, ou seja, “o conceito de representação coletiva passou por muitas metamorfoses que lhe conferiram uma outra forma, uma coloração diferente” (MOSCOVICI, 2001, p. 46), mas foi na sua releitura que se deu um novo sentido as pesquisas realizadas, até então, em Psicologia Social, chegando a influenciar, inclusive, outras áreas de conhecimento. Cabe ressaltar que quando Moscovici traz o pensamento de Durkheim ele não o faz sem crítica.

O conceito de representações coletivas tem relação com os conhecimentos produzidos por um grupo social em determinado momento. Tais conhecimentos orientam o comportamento do grupo, ultrapassando os limites do tempo.

Compreende-se que tal representação seja homogênea e vivida por todos os membros de um grupo, da mesma forma que partilham uma língua. Ela tem por função preservar o vínculo entre eles, prepará-los para pensar e agir de modo uniforme. Ela é coletiva por isso e também porque perdura pelas gerações e exerce uma coerção sobre os indivíduos, traço comum a todos os fatos sociais (MOSCOVICI, 2001, p. 47).

Para Durkheim as representações coletivas exprimem a maneira como o grupo pensa (e se pensa) a partir das relações estabelecidas. Portanto, para ele, um conceito produzido não é um reflexo, mas um produto mais amplo que se produz numa organização social. Durkheim centra a produção do conhecimento no coletivo, no modo como o grupo se manifesta a partir de um estímulo referente a um objeto.

As representações coletivas, isto é, imagens, crenças, símbolos e conceitos, surgem diretamente das estruturas sociais. Elas incluem todos os fenômenos socialmente produzidos que circulam e são compartilhados na sociedade, como religiões, mitos, ciência e linguagem. As representações coletivas são fatos sociais e formam uma realidade social, da mesma maneira que os fatos físicos formam realidades físicas. Elas são consideradas externas para os indivíduos que não contribuem com sua formação. Impondo neles uma pressão irresistível. E, cedendo à sua coerção, os indivíduos internalizam e perpetuam essas formas sociais de ação, de pensamento e de sentimento. As representações coletivas

estão acima do indivíduo e elas têm o poder de gerar novas representações (MARKOVÁ, 2006, p. 177).

A diferença entre Moscovici e Durkheim é marcada quando Durkheim considera as representações produzidas em um determinado momento histórico, já Moscovici considera as representações produzidas ao longo da história. Poderíamos dizer que Durkheim é marcado pela tradição, já Moscovici pela contradição. “Trata-se de compreender não mais a tradição, mas a inovação; não mais uma vida social já feita, mas uma vida social em via de se fazer” (MOSCOVICI, 2001, p. 62).

É notória, também, uma influência do antropólogo Lévy-Bruhl na Teoria das Representações Sociais, uma vez que nele encontramos outra concepção de pensamento coletivo, não evolucionista. Para o autor, diferentes culturas em diferentes contextos produzem a sua lógica, a sua maneira de representar a realidade. Essas formas diferenciadas de representação da realidade tem em si uma racionalidade que responde às necessidades de um grupo específico. Na concepção de Lévy-Bruhl:

O indivíduo sofre a pressão das representações dominantes na sociedade e é nesse meio que pensa ou exprime seus sentimentos. Essas representações diferem de acordo com a sociedade em que nascem e são moldadas. Portanto, cada tipo de mentalidade é distinto e corresponde a um tipo de sociedade, às instituições e às práticas que lhe são próprias (MOSCOVICI, 2001, p. 49).

Nesse sentido, e considerando as influências das articulações teóricas até aqui apresentadas, é interessante perceber como a teoria moscoviciniana das representações sociais vai, desde os seus primórdios tecendo-se nos confrontos da sua pesquisa sobre as representações sociais da psicanálise na sociedade parisiense.

O estudo de Moscovici sobre as representações da psicanálise foi uma contribuição para a sociologia do conhecimento. Ele estava interessado em observar o que acontece quando um novo corpo de conhecimento, como a psicanálise, se espalha dentro de uma população humana. Ele colheu amostragens do conhecimento, das opiniões e das atitudes das pessoas, com respeito à psicanálise e aos psicanalistas (FARR, 1995, p. 45-46).

A teoria é originada na Europa, com a publicação de *La Psychanalyse: son image et son public*, em 1961. No Brasil, o texto foi publicado em 1978 sob o título *A Representação Social da Psicanálise*. No livro, Moscovici não trata a Psicanálise como

um pressuposto teórico de pesquisa e sim como um objeto. Ele se interessa em compreender como se dá a inserção do discurso psicanalítico, que se desloca do meio acadêmico, e passa a ser produzido no cotidiano, sendo chamado então de senso comum. Em outras palavras, seu interesse inicial era o de entender como o conhecimento científico se transforma em senso comum. Ao final, conclui que “a teoria, isto é, a psicanálise difere nitidamente de sua representação social” (FARR, 1995, p. 46).

Percebem-se três interesses nesta obra: um primeiro que é o de entender a Psicanálise no cotidiano; um segundo que é buscar romper com a hierarquia do conhecimento; e um terceiro que é o de entender a Psicologia Social como histórica, social e dialética.

É notável que a forma de proposição da sua teoria é dialética na sua essência. Ele estava interessado em conhecer o processo de produção de conhecimentos; a maneira como um conhecimento científico sofre alterações até chegar ao que chamamos de senso comum; e também, como o conhecimento produzido no senso comum se alimenta do que é produzido no meio científico.

O senso comum está continuamente sendo criado e re-criado em nossas sociedades, especialmente onde o conhecimento científico e tecnológico está popularizado. (...) O senso comum não circula mais de baixo para cima, mas de cima para baixo; ele não é mais ponto de partida, mas o ponto de chegada. A continuidade, que os filósofos estipulam entre senso comum e ciência, ainda existe, mas não é o que costumava ser (MOSCOVICI, 2003, p. 95).

A sua teoria vai sendo construída a partir dessa resignificação, e das contradições que nesse processo se fazem presentes. Portanto, podemos dizer que ele não propõe uma lógica formal e linear, mas uma construção (seja da sua obra, como da realidade) na não-linearidade.

Para Moscovici não nos cabe, simplesmente, identificar quais são as representações sociais de um determinado coletivo, mas é interessante enxergar a dinâmica de suas construções, considerando que elas também são produzidas num processo de não-linearidade. Assim:

Os conceitos sem percepções, as percepções sem conceitos, as palavras sem conteúdo e os conteúdos sem palavras buscam-se, deslocam-se e trocam-se nas sociedades diferenciadas e dinâmicas. É para isso que se empregam as representações e é daí que elas resultam (MOSCOVICI, 1978, p. 60).

Esse processo de construção está pautado em valores sociais referentes a cada momento histórico. Podemos dizer, portanto, que as representações sociais são construídas na relação do sujeito com o mundo (num espaço e tempo determinados, na medida em que os fatos são postos para o sujeito); mundo este que constitui as representações que, por sua vez, dialeticamente, também constitui os sujeitos.

Já ao abordar a questão da produção de conhecimentos, Moscovici aponta para a existência de dois universos em que estes são produzidos, e por sua vez, circulam: o reificado e o consensual. No universo reificado encontramos o conhecimento científico produzido sobre um determinado assunto; já no universo consensual temos o conhecimento construído pelo senso comum. Nas palavras de Moscovici:

No universo consensual, a sociedade é uma criação visível, contínua, permeada com sentido e finalidade, possuindo uma voz humana, de acordo com a existência humana e agindo tanto como reagindo, como ser humano. Em outras palavras, o ser humano é, aqui, a medida de todas as coisas. No universo reificado, a sociedade é transformada em um sistema de entidades sólidas, básicas, invariáveis, que são indiferentes à individualidade e não possuem identidade. Esta sociedade ignora a si mesma e a suas criações, que ela vê somente como objetos isolados, tais como pessoas, idéias, ambientes e atividades (2003, p. 50).

Vale ressaltar que “tais categorias de universos consensuais e reificados são próprios de nossa cultura” (MOSCOVICI, 2003, p. 50) e que também poderemos ter diferentes conhecimentos produzidos a partir de um mesmo objeto.

Um questionamento pode ser feito, a partir de tal formulação: até que ponto o conhecimento que é produzido no universo reificado está incorporado no universo consensual?

Podemos dizer que ele não está.

A lógica de produção de conhecimentos para Moscovici não acontece de maneira assimétrica. O senso comum possui a sua maneira de produzir conhecimentos, que não é melhor ou pior que a forma utilizada pelo conhecimento científico, mas

apenas diferente. Cabe ressaltar que existe uma dialética nesse fenômeno, que por sua vez, acaba com uma idéia hierárquica na maneira como se constrói os conhecimentos.

A passagem do nível da ciência ao das representações sociais implica uma descontinuidade, um salto de um universo de pensamento e de ação a um outro, e não uma continuidade, uma variação do mais ao menos (MOSCOVICI, 1978, p. 26).

Portanto, não se pode reduzir uma forma de conhecimento à outra, afinal uma não ocupa o lugar da outra e sim lugares diferentes, sendo apenas formas de conhecimento. Porém, há um intercâmbio entre elas. O pensamento científico penetra o senso comum e o senso comum nutre o pensamento científico. Isso nos remete a uma importante afirmação, de que a ciência não é neutra, isenta. Ela é penetrada pelo senso comum.

Após as explanações até aqui realizadas, vale considerar outra importante proposição a ser ressaltada ainda referente à compreensão da noção de conhecimento na Teoria das Representações Sociais: como algo a ser relativizado, que não é neutro, que é datado e muda conforme o contexto histórico, social, cultural e político; portanto, o conhecimento está intimamente relacionado com a noção de provisoriedade.

Enfim, podemos dizer que o conhecimento se apresenta como formas de conhecimento de uma determinada realidade, que não deve ser entendido como um conjunto de conceitos e conteúdos, prontos e dados. Considerar essa premissa é partir do pressuposto de que o conhecimento é algo que circula na cultura e que existem muitas maneiras de se produzi-lo. Se as representações sociais são uma forma de produção de conhecimento de uma mesma realidade, estamos reconhecendo que elas se constituem e orientam os nossos comportamentos, dentro do que, comumente, chamamos de senso comum.

* * *

Talvez, uma das contribuições mais relevantes da Teoria das Representações Sociais seja a importância reconhecida ao senso comum, uma vez que ela, contrariando o que o pensamento científico postulava até então, passa a considerá-lo

muito complexo por seus diversos conteúdos, e que por sua vez, demandam ser estudados. Podemos afirmar que na teoria inaugurada por Moscovici temos marcada uma mudança de paradigma do senso comum.

Para o referido autor, ao se considerar a produção de representações sociais no universo consensual, “observa-se simultaneamente o nascimento de um novo senso comum que não pode ser compreendido em termos de vulgarização, de difusão ou de distorção da Ciência” (1978, p. 25), ou seja, o senso comum é também uma forma de produção de conhecimento vinculada às práticas sociais. Dessa maneira, podemos afirmar que somos todos teóricos do senso comum, uma vez que é nele que existe um conjunto de representações sociais sobre algo.

Ao compreender o senso comum desta maneira é necessário entendermos como as representações sociais são, nele, produzidas. Para isso, e para evitar qualquer tipo de confusão teórico-conceitual, precisamos realizar algumas considerações sobre o que as representações sociais não são.

Inicialmente, podemos dizer que elas se afastam da idéia de mito.

O mito seria uma forma mais primitiva de conhecimento, com uma interpretação única da realidade. Ele possui como característica um aspecto mágico, fenomenológico, “não-científico”. Para Moscovici:

É preciso insistir na diferença entre mito e representações sociais por muitíssimas razões. Eis, contudo, a mais importante – O mito é considerado em (e por) nossa sociedade uma forma “arcaica” e “primitiva” de pensar e de se situar no mundo. Logo, uma forma anormal ou inferior, de algum modo (1978, p. 43).

Vale considerar que o conhecimento mítico marca uma maneira de pensar na nossa realidade atual ocidental. Podemos dizer também que associar mito e representações sociais seria contribuir para uma visão preconceituosa, uma vez que ele é visto como algo inferior.

As opiniões, por sua vez, são formadas pelos sujeitos a partir de um conjunto de informações que estão postas, de maneira descontextualizada. Para Moscovici:

A opinião é, por um lado, uma fórmula socialmente valorizada a que um indivíduo adere; e, por outro lado, uma tomada de posição sobre um problema controvertido da sociedade. (...) A maioria dos estudos descreve a opinião como

sendo pouco estável, incidindo sobre pontos particulares, e, portanto, específica; finalmente, revela ser um momento da formação de atitudes e estereótipos. O seu caráter, parcelar, é admitido por toda a gente (1978, p. 46).

Assim, o que se informa como opinião não mostra quem é o sujeito, mas se relaciona com a reação, e conseqüentemente, o comportamento dos sujeitos diante dos objetos sociais, que geralmente aparecem como algo pronto e acabado, sem contexto, história e possibilidades de transformação.

Se o mito e a opinião estão fora do sujeito, a imagem está dentro. A imagem “é concebida como reflexo interno de uma realidade externa, cópia fiel no espírito do que se encontra fora do espírito” (MOSCOVICI, 1978, p. 47). Dessa maneira, o que temos como realidade é referente a imagem que fazemos de uma realidade. Em outras palavras, podemos dizer que a realidade é a realidade representada, e o sujeito se constitui nela. A realidade material só existe para o sujeito na medida em que ele pode representá-la, assim, a realidade que conseguimos apreender é a representada.

Por sua vez, as ações do sujeito dentro da sua representação de realidade é o que chamamos de atitude.

Portanto, para Moscovici, as representações sociais não são um mito, uma imagem, ou uma opinião sobre algo. Ele prefere usar daquilo que elas não são para ir dizendo, ao longo de sua obra, o que elas são. Ele tenta tirar o caráter descritivo de algo e ir buscar o que a descrição expressa de algo, enfim, quais os sentidos que estão postos nas representações sociais que nós conseguimos apreender. O autor reitera afirmando que se propõe a “considerar como um fenômeno o que era antes visto como um conceito” (2003, p. 45).

As representações sociais se caracterizam como um fenômeno porque elas são um processo, e não um produto. Estamos considerando o que o produto representa num contexto social e como ele foi produzido. Para marcar a diferença com Durkheim, Moscovici busca se opor a idéia de produto (como algo dado, que não tem história), afinal, se o conceito é um elemento estático, pronto, definido que descreve os objetos sociais, o fenômeno, em oposição, não procura a descrição dos objetos, mas sua

prescrição, ou seja, compreender a sua dinamicidade, bem como o seu movimento de manutenção. Enfim, é reconhecer o fenômeno como uma verdade mutante³.

Cabe lembrar que a noção de fenômeno de uma representação social acontece no campo da experiência das representações sociais. Sobre o conceito de experiência, cabe nos apoiar em Jodelet ao afirmar que “a experiência vivida tem a ver com a elaboração de representações que favorecem ou entravam a mudança social” (2005b, p. 52). É notório que a noção de transformação social no campo da experiência está diretamente relacionada com as representações sociais, vistas então como um fenômeno.

Há também uma confusão ao se distinguir ideologia e representações sociais e vice-versa, porém elas são diferentes.

Ao falarmos sobre ideologia, cabe ressaltar que essa terminologia como a conhecemos existe a pouco mais de um século, por sua vez é notória a maneira como esse conceito desde então vem perpassando diversas áreas de conhecimento, e tendo um amplo rol de definições. Nas palavras de Guareschi:

a crescente importância da ideologia deve-se hoje, certamente, ao fato de nossa sociedade e nosso mundo tornarem-se, a cada dia, mais “imateriais”, sempre mais sustentados numa comunicação verbal e simbólica (2000, p.56).

E por considerar a amplitude do conceito, que nesse texto é necessária uma escolha por um olhar, que irá entender a ideologia “como o uso de formas simbólicas para criar ou manter relações de dominação (GUARESCHI, 2007, p. 101).

A ideologia, considerando também a Teoria das Representações Sociais, se trata de um conjunto de representações eleitas como dominantes. Pode-se dizer que ela é hegemônica, mas não totalitária, pois se assim ela fosse, não haveria espaço para mudanças. No campo ideológico convivem várias representações sociais e é no confronto entre elas que existe a possibilidade da mudança.

Considerando aquilo que as representações sociais não são, entendendo-as como fenômeno, e como algo que também possui interesses ideológicos, é possível a

³ A expressão “fenômeno como uma verdade mutante” foi cunhada por minha amiga Luciane Ribeiro em nosso primeiro encontro do grupo de estudos em representações sociais da Faculdade de Educação da UNICAMP em 24 de setembro de 2007. Na ocasião discutíamos o livro de Sá (1998) “A construção do objeto de pesquisa em representações sociais”.

partir de então entender como elas se constituem. Primeiramente, podemos afirmar que as representações sociais são formadas em relação à comunicação, afinal elas circulam entre os sujeitos. Para Rangel “a comunicação é <<modeladora>> das representações, tanto quanto as representações podem determinar o seu conteúdo e até mesmo o seu vocabulário” (2004, p. 55).

Se as representações sociais estão centradas na comunicação entre os sujeitos, é possível afirmar que elas, por sua vez, não se centram no indivíduo. Estamos a “optar pela hipótese de que ela é produzida, engendrada, coletivamente (MOSCOVICI, 1978, p. 76). Estamos aqui a reafirmar que sua produção não é centrada no indivíduo, mas é engendrada coletivamente.

Ao considerar que as representações sociais são criadas nas dinâmicas de comunicação, cabe ressaltar que elas não precisam, necessariamente, estar presentes no discurso, mas no gesto, nas atitudes, afinal, ela é simbólica. Ou seja, nem tudo o que é simbolizado, é simbolizado no discurso.

Desse modo, as RS⁴ não pressupõem um universo puramente estático, apesar de pressuporem certo grau de consensualidade. A teoria das RS tenta conceituar tanto o poder da realidade social e a ação dos sujeitos sociais. Há sempre um nível de realidade compartilhada, dentro de uma sociedade que permite o conhecimento e o reconhecimento, a fim de que possa existir uma fala possível de ser falada, e para que o debate e a argumentação possam acontecer. Esse nível de partilha não significa um acordo geral ou a obrigatoriedade de aceitar uma única opinião em todos os eventos cotidianos. Significa que mesmo que haja desacordo, os sujeitos sociais ainda podem saber do *que* estão falando, a que questão estão se referindo. O conhecimento tácito fornece uma base comum sobre a qual as pessoas discutem, competem e argumentam. Isso é possível pela garantia básica existente na vida social. Essa garantia básica é construída principalmente pela linguagem, imagens e práticas ritualísticas (GUARESCHI, 2000, p. 76).

Ao considerar a produção das representações sociais podemos dizer, segundo a teoria de Moscovici, que elas construídas dentro do que é chamado de ancoragem e objetivação.

A ancoragem busca relacionar o novo objeto/informação/pessoa a algum sentido que já se tenha, ou se domina. Assim:

⁴ Mantenho a grafia da abreviação RS para Representações Sociais proposta por Pedrinho Guareschi em seu texto.

Esse é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada (...). Ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras. Nós experimentamos uma resistência, um distanciamento, quando não somos capazes de avaliar algo, de descrevê-lo a nós mesmos ou a outras pessoas. O primeiro passo para superar essa resistência, em direção à conciliação de um objeto ou pessoa em uma determinada categoria, de rotulá-lo com um nome conhecido (MOSCOVICI, 2003, p. 61-62).

Assim, toda a apreensão da realidade que se tem é relacionada com algo que já se domina. O referido processo é o de tentar tornar uma idéia familiar/próxima, por sua vez, objetivada. Ancorar é incorporar um elemento real (não-familiar) ao já conhecido (familiar), em algum conhecimento já conhecido.

A ancoragem é um sistema de conceitos e sentidos que temos construídos que transformam o que é real em simbólico, e que considera, por sua vez, as transformações históricas de tais conceitos. Estamos falando das nossas interpretações para as coisas, ou seja, estamos falando do senso comum.

Já a objetivação está relacionada com o modo de ser/viver a realidade a partir da ancoragem. A objetivação, para Moscovici “une a idéia de não-familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade (...). objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma idéia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem” (2003, p. 71-72).

Dessa maneira, objetivar é transformar o conceito em realidade, incorporando-o nas ações cotidianas, ou seja, é na forma de lidar com o outro que se objetiva as representações sociais. O novo é representado na medida em que ele é apreendido pelo sujeito.

É nessa representação que nós, os sujeitos, nos construímos. Num conjunto de Representações Sociais que se alimentam, realimentam, retro alimentam e se transformam. É nesse processo que as sociedades vão compondo a sua realidade, afinal, “quando, pois, a imagem ligada à palavra ou à idéia se torna separada e é deixada solta em uma sociedade, ela é aceita como uma realidade, uma realidade convencional, clara, mas de qualquer modo uma realidade” (MOSCOVICI, 2003, p. 73). Em todo esse processo vale uma última ressalva, que é considerar que as

representações sociais não estão descoladas das práticas sociais, afinal é nessa dinâmica que elas se constituem.

Outro conceito importante para as considerações teóricas até aqui realizadas é referente ao que Moscovici vai denominar como *Themata*. Os fenômenos sociais, que podem ser chamados de representações sociais, se configuram como *themata*, que se relaciona com a questão do tema das representações sociais que se repõe e se modifica, no processo da historicidade, negando assim qualquer hipótese de uma estrutura fechada de representação.

Toda representação social é constituída como um processo em que se pode localizar uma origem, mas uma origem que é sempre inacabada, a tal ponto que outros fatos e discursos virão nutri-la ou corrompê-la. É ao mesmo tempo importante especificar como esses processos se desenvolvem socialmente e como são organizados cognitivamente em termos de arranjos de significações e de uma ação sobre suas referências (MOSCOVICI, 2003, p. 218).

O tema de uma representação está relacionado, portanto, com imagens, conteúdos e arquétipos que são recorrentes, uma vez que eles se renovam e são repostos em diferentes culturas, como se estivessem numa busca pelo conhecimento absoluto. Ele se apresenta de maneira diferente em diferentes discursos, considerando as várias representações que existem sobre ele. O interessante é observar como esse tema vai se compondo, se reeditando, em diferentes organizações sociais.

Esses processos são a ação de sujeitos que agem através de suas representações da realidade e que constantemente reformulam suas próprias representações. Estamos sempre em uma situação de analisar representações de representações! Isso implica, metodologicamente falando, compreender como os sujeitos, na maneira como cada um de nos age, chegam a operar ao mesmo tempo para se definir a si mesmos e para agir no social (MOSCOVICI, 2003, p. 218).

As representações são, portanto, sociais e subjetivas, o que faz com que um mesmo fenômeno possa ter representações diferenciadas. Portanto, “quando grupos específicos compartilham uma representação social, não significa que eles compartilham os conteúdos e significados daquela representação na sua íntegra e nem os concebe de maneira idêntica” (MARKOVÁ, 2006, p. 244). Estamos considerando como *themata* um conjunto de concepções gerais enraizadas num coletivo social, num

processo de co-construção que começa a se reativar a partir da dialogicidade. Vale ressaltar que não necessariamente um conjunto de representações possui um tema.

Podemos afirmar que ao trabalhar com as representações sociais estamos intimamente ligados a idéia de grupo, de um coletivo social, e dos conhecimentos por ele produzidos. Estamos considerando aspectos políticos, sociais, culturais que fornecem condições para que os conhecimentos sejam partilhados e comportamentos orientados. Compartilhar uma mesma representação social cria modelos, sentimentos de pertença a um grupo. A consolidação de um grupo.

Enfim, não existem representações sociais se não há grupo.

* * *

A produção de conhecimentos no âmbito do senso comum nem sempre teve reconhecida a sua importância na convivência coletiva.

Após o positivismo começa-se perceber uma diferença entre o discurso científico, em relação ao mítico religioso. Se por um longo período o conhecimento mítico religioso teve sua predominância efetivada, as discussões entre razão e fé se tornaram muito calorosas neste momento histórico. Podemos dizer que, a partir de então, convencionou-se socialmente que o conhecimento científico se sobrepõe a outras formas de conhecimento, fazendo com que o pensamento concreto caracterizasse o pensamento científico no início da modernidade. Vale ressaltar que esses dois pensamentos partem de pressupostos simétricos.

Essa visão perdura por muito tempo em nossa sociedade, mas a obra de Moscovici aponta para uma ruptura desse conceito, uma vez que a idéia é a de não existir hierarquia nas formas de produção de conhecimentos. Passa-se a compreender outras formas de conhecimento como, simplesmente, outras formas de conhecimento, tentando, apenas, entender o seu lugar na dinâmica social. Moscovici ao comentar o seu trabalho sobre a representação social da psicanálise nos diz:

Quando comecei minha pesquisa na França, tentei compreender e reabilitar o pensamento comum e o conhecimento comum. Ainda mais, não os considerei como algo tradicional, ou primitivo, como mero folclore, mas como algo muito

moderno, originando-se parcialmente da ciência, como a configuração que assume quando se torna parte e parcela da cultura (2003, p. 311).

Numa sociedade complexa, todas as formas de conhecimento se completam e se interpelam; eles circulam socialmente e se retro alimentam. O conhecimento científico, por sua vez, foi buscar os seus problemas, suas indagações, seus questionamentos numa realidade que está posta. Moscovici buscou entender o trânsito existente entre os diferentes tipos de conhecimentos.

Podemos dizer que Moscovici se encontra numa abordagem não positivista, com influências iniciais de Durkheim e Levy-Bruhl, perpassando por Marx, Saussure, Piaget, Luria e Vygotsky (OLIVEIRA; WERBA, 2007, p. 104). Ele teve a oportunidade de conhecer os percursos que o conhecimento científico, e por sua vez a Psicologia Social, percorreram e a partir de então propor sua teoria que aponta para uma crítica a ciência como retórica, que deve deixar de ser a ciência da ordem. Propõe uma ciência que não seja passiva, mas que participe da dinâmica geral do conhecimento. Nas palavras de Moscovici:

a ciência é uma instituição social e, como tal, é um objeto de análise como qualquer outro, da mesma forma que os experimentos e seus sujeitos estão engajados na interação social, como todos os demais (2003, p. 117).

Cabe ressaltar que da mesma maneira que Moscovici vê a realidade, ele vê a ciência, que não é a da aparência, da descrição. Ele se opõe a entender a ciência como uma verdade reificada, que se coloca acima das outras maneiras de produzir conhecimento, até porque a ciência tem suas modas, que refletem as representações que estão postas. E é contrariando a idéia de que o conhecimento conforma a forma como nós percebemos a realidade, que Moscovici vê a possibilidade de uma concepção de ciência capaz de se voltar para a realidade, produzir um campo teórico e ser referência para outras produções.

Tal formulação está numa oposição em relação à ciência positivista, que se encontra dentro de um padrão, com a necessidade da comprovação, experimentação e replicabilidade. Afinal, quando nos apropriamos de um corpo teórico e tentamos aplicá-lo em outro contexto social, ele não se sustenta. Para Moscovici:

Experimentação e teoria não se colocam em uma relação transparente uma em relação à outra; é o papel da teoria tornar a experimentação desnecessária e o papel da experimentação tornar a teoria impossível. A relação dialética existente entre as duas proposições deve ser convenientemente empregada, a fim de que o conhecimento avance (2003, p. 143).

Ao considerar a Psicologia Social norte-americana, “filha” do behaviorismo, percebemos que ela parte da idéia de que ao se mudar o comportamento do indivíduo, é possível mudar, conseqüentemente, suas atitudes. Caracteriza-se, por sua vez, como uma psicologia do indivíduo, que isola o fenômeno psicossocial e o transporta para pequenos grupos: o foco é por sua vez, no indivíduo, dentro de um grupo. “Desde o início, a TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS⁵ de Moscovici se constituiu numa importante crítica sobre a natureza individualizante da maior parte da pesquisa em PSICOLOGIA SOCIAL na América do Norte” (FARR, 1995, p. 49).

Na escola européia, por sua vez, a Psicologia Social se caracteriza em duas vertentes: uma com fortes raízes nos ideais marxistas e outra pautada em preceitos antropológicos e desenvolvimentistas, tendo em vista o sujeito como alguém ativo e que está em processo de interação social.

Moscovici queria marcar, com sua obra, uma Psicologia Social diferente da proposta pela Psicologia Social norte-americana. Para o autor, a Psicologia Social deveria considerar a história, o meio social e a subjetividade dos sujeitos. Queria também romper com a idéia de que existe uma hierarquia de conhecimentos e que, por sua vez, há níveis de compreensão do conhecimento científico pelo senso comum, contrariando a idéia de que existem conhecimentos exclusivos apenas para alguns membros da organização social e que, por sua vez, não estão disponíveis ao acesso de outros.

Em uma psicologia social mais socialmente orientada, é importante considerar tanto os comportamentos individuais quanto os fatos sociais (instituições e práticas, por exemplo) em sua concretude e singularidade histórica e não abstraídos como uma genérica presença de outros. Importam ainda os conteúdos dos fenômenos psicossociais, pouco enfatizados pelos psicólogos sociais tradicionais em sua busca de processos tão básicos ou universais que pudessem abrigar quaisquer conteúdos específicos. Além disso, não importa apenas a

⁵ Opto por manter a grafia, em caixa alta, original do autor.

influência, unidirecional, dos contextos sociais sobre os comportamentos, estados e processos individuais, mas também a participação destes na construção das próprias realidades sociais (SÁ, 2004, p. 20).

Moscovici rompe com a idéia de que a psicologia é a psicologia do comportamento e do desenvolvimento que se encontra, exclusivamente, dentro do sujeito, afinal não conseguimos entender a subjetividade deslocada, fora do seu contexto social. Moscovici diz que sua teoria é uma psicologia social genética, interessada no processo de produção das representações sociais, afinal, ao mesmo tempo em que as representações sociais são constituídas no processo coletivo, ela nos constitui como um fato psicológico relativo ao funcionamento mental. São constituídas e constituintes ao mesmo tempo.

Convém lembrar que antes de fazer sua crítica à Psicologia Social norte-americana ele procura entender essa Psicologia dentro do contexto em que foi produzida. Afinal nessa sociedade encontramos uma forma de organização pautada na lógica do mercado capitalista, por sua vez, centrada no indivíduo. O que a Psicologia Social americana produziu é reflexo de sua cultura.

Para Moscovici, a Psicologia Social não vai transferir para um grupo aquilo que é a Psicologia Social. Se, o que ele propõe é uma forma sociológica de Psicologia Social, o seu foco também não é o mesmo da Sociologia, que se interessa em compreender o sistema social. A Psicologia Social olha para o sujeito, mas o sujeito dentro de uma sociedade, de uma cultura, de uma ideologia (nas relações). A Psicologia Social na perspectiva de Moscovici é a que procura compreender e não descrever: fazer a relação (ancoragem) e enxergar (objetivação) a realidade a partir das novas representações. Ele busca entender o sujeito nessa complexidade de elementos que o constitui.

A psicologia social não pode ser descrita como uma disciplina, com um campo unitário de interesse, um referencial sistemático de critérios e exigências, um corpo coerente de conhecimentos, ou mesmo um conjunto de perspectivas comuns compartilhado por todos os que a praticam. (...) ela consiste em um movimento de pesquisa e metodologia que periodicamente atrai um conjunto de interesses diversos que, algumas vezes, conseguem enriquecê-la de maneira nova e inesperada; mas uma fundamentação sólida para o futuro não foi ainda construída (MOSCOVICI, 2003, p. 128).

A ação da ciência está na dinâmica social, quebrando com a idéia de que o conhecimento trará novidades que irão mudar radicalmente a forma como as pessoas se organizam. Para Moscovici não é apenas a teoria científica que forma, mas, sobretudo, as Representações Sociais que circulam entre os sujeitos, assim, a possibilidade de mudança está nas relações inter/intragrupo, afinal é onde circulam as idéias. Assim, a ciência para ter a mudança como objeto tem que estar presente onde ela ocorre, ou seja, nas relações da dinâmica social.

Portanto, ele propõe algo novo, uma vez que, preocupado com o movimento social, localiza a Psicologia Social no senso comum. Considerando que as contribuições desta ciência estão na compreensão dos processos que se dão na realidade; na compreensão de um processo chamado mudança. É considerar que existe um diálogo entre a ciência e o senso comum e que quando a ciência é colocada na sociedade, ela retorna para o senso comum. Podemos perceber uma contraposição na Teoria das Representações Sociais, pois quando o conhecimento científico retorna para o senso comum, ele se difere do seu conteúdo original, afinal o que o povo pensa não é o que a ciência pensa.

A partir das influências do pensamento de Moscovici na Psicologia Social, e com base na Teoria das Representações Sociais poderíamos chegar a uma nova organização dos manuais de psicologia atuais, sem pretender apresentar um novo tema ao que os psicólogos já estudam, mas buscando o que há de comum entre seus estudos.

* * *

Quando consideramos o percurso histórico de uma representação social, que está relacionado com a idéia de um movimento dinâmico proposta por Moscovici, é notável que em diferentes momentos uma mesma coisa é outra coisa. Se compararmos o que nossa cultura ocidental chama, atualmente, de homossexualidade, percebemos que os sentidos atribuídos a esta representação social diferem completamente dos significados construídos para este mesmo fenômeno na Grécia antiga; por sua vez, nossas atitudes diante de um mesmo fenômeno variam conforme o contexto cultural em

que estamos inseridos, “nossas reações aos acontecimentos, nossas respostas aos estímulos, estão relacionadas a determinada definição, comum a todos os membros de uma comunidade à qual nós pertencemos (MOSCOVICI, 2003, p. 31).

Se os sujeitos constituem e são constituídos pelas representações sociais, podemos considerar que o conceito de identidade é algo que não permanece idêntico, ela é a nossa representação sobre nós mesmos, em relação ao outro, em determinado momento, em determinado contexto. Um possível desdobramento da noção de identidade é apresentado por Cruz, quando afirma que:

A imagem pessoal, semelhante a do seu grupo de pertença, imprime ao sujeito a defesa dos valores desse grupo, e assim na dinâmica social acontece a proteção de si e a exclusão dos outros, de suas posições, bem como a conquista de privilégios para si para seu grupo. Compreendemos assim, que a identidade e a representação são estruturas de natureza política, na medida em que são conectadas por relações de poder (2006, p. 170).

Considerando tal pressuposto, nesse texto, usaremos a terminologia diferença para definir aquilo que somos. Comumente, o conceito de diferença está relacionado com aqueles que ocupam uma posição inferior na hierarquia social, as chamadas minorias. Porém, se pudéssemos contabilizar a quantidade de sujeitos que se encontram em tal categoria, percebemos que o número referente à minoria é bastante significativo. O que nos informa em relação a minoria não é um número, mas sim um sentido, que é por sua vez, produzido num contexto.

O pensamento do mundo chamado de pós-moderno tende a encerrar a diferença nela mesma, numa luta pela legitimidade do que é representado como natural, objetivando, muitas vezes, a não convivência entre diferentes grupos. Vale lembrar que o isolamento é a negação do outro, e considerar isso é, por sua vez, contribuir para o isolamento da diferença. Isso nos leva a notar que a percepção da diferença só existe no confronto. Ela pressupõe o outro, sempre!

Ao considerar a homossexualidade uma representação social, temos, por exemplo, o discurso religioso que a categorizou como pecado, ou algo que infringe a natureza do homem e da mulher; já o discurso médico a coloca num grau de anormalidade ou patologia. Percebemos que em ambos temos um pressuposto que é

subjacente ao da desigualdade, uma vez que o sujeito que se desvia da norma é concebido como inferior.

Com isso, podemos considerar que muito do que é dito sobre a homossexualidade é apenas um discurso que reflete a cultura em que os sujeitos que o produzem estão inseridos. A cultura cria os sentidos que o homem produz para a vida. Isso acontece tanto de maneira material, quanto simbolicamente e nos leva a afirmar que a nossa diferença não tem sua origem em abordagens genéticas ou religiosas, como citadas anteriormente, mas na cultura. Enfim, o que percebemos é que os parâmetros de normalidade mudam, eles não são naturalizados, mas construídos social e culturalmente.

As pessoas constroem suas representações nos seus grupos sociais, através das conversas, das visões, das crenças que veiculam. Assim, os conceitos e imagens vão sendo aceitos, naturalizados, considerados verdadeiros, embora sejam apenas representações. Muitos dos preconceitos, dos estigmas, das exclusões de pessoas, decorreram desse processo e dos equívocos que ele pode gerar (RANGEL, 2004c, p. 66).

Se é possível localizar a origem do preconceito, podemos dizer que ela está relacionada a um olhar de estranhamento para a cultura do outro, considerando como padrão a cultura de quem olha.

O preconceito tem suas características culturais, afinal ele é aprendido. As crianças o aprendem no discurso do adulto, que por sua vez o ensina através da linguagem. Podemos assim dizer que este é o lugar de circulação das representações sociais criadas dentro de um lugar social, afinal elas são entendidas como os saberes da prática, que circulam.

O preconceito circula no senso comum. Isso faz com que ele seja naturalizado no universo consensual, por sua vez, entender os preconceitos é entender os discursos que circulam no senso comum.

Preconceito que, através da nomeação, entendida como opinião, cria estereótipos. Nas palavras de Moscovici:

A maioria dos estudos descreve a opinião como sendo pouco estável, incidindo sobre pontos particulares, e, portanto, específica; finalmente, revela ser um

momento da formação de atitudes e estereótipos. O seu caráter, parcelar, é admitido por toda a gente (1978, p. 46).

A nomeação é uma noção interessante que está diretamente relacionada à ancoragem, afinal quando os sujeitos se deparam com algo estranho, anormal, eles buscam explicações nas respostas que conhecem, e acabam nomeando para encaixar aquilo que aparece como não-familiar em algo familiar. É a forma simbólica dos indivíduos que dá origem, guia os comportamentos.

Ao denominar alguma coisa, nós a tiramos de um anonimato perturbador para dotá-la de uma genealogia e incluí-la num complexo de palavras específicas, para localizá-la, de fato, na matriz de identidade de nossa cultura (...) denominar uma pessoa ou coisa é precipitá-la (como uma solução química é precipitada) e que as conseqüências disso são três: (a) uma vez denominada, a pessoa ou coisa pode ser descrita e adquire certas características, tendências etc.; (b) ela se torna distinta de outras pessoas ou coisas através dessas características e tendências; (c) ela se torna o objeto de uma convenção entre aqueles que adotam e partilham uma convenção (MOSCOVICI, 1984 apud SÁ, 2004, p. 38-39).

O que não tem nome não pode ser representado, seja no campo do universo consensual, quanto do reificado. A ciência nomeia, e é por este motivo que neste trabalho, se propõe a entender o relacionamento entre pessoas do mesmo sexo como uma *suposta homossexualidade*, compreendida como uma homossexualidade representada. Se o que dá visibilidade social é a nomeação e a localização no sujeito de algo que é relacional, nossa aposta é a de que se criem outras maneiras de representar.

A escolha pela terminologia *suposta* aconteceu, pois possui dentre um dos seus significados, segundo o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa⁶, suposto é ser “falsamente atribuído (a alguém)”. Assim, afirmar que a homossexualidade é suposta é dizer que ela não se encontra naturalizada no sujeito, e que caso tal associação aconteça, ela se apresenta de maneira falsamente atribuída.

Se a nomeação é uma necessidade social, aqui neste trabalho se nomeia descontruindo aquilo que já está nomeado. A proposta é de que se criem novas classificações, novos nomes, novas representações, que talvez, possam indicar outros

⁶ A consulta pela terminologia *suposta* aconteceu na versão on-line do dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, disponível no endereço eletrônico <http://houaiss.uol.com.br>.

sentidos, outros valores, e por sua vez outras atitudes que não já as existentes. Confirmando tal proposição, Moscovici nos diz que:

Todos nossos “preconceitos”, sejam nacionais, raciais, geracionais, ou quaisquer que alguém tenha, somente podem ser superados pela mudança de nossas representações sociais da cultura, da “natureza humana” e assim por diante (2003, p. 66)

Em relação ao estereótipo é sabido que sua função é geralmente negativa, mas cabe a ele organizar a quantidade de informação que cada indivíduo recebe do meio social. Os estereótipos sociais são criados para categorizar e classificar, afinal não se consegue entender alguns comportamentos complexos, que acabam associados aos mitos e as representações sociais presentes.

De fato, representação é, fundamentalmente, um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes. A neutralidade é proibida, pela lógica mesma do sistema, onde cada objeto e ser devem possuir um valor positivo ou negativo e assumir um determinado lugar em uma clara escala hierárquica (...) Classificar algo significa que nós o confinamos a um conjunto de comportamentos e regras que estipulam o que é, ou não é, permitido, em relação a todos os indivíduos pertencentes a essa classe (MOSCOVICI, 2003, p. 62-63).

Apenas com o propósito de esclarecer o leitor, sabemos que uma confusão conceitual é perceptível quando lidamos com preconceitos e estereótipos. Existe uma proximidade muito grande entre eles, mas podemos dizer (se assim é realmente possível) que os preconceitos são mais que estereótipos. Denise Jodelet nos diz que:

O preconceito é um julgamento positivo ou negativo, formulado sem exame prévio a propósito de uma pessoa ou de uma coisa e que, assim, compreende vieses e esferas específicas. Disposto na classe das atitudes, o preconceito comporta uma dimensão cognitiva, especificada em seus conteúdos (asserções relativas ao alvo) e sua forma (estereotipia), uma dimensão afetiva ligada às emoções e valores engajados na interação com o alvo, uma dimensão conotativa, a descrição positiva ou negativa (1999, p. 59)

Podemos afirmar, portanto, que os preconceitos estão ancorados numa perspectiva de valores apoiados nas representações sociais construídas sobre algo, e que por sua vez, definem o sujeito.

O sujeito que Moscovici (1978) olha é aquele que se representa, portanto, o da mudança, e não o da ordem. Aquele que se reconstrói. Um sujeito que é ação. Considerando tais premissas, e sabendo que o conhecimento por si não gera mudança, podemos dizer que o sujeito teórico em determinado lugar pode ser um sujeito da mudança.

Ao considerar essa noção de sujeito, alguns questionamentos podem ser feitos, afinal: Quem são esses sujeitos? Quem são esses sujeitos históricos? Quem são esses sujeitos históricos da mudança?

Sujeitos cuja subjetividade se constitui nas palavras, ações e valores; nos ensinamentos sobre ideologia, valores, crenças e preconceitos; nas aprendizagens de palavras que não são neutras, mas constituidoras de sentido. Sujeitos das transformações sociais não padronizadas; que consideram o acaso, a incompletude. Sujeitos que se constituem num mundo que é anterior a ele. Sujeitos cujas subjetividades são um produto da cultura. Sujeitos que agem. Sujeitos cuja experiência constrói representações sociais. Sujeitos que são apenas possíveis em um único lugar: a cotidianidade.

* * *

Ao falar sobre a Teoria das Representações Sociais é de extrema importância que conheçamos um pouco sobre algumas de suas obras, e também seus desdobramentos decorrentes, apoiados na teoria original. Nessa pesquisa faço valer as produções de Serge Moscovici e sua seguidora Denise Jodelet. Algumas produções realizadas no Brasil sobre a temática também merecem devida atenção, bem como algumas, ainda tímidas, pesquisas sobre a representação social da homossexualidade.

Já sabemos que o marco de fundação da teoria é a obra de Moscovici *A representação social da psicanálise* (1978), mas é interessante retomá-la, pois nela encontramos os principais fundamentos teóricos a que se propõe tal teoria, bem como o estudo realizado pelo autor referente as representações sociais da psicanálise na Europa parisiense. No Brasil, outra obra do autor que pode ser encontrada é uma coletânea que reúne alguns dos principais artigos veiculados por Moscovici na Europa,

após a publicação de sua obra original, também merece devida atenção. No livro *Representações Sociais: investigações em psicologia social* (2003) encontramos uma discussão aprofundada sobre os conceitos da Teoria das Representações Sociais.

Em Denise Jodelet (2001, 2005a) temos em *Loucuras e representações sociais* um clássico estudo sobre as Representações Sociais da loucura, realizado em uma aldeia no interior da França. Em seu texto, além de proporcionar uma densa discussão sobre a loucura, a autora também aprofunda e faz a sua releitura de vários dos conceitos referentes a teoria proposta por Moscovici. Já em *As representações sociais*, ela organiza uma série de artigos que se propõem a pensar a teoria, considerando os âmbitos das Ciências Humanas e, mais especificamente, da Psicologia Social. O livro nos dá, também, alguma noção dos campos de pesquisa em representações sociais, bem como uma bibliografia geral relativa a teoria. Vale ressaltar que algumas produções brasileiras estão neste rol sugerido por Jodelet.

Até o momento, apenas uma teoria foi originada a partir dos pressupostos teóricos de Serge Moscovici, a então denominada *teoria do núcleo central* das representações sociais, originada por Abric na Universidade de Aix-en-Provence, na região de Provença, França, que considera as representações sociais numa perspectiva cognitivo-estrutural. Cabe destacar a produção brasileira referente a esta teoria, proposta por Sá (1996), bem como os seus desdobramentos, numa discussão referente ao conceito de zona muda das representações sociais (Menin, 2006).

Em relação as coletâneas de textos que se propõem a discutir a teoria ressalto Guarechi e Jovchelovitch (1995), Spink (2004), Menin e Shimizu (2005) e Santos e Almeida (2005). Esses textos possuem uma forma de organização bastante similar: primeiramente, uma atenção é dada aos pressupostos teóricos e metodológicos da teoria; em seguida, é realizada uma apresentação de alguns relatos de experiência, bem como de práticas de pesquisa que consideram a teoria das Representações Sociais como sua principal fundamentação teórica.

No que se refere as questões metodológicas de pesquisa duas obras são de grande importância ao pesquisador de Representações Sociais: *A construção do objeto de pesquisa em Representações Sociais* e *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais*.

Em *A construção do objeto de pesquisa em Representações Sociais*, Sá (1998) faz uma ampla discussão sobre o processo de construção do objeto de pesquisa. Um deleite para pesquisadores iniciantes, o livro aborda desde a noção de objeto, passando pelos campos de pesquisa, identificação do fenômeno e fundamentação teórica adequada, até chegar nas estratégias metodológicas possíveis de serem utilizadas em uma pesquisa de representações sociais.

Por sua vez, em *Perspectivas teórico-metodológicas em Representações Sociais*, Moreira (et. al, 2005) nos apresenta uma vasta coletânea de artigos que visam explorar as metodologias comumente usadas em pesquisas de representação social. O livro se organiza considerando as estratégias de pesquisa pluri-metodológicas, bem como o tratamento necessário na coleta, análise e interpretação dos dados.

Considerando algumas áreas de interesse de pesquisa em representações sociais, algumas obras merecem devida atenção, são elas: *Representando a alteridade* (ARRUDA, 1998), *Os construtores da informação* (GUARESCHI, 2000), *Violência, exclusão social e desenvolvimento humano. Estudos em representações sociais* (ALMEIDA, 2006) e *Dialogicidade e Representações Sociais* (MARKOVÁ, 2006). Considerando a pesquisa na área da Educação, destaca-se: *A pesquisa de representação social como forma de enfrentamento de problemas socioeducacionais* (RANGEL, 2004a) e *Representações Sociais do ser professor* (DOTTA, 2006).

Buscando uma relação entre a Teoria das Representações Sociais e a homossexualidade, destacam-se três artigos que se propõem a pensar sobre as Representações Sociais da homossexualidade: Lacerda, Pereira e Camino (2002), Scardua e Filho (2006) e Ribeiro (et. al, 2006).

Lacerda, Pereira e Camino realizaram uma pesquisa interessada em investigar como os estudantes universitários, de uma universidade de João Pessoa, expressavam seus preconceitos, bem como suas explicações para as causas da homossexualidade. Os resultados encontraram três tipos de indivíduos, chamados pelos autores de preconceituosos flagrantes, preconceituosos sutis e não preconceituosos. Em relação as explicações sobre as causas da homossexualidade, foi encontrado apoio em explicações ético-morais, religiosas, biológicas, psicológicas e psicossociológicas.

Scardua e Filho também estudaram as representações sociais da homossexualidade em estudantes hetero e homossexuais, de ambos os sexos, da região metropolitana do Rio de Janeiro. Perceberam que os homens homossexuais procuram legitimar a homossexualidade com argumentos relacionados as questões de direito e liberdade de se viver a sexualidade, uma vez que, para eles, ela é incontrollável e natural; as mulheres homossexuais focaram sua atenção no plano interpessoal, voltando-se para questões referentes a família e o namoro; por sua vez, homens e mulheres heterossexuais reforçaram, em sua maioria, as convenções normativas sociais, indicando uma menor possibilidade de reconhecimento da homossexualidade no âmbito social.

Ribeiro (et. al.) estudaram os significados da homossexualidade masculina de sete jovens homossexuais da cidade de Brasília. Perceberam que existe uma grande variação da vivência homossexual para cada um dos sujeitos. Para os autores, tal variação é condizente com o momento atual que os movimentos homossexuais vivem, o de redefinição do papel do homossexual na sociedade.

Após a apresentação de alguma literatura existente sobre a Teoria das Representações Sociais, podemos considerar que os comentários aqui realizados consideram as obras que, de alguma maneira, possuem um relação com o objeto de pesquisa a que este texto se propõe a pensar, não representando, portanto, toda a produção existente sobre representações sociais; outra proposição nos leva a pensar sobre algumas relações entre a bibliografia explicitada e esta pesquisa em questão.

Inicialmente, podemos dizer que o corpo mais denso de fundamentação teórica deste trabalho está pautado nas idéias de Moscovici e Jodelet, afinal, “se o objetivo do estudo é dar conta da gênese histórica de uma representação, há que buscar a perspectiva original de Moscovici ou Jodelet” (SÁ, 1998, p. 19). Por sua vez, nosso diálogo não se restringe apenas a estes autores, na medida em que surgindo uma necessidade de buscar outras fontes, esse movimento estará sempre presente.

Em relação as pesquisas sobre as representações sociais da homossexualidade é notável que todas elas apontam “para a pluralidade do fenômeno da homossexualidade” (SCARDUA; FILHO, 2006, p. 483). Acredito que seja neste ponto, que essa pesquisa marca sua diferença com tais estudos, uma vez que, neste texto, se

compreende como um fenômeno o envolvimento sexual entre pessoas do mesmo sexo; a homossexualidade, por sua vez, é entendida apenas como uma representação social, que conseqüentemente gera outras representações sociais.

A intenção aqui, não é a de contrariar os conteúdos das referidas pesquisas, afinal elas muito nos tem a oferecer, mas o de mostrar a possibilidade de um outro olhar sobre esse objeto de pesquisa. Outro jeito de perceber a realidade que para nós se apresenta.

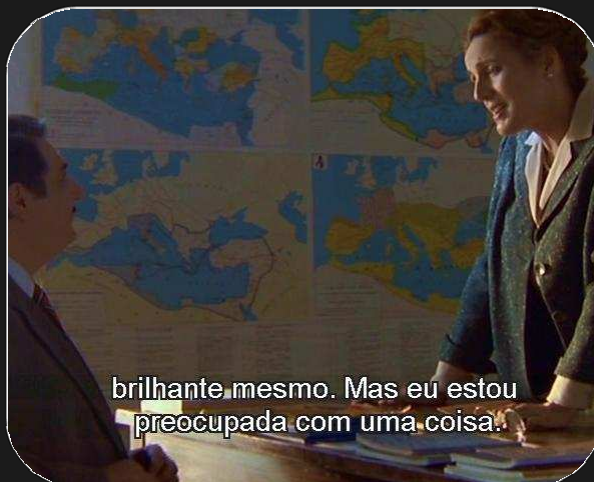
* * *

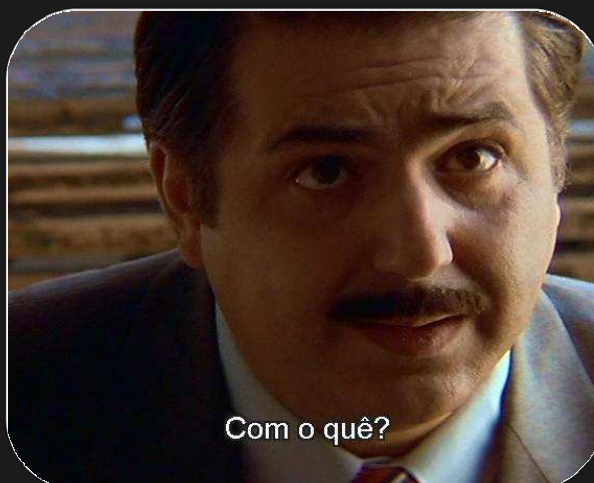
Como já sabemos, as representações sociais circulam e orientam os comportamentos dos sujeitos em seus lugares de convivência dentre os vários espaços sociais existentes. Neste texto, estaremos olhando mais atentamente para a escola. Para isso é necessário conhecermos o que estamos entendendo por ambiente escolar, compreender como ele está organizado, quais as suas funções na sociedade em que se encontra inserido e como a circulação das representações sociais referente a homossexualidade acontecem nesse espaço.

Também ao pensar sobre a formação de professores como uma possibilidade de mudanças das representações sociais (RANGEL, 2004b), e considerando a temática em questão, outros questionamentos se fazem presentes: em que medida uma formação centrada na escola considera as representações sociais da homossexualidade e/ou a própria homossexualidade como representação? Como os comportamentos dos professores, em relação aos seus alunos, são orientados por essas representações? Refletir sobre essa formação é uma possibilidade de transformação sobre o modo como nós professores agimos orientados por tais representações construídas socialmente?

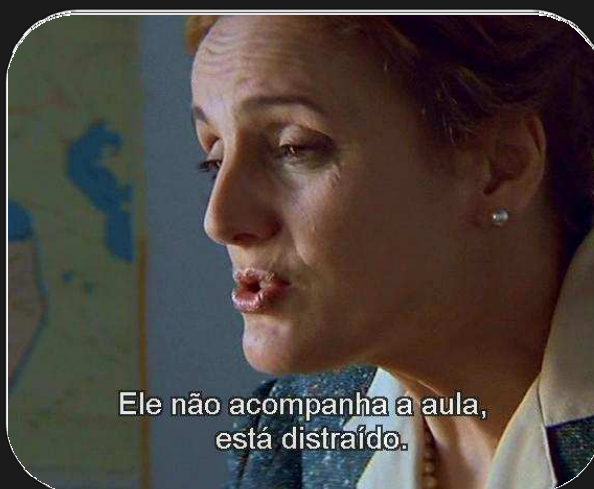
É possível centrarmos nosso olhar nessas indagações?

Muito já se disse, muito se escreveu... mas...
E se fizéssemos uma pequena pausa
para pensarmos a escola?

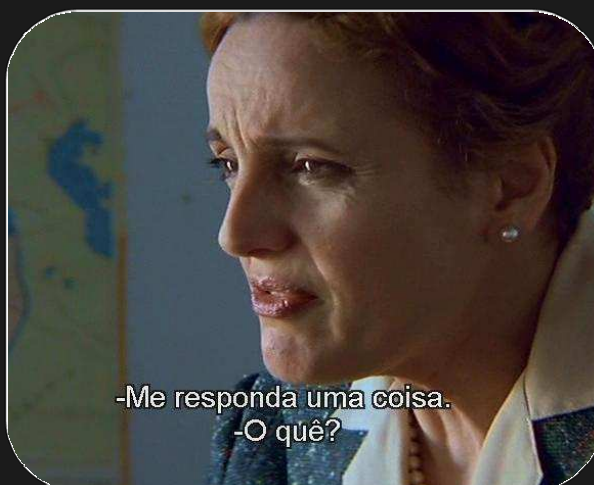




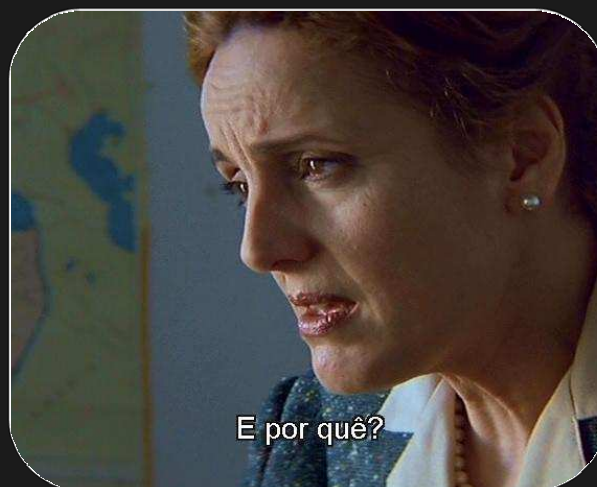
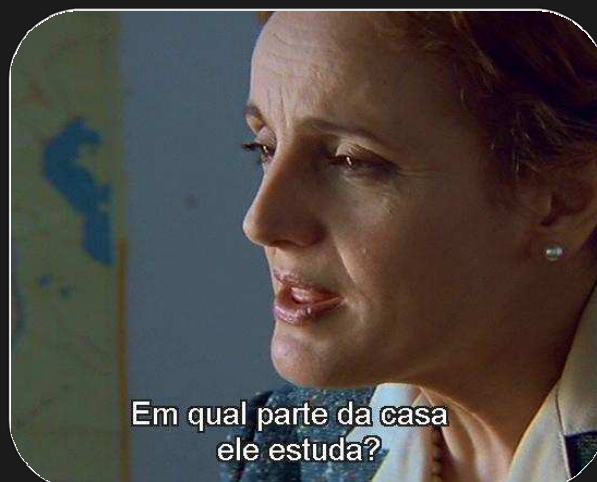
Com o quê?



Ele não acompanha a aula,
está distraído.



-Me responda uma coisa.
-O quê?





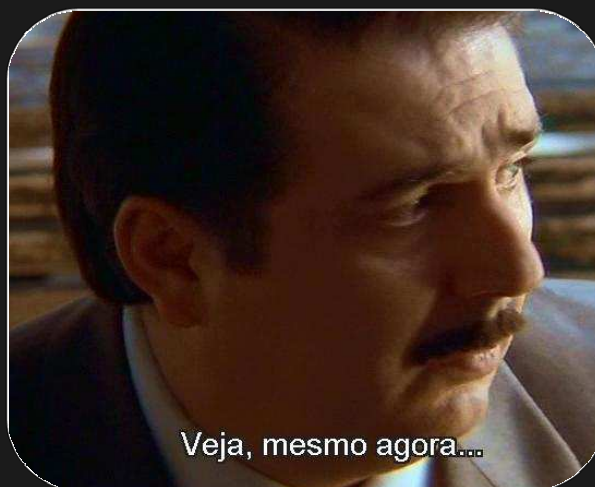
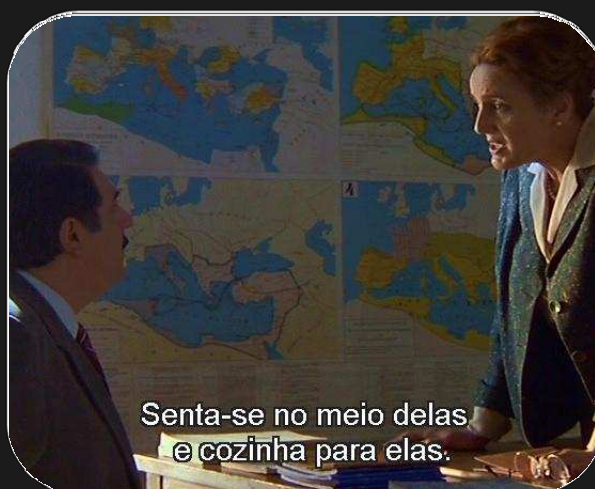
Passamos a maior parte
do tempo lá.



Acho que deve tirá-lo de lá.



Comida e aromas bloqueiam a
adaptação dele à vida grega.





O tempero da vida. Dir. Tassos Boulmetis. Grécia / Turquia. Village Roadshow Productions Hellas, 2003.

* * *

Quando afirmamos que as representações sociais são produzidas e circulam socialmente, estamos considerando que sua existência, e o modo como elas orientam os comportamentos dos sujeitos, depende necessariamente de um lugar social para que tal movimento aconteça.

Esse espaço passa a ser entendido como a própria sociedade, considerando a maneira como esta vem se organizando desde a ascensão do pensamento burguês capitalista, influenciado por ideais liberais.

Visando a manutenção de tal ordem social encontramos a criação, e por sua vez a legitimação, de diversas instituições que passam a ocupar um importante papel em tal organização.

Considerando os pressupostos acima explicitados, podemos dizer que um desses espaços a que estamos nos referindo é a escola, e é para ela que nosso olhar estará voltado neste trabalho. Se considerarmos os seus primórdios, e o modo como foi concebida, percebemos que:

A partir dos séculos XV e XVI, a organização da educação ocidental começa a fazer parte do grande processo de reestruturação do poder moderno. A partir de então, o Ocidente começa a se preocupar pela educação não somente do clero, mais sim das pessoas destinadas ao comércio, homens de leis e outros agentes sociais. Ao mesmo tempo se começa também a formar as crianças desde muito cedo e, paulatinamente, a educação burguesa se torna cada vez mais popular (CASTRO, 2006, p. 65).

Quando a escola passa a ser eleita neste texto como um objeto de reflexão, isso não significa que outras instituições, e por sua vez outros espaços sociais, não necessitem também de um pensar sobre, mas tal escolha apenas marca um limite possível de pensamento a que este texto se propõe realizar.

Assim, para adentrar em tal discussão, emerge a necessidade de, além do uso da Teoria das Representações Sociais, buscar um diálogo com alguns conceitos da filosofia francesa, em especial a de Michel Foucault, bem como de outros autores e pesquisadores que, de alguma maneira, estão em consonância com o pensamento proposto pelo referido filósofo.

Tal escolha acontece por dois motivos: um primeiro que considera a filosofia uma propulsora de pensamentos, e que poderia assim contribuir com um olhar distanciado para as questões escolares que aqui se fizerem necessárias. Afinal,

a Filosofia é uma forma de interrogarmos nossa relação com a verdade, de questionarmos o que identificamos como verdadeiro e qual a razão que nos leva a isso (...) Produzir uma Filosofia da Educação com inspiração foucaultiana, portanto, é operar deslocamentos no pensamento (GALLO, 2006, p. 254-255).

E um segundo motivo que busca uma coerência com a Teoria das Representações Sociais, entendendo que a produção teórica existente, voltada às questões educacionais, gera representações sociais que poderiam, facilmente, capturar o discurso produzido neste trabalho.

As escolhas acima mencionadas não se caracterizam como uma crítica a toda teoria existente sobre o ambiente e as práticas escolares. São apenas alternativas outras de pensamento que buscam um olhar distanciado para uma mesma realidade social. Assim, a intenção aqui proposta justifica-se como uma tentativa de se fugir de algumas armadilhas que, comumente, se fazem presentes nos discursos produzidos a partir de algumas representações sociais.

Ouso afirmar que ao pensar a escola, neste texto, faço emergir possibilidades teóricas outras, em relação a temática em questão.

* * *

Muitas são as possibilidades de se tentar pensar a escola.

Em um trabalho que busca pensar sobre a homossexualidade como representação social, bem como as representações sociais que advém desta mesma representação social, quando voltamos nosso olhar para a escola, estamos considerando neste trabalho apenas duas maneiras (das muitas possíveis) de compreendê-la: uma primeira que considera a forma como esta instituição se apresenta, e por sua vez, está organizada; uma segunda que busca entender o modo como os conhecimentos que ali se encontram circulam, ou são produzidos. A tentativa é a de buscar alguma relação entre o ambiente escolar e as representações sociais que ali circulam.

Inicialmente, nos deteremos na maneira como a escola, enquanto instituição, se caracteriza, ou seja, se apresenta organizacionalmente.

Se considerarmos o modo como a disposição espacial das escolas vem sendo em sua maioria apresentada, percebemos que existe uma lógica de docilização de corpos presente em tal arquitetura.

A presença constante de longos corredores, que podem ser vigiados em qualquer uma de suas extremidades; o uso de sinais sonoros que indicam os momentos em que os corpos se vêem “livres” para desfrutar de outros espaços (que não o da sala de aula); o modo como as mesas e cadeiras estão dispostas deflagrando e ensinando a cada um de nós como devemos nos portar para sermos bons alunos, são alguns dos exemplos que podemos brevemente explicitar para retomar as maneiras que o ambiente escolar usa para docilizar os corpos.

A escola traz em si a lógica da disciplina, que por sua vez consiste em manter o controle dos corpos, atingindo-os um a um, trazendo-os para dentro de uma forma única de se viver, que tende a manter um funcionamento social.

As disciplinas, organizando as “celas, os lugares e as “fileiras” criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos. São espaços mistos: reais pois que regem a disposição de edifícios, de salas, de móveis, mas ideais, pois projetam-se sobre essa organização caracterizações, estimativas, hierarquias. A primeira das grandes operações da disciplina é então a constituição de “quadros vivos” que transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas (FOUCAULT, 1987, p. 126-127).

A escola tende a ensinar os corpos, desde pequenos, a saber qual é o seu lugar e como devem se portar socialmente, para que, quando chegar o tempo de não freqüentá-la mais, cada corpo possa reproduzir socialmente as ações disciplinares que ali aprendeu. As relações entre saber e poder estão explicitamente postas no ambiente escolar.

Segundo Hoskin (1990 apud VEIGA NETO, 2006, p. 88), “a escola tem funcionado como a principal instituição capaz de articular o poder com o saber” e é considerando este pressuposto que Veiga-Neto vem afirmar que:

a educação escolar pode funcionar como uma arena para as lutas permanentes de invenção e imposição de sentidos, seja pela manutenção, seja pela mudança dos regimes de verdade e das ordens discursivas que os alojam (2006, p. 88).

Infelizmente, o que temos presenciado, de uma maneira geral (se assim for possível afirmar) é que a imposição das verdades estatais⁷, bem como a manutenção de uma ordem social instituída é o que prevalece como algo vitorioso no ambiente escolar.

Nesta lógica em que a escola se encontra engendrada é nítido percebermos que aqueles que não conseguem se enquadrar, e por sua vez reproduzir, tais modos de ser, passam a ser vistos pela sociedade como sujeitos “anormais”, diferentes dos demais.

Assim, o que é crucial entender é que os anormais não são, em si ou ontologicamente, isso ou aquilo; nem mesmo eles se instituem em função do que se poderia chamar de desvio natural em relação a alguma suposta essência normal. (...) o que interessa é examinar os significados de *anormal* a partir dos usos que se faz dessa expressão (VEIGA-NETO, 2001, p. 106).

A diferença, e por sua vez a anormalidade, passam a ser compreendida socialmente como o fato de não ser como a maioria é.

Alguns desdobramentos desta premissa são percebidos na escola quando se faz presente o discurso do respeito, no sentido da tolerância, afinal “a tolerância também é naturalização, indiferença frente ao estranho e excessiva comodidade frente ao familiar” (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001, p. 137); bem como o da inclusão, na tentativa de se converter o “anormal” às normas impostas pela maioria. Esse modo de lidar com a diferença se encontra como uma constante, atualmente, dentro do ambiente escolar.

Como dito anteriormente, ao se falar sobre a escola, outro ponto que precisa ser discutido é referente aos modos como essa instituição se organiza considerando os conhecimentos que ali estão presentes, circulam, e são produzidos.

É possível perceber que uma lógica de controle também se faz presente. Ela continua tendo como meta a docilização dos corpos, mas, isso passa a acontecer na tentativa de controlar o que se encontra nas mentes dos sujeitos, afinal tal lógica é da ordem do conhecimento. O controle do currículo, como aquilo que deve ser ensinado, bem como a disciplinarização dos conhecimentos, desempenham um fundamental papel nesta lógica de controle.

⁷ A sociedade estatal é aqui entendida como “aquela que pôde se despedir do olhar do rei graças à entrada do poder disciplinar no jogo político. O estado moderno nasceu, assim, da combinação entre o – ou talvez melhor: da invasão do... – poder pastoral e/sobre o poder da soberania”. (VEIGA-NETO, 2003, p. 82). A noção de Estado, numa perspectiva foucaultiana, passa a ser entendida como uma invasão de um poder individualizante num coletivo civil.

No currículo disciplinar tudo pode ser controlado: o que o aluno aprende, como aprende, com que velocidade o processo acontece e assim por diante. Tudo pode ser avaliado: o desempenho do aluno, a “produtividade” do professor, a eficácia dos materiais didáticos etc. da mesma forma, todo o processo pode ser metrificado e o desempenho do aluno traduzido numa nota, às vezes com requintes de fragmentação, incorporados no número de casas decimais (GALLO, 2004, p. 108).

Assim, a escola é também o lugar em que aquilo que deve ser ensinado passa por um crivo institucional. Atualmente, as Secretarias de Educação, enquanto Estado, vêm desenvolvendo esse papel: o de controlar o currículo que se encontra presente nas escolas. Poderíamos dizer que inclusive o controle daquilo que se pensa é previsto para que essa sociedade se mantenha do modo como está.

Vale ressaltar que o conhecimento que a escola ensina aos seus alunos não é o único que se faz presente no ambiente escolar. A questão da formação de professores deixa de ser uma preocupação exclusiva das universidades e passa a se fazer necessária pelos órgãos públicos de responsabilidade do Estado, afinal:

Vivemos um momento, no atual cenário educacional brasileiro, em que os chamados Centros de Formação de Professores ocupam cada vez mais um papel importante nas redes de ensino, bem como nos discursos oficiais referentes ao campo da educação (SOLIGO, GRANDIN, ALEXANDRINO, 2008, p. 1).

Percebemos, portanto, que cada vez mais está presente nos discursos educacionais a necessidade de se investir na formação de professores em exercício. Em tal discurso evidencia-se a necessidade de um controle sobre aquilo que se pensa, não apenas por parte dos alunos, mas também com relação àqueles que os ensinam.

* * *

Se a escola como foi concebida, a partir do século XVII, visava disciplinar os corpos dos sujeitos que ali se encontravam (FOUCAULT, 1987), já sabemos que tal lógica permanece presente até os momentos atuais.

Por sua vez, desde a Segunda Guerra Mundial, aparece outra política de dominação dos sujeitos, visando a idéia da manutenção do poder de um grupo

dominante. Essa nova política, entendida como uma biopolítica, volta-se não apenas aos corpos, mas diretamente a uma população.

Embora a biopolítica seja complementar à disciplina e não antagônica a ela, sua emergência ainda no final do século XVIII levaria a uma nova forma de organização social, para além da disciplinar, que só começaria a ser delineada na segunda metade do século XX. Foucault vislumbrou a sua emergência, mas foi Deleuze (num pequeno texto escrito em 1990) quem a nomeou e iniciou sua análise: as *sociedades de controle* (SOUZA; GALLO, 2002, p. 46).

Se esta nova lógica de dominação não extingue a primeira, elas passam a viver conjuntamente. Ela é voltada ao controle dos corpos múltiplos não apenas descrevendo-os, mas também os quantificando, se os considerarmos, por exemplo, em termos de nascimentos e mortes, fecundidade, morbidade, longevidade, migração, criminalidade, etc (VEIGA-NETO, 2003). É dentro de tal organização podemos ousar dizer, que a escola passa a ser um dos locais em que essa biopolítica faz-se presente, uma vez que dentro dela existe uma lógica de acompanhamento da vida dos sujeitos que ali se encontram.

Foucault nos convida a compreender essa forma de dominação e a quem ela se dirige, da então chamada sociedade de controle, da seguinte maneira:

Ao que essa nova técnica de poder não disciplinar se aplica é – diferentemente da disciplina, que se dirige ao corpo – a vida dos homens, ou ainda, se vocês preferirem, ela se dirige não ao homem-corpo, mas ao homem vivo, ao homem ser vivo; no limite, se vocês quiserem, ao homem-espécie. (...) Depois da anátomo-política do corpo humano, instaurada no decorrer do século XVIII, vemos aparecer, no fim do mesmo século, algo que já não é uma anátomo-política do corpo humano, mas que eu chamaria de uma “biopolítica” da espécie humana (FOUCAULT, 1999, p. 289).

E é considerando essa biopolítica do ser humano que a escola também se organiza. Se o poder disciplinar ainda se faz presente no ambiente escolar, uma biopolítica educacional também convive na organização pedagógica que encontramos na escola. “Neste sentido, nos interessa confrontar, ainda que seja em suas linhas gerais, duas possíveis leituras foucaultianas da modernidade educativa: a disciplina e a biopolítica” (CASTRO, 2006, p. 65). É durante o período em que os alunos ali se encontram que essa biopolítica se faz presente. A educação passa a ser pensada, e por

sua vez dirigida, a uma população de alunos, que começam a ser vistos como uma única massa pensante a quem as ações pedagógicas passam a ser direcionadas.

Se utilizarmos a lógica dos atuais processos de avaliação da aprendizagem dos alunos, por exemplo, percebemos que se fazem presentes inúmeras idéias de medição do conhecimento de cada um visando uma média do grupo. As ações de intervenção, por sua vez, passam a ser direcionadas não apenas a um corpo em si, mas em como se pode mudar, e até prever, o comportamento de um grupo de alunos.

A idéia é a de que a escola, para se manter como tal, use a média de todo esse coletivo de pessoas como uma estratégia de poder. É o agrado à maioria, que a mantém organizada da maneira como ela está. Exclui-se, daí, qualquer tentativa de aparecimento de alguma diferença, para que essa estrutura não deixe de existir do modo como se apresenta.

Assim, e ainda buscando conceituar a noção de biopolítica, podemos dizer que:

A biopolítica vai se dirigir, em suma, aos acontecimentos aleatórios que ocorrem numa população considerada em duração. (...) essa tecnologia de poder, essa biopolítica, vai implantar mecanismos que têm certo número de funções muito diferentes das funções que eram as dos mecanismos disciplinares. Nos mecanismos implantados pela biopolítica, vai se tratar, sobretudo, é claro, de previsões, de estimativas estatísticas, de medições globais; vai se tratar, igualmente, não de modificar tal fenômeno em especial, não tanto tal indivíduo, na medida em que é indivíduo, mas, essencialmente, de intervir no nível daquilo que são as determinações desses fenômenos gerais, desses fenômenos no que eles têm de global. Vai ser preciso modificar, baixar a morbidade; vai ser preciso encompridar a vida; vai ser preciso estimular a natalidade. E trata-se sobretudo de estabelecer mecanismos reguladores que, nessa população global com seu campo aleatório, vão poder fixar um equilíbrio, manter uma média, estabelecer uma espécie de homeóstase, assegurar compensações (FOUCAULT, 1999, p. 293).

E é em nosso momento atual, que “está numa transformação das tecnologias de poder” (FOUCAULT, 1999, p. 295), que podemos afirmar que esse biopoder visa controlar um outro corpo. Corpo que vive em uma população. Ações que passam a ser dirigidas não apenas a um sujeito, mas a esse sujeito que se torna vários.

Portanto, para o autor, estamos tratando de um novo corpo:

corpo múltiplo, corpo com inúmeras cabeças, se não infinito pelo menos necessariamente numerável. É a noção de “população”. A biopolítica lida com a população, e a população como problema político, como problema a um só

tempo científico e político, como problema biológico e como problema de poder (FOUCAULT, 1999, p. 292-293).

Assim, se a escola como foi pensada, direcionava o seu olhar, e por sua vez suas ações, a cada indivíduo ali presente, fazendo-o “morrer” ao longo de sua trajetória escolar; na égide de biopolítica desencadeia-se outra lógica: os percursos escolares passam a estar disponíveis para todos, tendo eximida a culpa, daqueles que estão no poder, em relação aos que não conseguem cumprir o seu percurso escolar. Desta maneira, se “a soberania fazia morrer e deixava viver (...) eis que agora aparece um poder que eu chamaria de regulamentação e que consiste, ao contrário, em fazer viver e em deixar morrer” (1999, p. 294).

Certamente, aqueles que se deixam morrer nas trajetórias escolares possuem, em sua maioria, uma marca. Ouso afirmar que esta é a marca da diferença. Se buscarmos uma consonância com o tema de investigação proposto neste trabalho, a suposta homossexualidade passa a ser uma delas.

Por sua vez, podemos dizer que é perceptível um discurso presente no ambiente escolar que prevê a eliminação, e por sua vez a morte, daqueles que se apresentam em dissonância da população eleita como padrão. Isso nos leva a pensar em como uma organização social que se ampara no direito de fazer viver, pode ao mesmo tempo querer fazer morrer?

Para Foucault, isso acontece por meio do que ele chama de racismo de Estado.

Com efeito, que é o racismo? É, primeiro, o meio de introduzir afinal, nesse domínio da vida de que o poder se incumbiu, um corte: o corte entre o que se deve viver e o que deve morrer. (...) uma maneira de defasar, no interior da população, uns grupos em relação aos outros (...). Essa é a primeira função do racismo: fragmentar, fazer cesuras no interior desse contínuo biológico a que se dirige o biopoder. (...) De outro lado, o racismo terá sua segunda função: terá como papel permitir uma relação positiva (...) o racismo vai permitir estabelecer, entre a minha vida e a morte do outro, uma relação que não é uma relação militar e guerreira de enfrentamento, mas uma relação do tipo biológico: “quanto mais as espécies inferiores tenderem a desaparecer, quanto mais os indivíduos anormais forem eliminados, menos degenerados haverá em relação à espécie, mais eu – não enquanto indivíduo mas enquanto espécie – viverei, mais forte serei, mais vigoroso serei, mais poderei proliferar”. A morte do outro não é simplesmente a minha vida, na medida em que seria minha segurança pessoal; a morte do outro, a morte da raça ruim, da raça inferior (ou do degenerado, ou do anormal), é o que vai deixar a vida em geral mais sadia; mais sadia e mais pura (FOUCAULT, 1999, p. 304-305).

E é pautado nas idéias de um racismo de Estado que a eliminação da diferença, e por sua vez da suposta homossexualidade, passa a ser uma constante dentro do ambiente escolar.

Podemos dizer que os caminhos pelos quais essa eliminação da diferença percorre são inúmeros, e aqueles que por sua vez a sentem, se questionados sobre o assunto poderão nos narrar diferentes histórias. Porém, no que cerne à nossa discussão, é o fato de que tais trajetórias possuem em si algo em comum, que é o fato de terem a morte, e por sua vez a eliminação, do outro no espaço escolar pensadas de antemão pelo Estado.

O diferente passa a ser aquele que atrapalha a ordem instituída, que contamina aqueles que, em sua maioria, são vistos como puros socialmente.

Em relação à suposta homossexualidade, ela passa a ser vista como algo perigoso, afinal, se ela estiver presente no ambiente escolar, outros poderão correr o risco de se contaminarem com ela. E isso não é desejável.

Aos diferentes pouca escolha lhes é dada em relação ao convívio coletivo. Ou se enquadram dentro de um padrão instituído (a escola, muitas vezes, ainda orienta que tais alunos sejam encaminhados a tratamentos psicológicos com a intenção de curá-los de tais comportamentos), ou se camuflam no meio da população escolar, tentando não manifestar em público quem realmente são. De qualquer maneira, se tornam excluídos do ambiente escolar, mesmo quando a legislação apregoa o princípio da inclusão, ela acontece na negação da diferença.

E é essa exclusão, que acontece em nome da maioria da população escolar, que passa a ser entendida, neste texto, como a morte do outro.

* * *

Antes de buscarmos alguma relação entre um pensar foucaultiano sobre a escola e seus possíveis diálogos com a Teoria das Representações Sociais, vale ressaltar que alguns pontos, sobre a referida teoria, precisam ser retomados.

Sabemos que as representações sociais circulam socialmente e que inúmeros são os espaços em que elas estão presentes. Já compreendemos também que a

escola é um dos locais em que esta circulação de representações ocorre e que neste texto, estamos voltando nosso olhar para ela.

Considerando as representações sociais que circulam no âmbito escolar, vale ressaltar que elas não aparecem neste contexto de maneira aleatória.

O sistema escolar sempre sofreu, de forma mais ou menos acentuada, influências de grupos sociais que ocupam posições diferentes em relação à Instituição Escolar: discurso político e administrativo, discurso dos agentes institucionais de diferentes níveis hierárquicos, discurso dos usuários. Ainda que alguma dessas influências não sejam de fácil detecção, o campo educacional pode ser considerado como privilegiado para a observação de como as representações sociais se constroem, evoluem e se transformam no interior de grupos sociais (DOTTA, 2006, p. 27-28).

Podemos afirmar que existe uma escolha, dos próprios atores⁸ que compõem este cenário, de quais são as representações sociais que se apresentam neste contexto com um caráter hegemônico, ou seja, sobrepondo-se sobre outras que ali também estão presentes. Tal escolha acontece considerando a ideologia que está presente neste espaço, e por sua vez, pode ser diferente de acordo com cada contexto escolar em questão.

Ao retomarmos, neste texto, o conceito de ideologia, cabe ressaltar que este, por sua vez, tem uma relação com a escolha de quais representações sociais irão orientar os comportamentos de um determinado grupo social (GUARESCHI, 2000, 2007). Ou seja, é impossível falar de ideologia, sem considerar as representações sociais que estão presentes no espaço escolar.

A ideologia dominante, e por sua vez, as representações sociais eleitas estão diretamente relacionadas com a manutenção do lugar de poder de um determinado grupo social. A ideia de manutenção de certas práticas, e o modo como os sujeitos passam a se relacionar entre si, refletem uma lógica que pressupõe a hierarquização, e por sua vez, a manutenção de uma ordem social vigente.

É nesse ponto que se corre o risco de entender, aqueles que se encontram fora das representações hegemônicas, ou seja, da ideologia dominante, como inferiores.

⁸ Sobre os atores que compõem o cenário da escola, estamos considerando todos aqueles que estão de alguma maneira envolvidos com o espaço escolar. Desde o grupo de professores, funcionários, alunos e equipe gestora, até aos profissionais que se encontram nos gabinetes da administração educacional.

Aceitar e compreender o que é familiar, crescer acostumado a isso e construir um hábito a partir disso, é uma coisa; mas é outra coisa completamente diferente preferir isso como um padrão de referência e medir tudo o que acontece e tudo o que é percebido, em relação a isso. (...) mas essa consciência é usada também como um critério para avaliar o que é incomum, anormal e assim por diante. Ou, em outras palavras, o que é não-familiar (MOSCOVICI, 2003, p. 55).

Cabe ressaltar que socialmente, e por sua vez no espaço escolar, é comum termos representações sociais que passam a lidar com a diferença considerando-a como algo estranho, anormal, passível de correções, e, por conseguinte, gerando uma necessidade de um enquadramento social daqueles que se encontram em tal condição. Afinal, “o trabalho de representação consiste em atenuar essas estranhezas, introduzi-las no espaço comum, provocando o encontro de visões, de expressões separadas e díspares que, num certo sentido, se procuram” (MOSCOVICI, 1978, p. 61). O jogo passa a ser o de buscar algo comum entre as múltiplas representações que coexistem socialmente, mas com a lógica de que as representações sociais dominantes prevaleçam.

Se a escola é, também, o lugar da aprendizagem, é ali que a ideologia dominante é ensinada. Os comportamentos dos sujeitos escolares, por sua vez, passam a reproduzir tais representações sociais, buscando manter presente uma ideologia dominante.

* * *

A ousada intenção aqui proposta é a de tentar buscar algum diálogo possível entre alguns dos conceitos foucaultianos, já apresentados neste texto, com a Teoria das Representações Sociais, para a partir daí buscar compreender como acontece uma tentativa de apagamento das diferenças no contexto escolar, e por sua vez, seus possíveis desdobramentos numa proposta de formação de professores.

Uma possibilidade de diálogo pode acontecer a partir do conceito de ideologia, na Teoria das Representações Sociais, e suas relações com a noção de biopolítica do pensamento foucaultiano.

A tentativa, neste trabalho, é buscar afirmar que uma leitura possível de como a escola faz a escolha de algumas representações sociais como ideologia dominante se dá pela lógica do biopoder e do racismo de Estado. Afinal, é através do exercício da biopolítica e do racismo de Estado que os sujeitos que não se enquadram nas representações sociais hegemônicas passam a ser vistos, e por sua vez tratados, como anormais.

Ao considerar que

enquanto a tecnologia e os mecanismos disciplinares operam a normalização, definindo aqueles que se encontram na norma ou fora dela, procurando normalizar os anormais, a tecnologia biopolítica opera com a eliminação do degenerado, do inferior. Nesse sentido, o exercício do racismo é o de um *apagamento das diferenças* (SOUZA; GALLO, 2002, p. 48).

É possível inferir que, ao eleger as representações sociais que irão compor a ideologia dominante, existe um cuidado nessa escolha. É necessário que tal ideologia não se apresente como algo que venha a ser contrária à população escolar, e que, de alguma maneira, continue mantendo o Estado em seu lugar de poder. Podemos dizer que é baseado no princípio de se “fazer viver e deixar morrer”, premissas do biopoder, que muitas das representações sociais eleitas como dominantes, se apóiam.

O apagamento da diferença passa a acontecer sem uma maior culpabilidade do Estado (mesmo sendo efetivado por ele), pois, se no discurso oficial a mesma oportunidade é dada a todos, sabemos que a condição da diferença não é levada em consideração. Isso acarreta, portanto, numa morte do outro, que passa a ter como único culpado o próprio outro, pelo fato de ele não conseguir existir em sua singularidade em sua trajetória escolar.

Mas, qualquer tentativa de controle ou eliminação da diferença, acaba caracterizando-se como uma impossibilidade, pois:

Na medida em que a diferença “vai diferindo”, ou seja, não possui uma identidade que a defina, nem um nome que lhe corresponda, ela é, por um lado, princípio nômade e não-fundacional daquilo que pode ser representado e, por outro, elemento livre que escapa a essa mesma representação, que, paradoxalmente, é permitida por ela – a diferença (CRAIA, 2005, p. 71).

Assim, toda vez que algo aparece como não-familiar no ambiente escolar, faz surgir uma necessidade de se tentar enquadrá-lo em uma representação social que, em sua maioria, passa a tratar o sujeito como anormal.

O racismo de Estado, na lógica de se “fazer morrer e deixar viver”, ganha força nos momentos em que o apagamento da diferença tem a justificativa de acontecer em prol de uma maioria que necessita viver sua trajetória escolar. Aqui, o exercício do poder do Estado é explícito, porém sua visibilidade é menor, pois se apóia em representações sociais dominantes que buscam a melhor vida da maioria.

Esse modo como a escola se organiza para lidar com a diferença é algo presente não apenas nas relações hierárquicas de poder que neste ambiente estão próximas, mas em qualquer relação entre os sujeitos que ali coexistem.

Portanto, quando afirmamos que as representações sociais orientam os comportamentos dos sujeitos, estamos dizendo que elas não estão unicamente ligadas com o modo como os alunos agem a partir de algumas representações sociais dominantes que, de alguma maneira, atuam na lógica da biopolítica. Também consideramos que as práticas educacionais dos profissionais da educação são, por sua vez, orientadas pelas representações sociais sobre a docência, e sobre a escola, que foram sendo por eles aprendidas ao longo de sua trajetória no magistério.

O modo como os docentes lidam com os anormais também reflete as representações sociais dominantes. Estas por sua vez, são aprendidas, muitas vezes, em seus processos de formação, durante sua trajetória, seja acadêmica, seja no exercício docente.

* * *

A formação de professores pode ser entendida como uma possibilidade de se tentar minimizar os preconceitos voltados à questão da diferença, e por sua vez, à suposta homossexualidade. Assim, estamos considerando que é através da reflexão sobre as representações sociais construídas na história, e eleitas como dominantes no espaço escolar, que esta prática poderá acontecer.

Buscar compreender, mesmo que brevemente, quais os percursos que a história da formação de professores vem percorrendo no cenário educacional brasileiro, é algo que começa, por sua vez, a se fazer necessário.

Vários são os estudos realizados no Brasil sobre essa área de conhecimento que vem sendo amplamente estudada nos últimos tempos. Neste texto retomamos dois trabalhos que nos dão um breve panorama sobre os percursos de tal história.

Vicentini (2006), a partir da análise de diferentes aportes teóricos, nos aponta para os diferentes modos como a história olhou para o processo de formação de professores. A autora explicita as diferentes terminologias que já foram utilizadas para definir o que temos chamado, neste trabalho, de formação de professores, sendo elas: *treinamento*, *aperfeiçoamento*, *reciclagem*, *capacitação*, *educação permanente*, *educação contínua*, *educação continuada* e *desenvolvimento profissional*.

Ela nos mostra que cada terminologia reflete um momento histórico, e por sua vez cultural, que o cenário educacional brasileiro percorreu. Outro ponto a considerar é que elas não aparecem na história de maneira linear, mas se interpelam. Muitas delas estão presentes até os dias atuais.

A idéia de *treinamento* esteve presente na década de 1960, influenciada pelo ideário tecnicista, e retomada na década de 1980. Visava modelar comportamentos que atendessem a uma necessidade específica.

O *aperfeiçoamento*, por sua vez, buscava corrigir as falhas que estivessem presentes no desempenho dos docentes. Esse modo de olhar para a formação de professores surge na década de 1970 e supervalorizava os conhecimentos científicos em detrimento dos saberes cotidianos. Tal concepção também se mantém presente na década de 1980, mas agrega-se a ela o fato de que se existia um “déficit” na formação inicial dos professores, daí a idéia de *reciclagem*, que buscava cursos rápidos, na maioria das vezes, desvinculados da real necessidade da prática pedagógica.

Outra concepção de formação de formação apontada é aquela chamada de *capacitação*, que ainda se encontra presente atualmente, e baseia-se na necessidade de se minimizar a incapacidade dos professores em nome da profissionalização. A prática docente passa a ser desconsiderada em função de um ideal de professor

perfeito que passa a ser perseguido nos cursos que surgem, em sua maioria, como “pacotes fechados”.

Atualmente, ainda se fazem presentes as terminologias *educação permanente*, *educação contínua* e *educação continuada*, que passam a ser vistas como sinônimos e entendem o processo de aprendizado dos professores como algo intrínseco às suas trajetórias de existência. A idéia de uma aprendizagem contínua é uma marca nesta concepção, que também considera a reflexão teórica como necessária para as mudanças da prática, com a intenção de assim, produzir novos conhecimentos.

Enfim, temos a idéia de *desenvolvimento profissional* que, considerando a idéia da formação como um continuum, busca distanciar a dicotomia entre formação inicial e formação continuada, e que passa a considerar a formação do professor em dois aspectos, um pessoal e outro profissional.

Grandin (2008), em suas pesquisas, ressalta, por sua vez, algumas categorias que pesquisadores da área organizaram ao considerar a história da formação de professores, constituindo os saberes docentes da seguinte maneira: *científicos*, originados nas universidades; *do senso comum*, advindos do cotidiano escolar; *eruditos*, que possuem teorização própria, carregada de valores éticos, morais e estéticos, advindos de instituições como os centros de pesquisa, as empresas e o exército; e *da experiência*, que advém da prática cotidiana da profissão.

A autora ainda nos revela que, em suas pesquisas, a história da formação de professores aponta para três saberes necessários à docência, sendo eles a *experiência*, o *conhecimento* e os *saberes pedagógicos*.

Os saberes da *experiência* consideram a produção de conhecimentos que se processa no cotidiano docente a partir da relação dos professores com os seus pares. A noção de *conhecimento* pressupõe que os conhecimentos científicos e tecnológicos, bem como as informações, possam ser analisadas e contextualizadas, visando a sua reconstrução. Já os *saberes pedagógicos* têm relação com o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente.

Ao olharmos para a história da formação de professores no Brasil, bem como para alguns de seus desdobramentos, percebemos o quanto ela tem influenciado diretamente os discursos, e por sua vez as práticas de formação atuais.

Por sua vez, quando neste trabalho apontamos para a formação de professores como uma possibilidade de se fazer na escola um pensar sobre a questão da diferença, e por sua vez a suposta homossexualidade, estamos considerando que, influenciados por essa história e seus desdobramentos, esse processo formativo possa correr o risco de ser realizado de duas maneiras.

Uma primeira, que considera o conceito de *educação maior*, sendo ela:

aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pensada e produzida pelas cabeças pensantes a serviço do poder. A educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer. A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos (GALLO, 2003, p. 78).

Nesse processo de formação de professores podemos afirmar que sua base epistemológica se fundamenta nos pressupostos que vêm do poder público. A idéia presente é a de que os professores possam conceber quais são as ideologias dominantes, e assim, reproduzi-las.

No que tange ao modo como se deve lidar com os alunos vistos como anormais, a idéia presente, geralmente é a da classificação, hierarquização e naturalização das práticas voltadas para tais sujeitos. O interessante neste processo formativo é de que se ensine ao professor como ele deve fazer para trazer para a norma aqueles que, por sua vez, desviam dela.

O discurso da inclusão se faz presente nestes momentos de formação, uma vez que tal lógica, de ordem liberal, aparece camuflada como algo bom e necessário. A idéia é de que a diferença possa ser apagada, sob a constante presença de um discurso que visa a tolerância.

A tolerância pode materializar a morte de todo o diálogo e, portanto, a morte do vínculo social sempre conflitivo. A tolerância, sem mais, despoja os sujeitos da responsabilidade ética frente ao social e libera o Estado da responsabilidade institucional de encarregar-se da realização dos direitos sociais. O discurso da tolerância de mãos dadas com as políticas públicas bem que poderia ser o discurso da delegação das responsabilidades às disponibilidades das boas vontades individuais ou locais (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001, p. 136).

No que se refere à suposta homossexualidade, temos presente um forte discurso que busca a normatização de tais sujeitos. Isso acontece, em sua maioria, através de encaminhamentos psicológicos, realizados pela instituição escolar, para que os profissionais da área da psicologia possam ajudar a fazer com que tais sujeitos possam conviver com os demais no ambiente escolar. A idéia presente nesses casos é a de que o diferente se aproxime, com a convivência, dos comportamentos de uma maioria.

Por sua vez, é possível desenvolver um trabalho de formação de professores que considere outra maneira de lidar com a suposta homossexualidade. Esta considerará o conceito de *educação menor*, também proposto por Gallo.

Para o autor:

Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância (2003, 78).

Um processo de formação no âmbito da educação menor será um espaço de resistência ao modo como comumente a discussão sobre as diferenças acontecem na escola. Afinal, “se a educação maior é produzida na macropolítica, nos gabinetes, expressa nos documentos, a educação menor está no âmbito da micropolítica, na sala de aula, expressa nas ações cotidianas de cada um (GALLO, 2003, p. 78)”. Ou seja, se trata de abrir mão dos discursos que outrora estão presentes no ambiente escolar, e que por sua vez buscam dominar os professores, e por sua vez os ditos anormais, em detrimento de um olhar aproximado das questões do cotidiano da escola.

Esse processo formativo busca compreender o processo histórico de construção das representações sociais da homossexualidade, ou a própria homossexualidade enquanto representação, visando a desnaturalização do conceito no sujeito.

Se tentarmos entender como tais representações afetam os comportamentos sociais estaremos considerando que “a ação e as representações do professor refletem diretamente no comportamento do aluno” (SOLIGO, 2002, p. 148). A partir de então é possível pensar em alguma possibilidade de ação formativa que não classifique e hierarquize tais práticas.

Temos presente, portanto, um pressuposto no que tange a uma formação de professores no âmbito de uma educação menor que é aquele que busca compreender, juntamente com os professores, quais são os mecanismos de dominação e apagamento das diferenças que estão presentes (mas aparentemente ocultos) nas práticas pedagógicas.

Para isso, é necessário um olhar mais aproximado das práticas de cada professor. Talvez, uma formação de professores que seja centrada na própria escola e que considere o modo como a sexualidade marca as relações pessoais dos professores e, por sua vez, criam implicações em sua prática docente (SILVA, 2007), possa escapar de algumas armadilhas que estão presentes em algumas instituições formativas que estão ligadas ao poder público, afinal, “a educação menor pode ser capturada pela educação maior e ser estratificada, estriada, engessada” (GALLO, 2007, p. 29).

O que temos apresentado até aqui, explicita duas possibilidades de um trabalho com formação de professores, seja num campo maior, ou menor. O que nos interessa perceber é que ambas possuem implícitas ideologias que denotam quais os interesses se escondem nos processos formativos.

Nesta pesquisa, e no âmbito de uma educação menor, a idéia para uma proposta de formação de professores é a que tenha como fundamento uma noção de resistência, entendida como “possibilidade de fazer irromper espaços de luta, dando origem a infinitas possibilidades de transformação” (VILELA, 2006, p. 117). É também ousar tentar minimizar as tentativas de controle e apagamento das diferenças que hoje estão presentes em nossas escolas, e, por conseguinte, em nossa sociedade.

* * *

Se, após essa pequena pausa que fizemos para pensar a escola, retomarmos a epígrafe inicial deste capítulo, perceberemos que muito do que foi discutido até aqui, se encontra presente na referida cena.

Ao assistir este trecho de “O tempero da vida”, a sensação que temos é de que, nessas cenas, há uma materialidade visível de uma análise foucaultiana sobre a escola.

Os personagens passam a representar vários dos momentos de discussão que até aqui foram realizadas.

Quando olhamos para a postura da professora, percebemos o quanto ela personifica, e assim reproduz, o papel do Estado na tentativa de disciplinar o comportamento de seu aluno. Ela não se interessa em ouvir do pai da criança quais são as razões que fazem com que o pequeno Fanis tenha interesse em estudar em um ambiente, no caso a cozinha, que não seja o usual daquela cultura. A tentativa da professora é de trazer a criança para a norma estabelecida naquele país.

A normalização disciplinar consiste em traçar primeiro um modelo, um modelo ótimo que está construído em função de um determinado resultado, e a operação de normalização disciplinar consiste em tratar de conformar as pessoas, os gestos, os atos a este modelo. O normal é, precisamente, o que é capaz de adequar-se a esta norma e o anormal, o que não o é. Em outros termos, o que é fundamental e primeiro na normalização disciplinar não é o normal, e o anormal, mas sim a norma. Para dizer de outra maneira, a norma tem um caráter primariamente prescritivo, e a determinação e distinção entre o normal e o anormal resultam em possibilidades decorrentes dessa norma postulada (FOUCAULT, 2004 apud CASTRO, 2006, p. 71-72).

O estranhamento da professora com outro comportamento não-familiar de Fanis é relativo ao fato de ele querer brincar somente com as meninas. Isso soa como algo anormal na comunidade escolar, que delimita quais são as brincadeiras permitidas aos meninos e as meninas. Diante do confronto com as representações sociais eleitas pela escola sobre quais as brincadeiras são permitidas aos meninos, podemos dizer que o pai se assusta com uma possível homossexualidade de seu filho.

Outro fato que merece devida atenção é referente à aprendizagem que ocorre durante o diálogo entre o pai e a professora, afinal ele está aprendendo quais são as representações sociais eleitas como dominantes por aquela organização social. Neste diálogo percebemos que a professora reproduz algumas representações sociais como, por exemplo, o lugar de se estudar, o brincar de cozinhar e o brincar com meninas.

Uma ressalva aqui se faz necessária, pois “essas representações, que são partilhadas por tantos, penetram e influenciam a mente de cada um, elas não são pensadas por eles; melhor, para sermos mais precisos, elas são re-pensadas, re-citadas e re-apresentadas (MOSCOVICI, 2003, p. 37). A professora, enquanto reprodutora do papel do Estado, apenas legitima as representações sociais dominantes.

É nítido percebermos, portanto, que a escola é um dos lugares escolhidos pelo Estado para que a aprendizagem, das representações sociais eleitas como dominantes, ocorra.

Por sua vez, apesar de uma norma instituída, “que pode tanto se aplicar a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar” (FOUCAULT, 1999, p. 302), e das produções de subjetividades que vem ao encontro da manutenção do Estado, é impossível exercer um controle total sobre tais sujeitos, mesmo com as representações sociais hegemônicas apresentando-se como naturais e intrínsecas aos corpos dóceis, tornando-os aparentemente iguais.

Se considerarmos as aprendizagens que acontecem no ambiente escolar, elas não ocorrem para essa população da mesma maneira. Alguns escapam a esse controle. Daí a importância de considerar os percursos, as trajetórias e os modos com que cada um vive a sua diferença.

É preciso aproximar o nosso olhar para cada história singular que vivemos, ou nos deparamos, enquanto nos constituímos sujeitos.

**Quando um ser-garoto⁹ ainda não contemplava
a possibilidade de vir a ser-homem
(mas dele já isso – sempre – exigiam...)**



⁹ O uso da expressão “ser-garoto”, criada nesse texto, pode ser compreendida da seguinte maneira: a palavra “ser” como uma forma de expressar os conflitos imbricados entre “aquilo que se é” e “aquilo que se quer que se seja”; já a palavra “garoto” faz uma alusão as representações sociais referentes ao gênero masculino. A terminologia “ser” será retomada, ao longo deste capítulo, com outras combinações de palavras na medida em que a narrativa vai sendo construída, mas o seu significado permanece com a mesma intenção proposta.







Capote. Dir. Bennett Miller. Canadá / EUA. Columbia Pictures, 2005.

* * *

Era uma vez um ser-garoto.

Como tantos outros nascidos no final da década de 1970, não tinha a mínima compreensão do que significava ser garoto socialmente.

Teve, com sua família, os primeiros contatos com o mundo no qual havia chegado. Família comum, como tantas outras famílias brasileiras. Possuía avós paternos e maternos, bem como uma quantidade considerável de tios e tias. Teve também um pai e uma mãe.

Foi neste conglomerado familiar que o ser-garoto foi concebido como primeiro neto, primeiro sobrinho, primeiro – e único – filho.

Os primeiros anos de sua vida foram sempre recheados de muito amor, carinho e atenção por parte de todos os familiares. Mesmo assim, este ser-garoto sentia-se sozinho. Não tinha outras crianças para brincar. Sem irmãos, sem primos, a única companhia que possuía era a dos adultos que o rodeavam.

As possibilidades de convívio com outras crianças não aconteceram nos primeiros anos de sua infância. Assim, as exigências sociais em relação a como se

deve ser menino praticamente não lhe foram cobradas (tanto em relação aos adultos que com ele conviviam – afinal essa não era uma preocupação essencial – como com outras crianças, com quem não teve muito contato).

Esse ser-garoto cresceu sem alguns parâmetros em relação ao que seria permitido para ser menino ou ser menina. Dentro do seu mundo de fantasias ele realmente podia tudo, muito lhe era possível: ele era o pai e a mãe; o super-homem e a mulher-maravilha; empurrador de carrinhos: ora tratores, ora de bebês. Explorou todas as possibilidades de viver alguns dos personagens que conhecia, sem se preocupar com quais eram os gêneros a eles atribuídos.

Talvez, para ele a vida realmente fosse bela.

* * *

A história que está sendo contada é a minha história.

Eu, Ronaldo Alexandrino, professor e pesquisador na área da Psicologia Educacional e o responsável pela escrita deste trabalho.

Antes de darmos continuidade a história da minha vida, acredito que algumas considerações precisam ser realizadas sobre o que até aqui foi narrado.

O leitor deve estar se perguntando qual o motivo que me levou a escrever minhas memórias de formação em 3ª pessoa do singular, ao invés de fazê-lo na 1ª como acontece na maioria das autobiografias. Simples. Como pesquisador que sou, na área da Psicologia Social, mais especificamente na Teoria das Representações Sociais, seria contraditório com tudo o que foi exposto até aqui, se o texto fosse construído como uma autobiografia convencional.

Os capítulos até aqui apresentados possuem uma seqüência que não é aleatória. A idéia que perpassa tal organização considera que existe uma história da homossexualidade que gera representações sociais que circulam socialmente. Elas estão presentes na escola e afetam os percursos formativos dos sujeitos que ali se encontram. Minha história de vida reflete a organização que o texto deste trabalho apresenta.

Portanto, para não correr o risco de que, você leitor, interprete minhas memórias como simplesmente a minha história, optei por fazê-la em 3ª pessoa do singular, pois além de minha, ela pode ser entendida como a história de qualquer ser-garoto que, porventura, também tenha vivido experiências em comum, sentido a força que as representações sociais sobre o ser-menino exercem sobre como se formar homem socialmente, afinal se as representações são sociais, elas não estão naturalizadas no sujeito.

Que minhas memórias, como exemplo, sirvam de metáfora para que o leitor pense nas relações entre a Teoria das Representações Sociais e a questão da diferença.

Voltemos a história?

* * *

Foi então que, em um dia do primeiro semestre de 1985, esse ser-garoto foi à escola pela primeira vez. Escola pública. Em seu aspecto físico, não se diferenciava de tantas outras do território brasileiro. Ele a enxergava como um lugar grande e sua aparência não era a das mais acolhedoras.

Como não havia pré-escola no bairro em que morava, foi matriculado diretamente na primeira série. Esta seria sua primeira experiência em um lugar diferente do seu lar: grande aos seus olhos, com pessoas desconhecidas, e sem saber exatamente o que era uma aula.

Em seu primeiro dia na escola, sua mãe o acompanhou até a porta de sua sala, esperou que ele se acomodasse em sua carteira e saiu. Talvez tenha sido este o primeiro momento em que se separaram.

Era o momento de aprender!

Isso não significava que as aprendizagens por ele vividas até aqui não tivessem o seu devido valor, mas este era o momento oficial de sua entrada no mundo da aprendizagem instituída. Certamente, toda a proteção que sua família um dia tentou, em vão, lhe dedicar ao mundo exterior ao de sua casa, ali se acabara. E, neste espaço, procurou criar suas próprias maneiras de sobrevivência.

Sua relação com a professora era tranqüila. Era visto como um bom aluno, dedicado, que conseguia aprender bem suas lições. Talvez, o fato de sua mãe ter lhe ensinado as primeiras palavras antes de estar matriculado na escola, lido várias histórias infantis antes de irem dormir, e viver diariamente, através das lições, os seus primeiros momentos escolares, tenham, de alguma maneira, influenciado em seu bom rendimento. Ele já foi para a escola sabendo ler e escrever.

Já com os colegas da sala de aula, era quieto. Como nunca esteve em outro grupo de crianças, tinha dificuldades em se relacionar.

Então, na escola, vivia sempre sozinho.

O seu modo de viver fez com que ele fosse visto por todos daquela comunidade como alguém delicado e sensível, afinal, não se comportava como a maioria dos meninos da sua idade. Não costumava deixar as lições por fazer e não se envolvia nas artimanhas dos grupinhos.

Nessa época, sua convivência aconteceu, em sua maioria, com as meninas, pois elas não lhe cobravam um modo de ser menino nas relações de amizade que se estabeleciam.

Além delas teve também dois amigos que se destacaram (para ele) entre os demais meninos do grupo: um também era visto pelos demais como delicado, tanto quanto o ser-garoto, por sua singular maneira de se expressar; o outro era negro, vítima das inúmeras facécias existentes em relação à cor de sua pele.

Quiçá, a diferença era o que os unia nessa relação de amizade.

O ser-garoto não se recorda de nenhuma situação que o fizesse sentir exposto ou ridicularizado por ser do jeito que era, mas sabia, pela convivência com os colegas de sua escola, que de alguma forma era diferente. Sabia que um modo de ser, comum a todos, lhe era exigido, mas não conseguia entender porque não poderia conviver com todos sendo como era.

Durante os seus primeiros anos escolares algumas amizades foram feitas com outras crianças que viviam no mesmo bairro que ele. O seu mundo lhe parecia bem maior agora. Tinha amigos com quem brincar e aquele sentimento de solidão, que esteve presente nos anos iniciais de sua vida, já não existia mais.

Foi nessa época também que alguns de seus primos começaram a nascer. Assim, a família crescia, e o ser-garoto conhecia outras crianças com quem pudesse conviver, mesmo que com alguma diferença de idade.

E foi assim que os oito anos iniciais de sua vida escolar se transcorreram. A relação que teve com os conteúdos escolares aconteceu de forma tranqüila e, realmente, as aprendizagens vividas neste período foram outras, aquelas que consideravam as táticas de convivência em grupo sendo como se é.

* * *

Se, nos primeiros anos de minha vida não convivi com as representações sociais sobre como se deve ser menino ou menina, quando, aos seis anos e meio, entrei na escola minhas vivências começaram a se deparar com outras maneiras de convívio social, certamente influenciadas diretamente pelas representações sociais hegemônicas da comunidade escolar na qual eu estava inserido.

Este percurso de aprendizagem, não oficial, formal, e institucionalizado, percorri durante minha trajetória nos bancos escolares em minha infância. Ele é referente a apreensão das representações sociais hegemônicas que circulam socialmente. Neste texto, evidencio apenas aquelas voltadas às questões relativas ao masculino e feminino.

Os conteúdos escolares referentes a leitura e escrita, já faziam parte das minhas experiências cotidianas através do contato que minha mãe havia me proporcionado com este objeto de estudo. Aos poucos, no contato com as várias professoras que tive, elas propunham que minha mãe me ajudasse menos nas atividades, deixando-as para serem realizadas na escola. A escola me ensinou que ela é o lugar exclusivo da aprendizagem.

Em minha infância, sempre fui tímido. Meu comportamento não era o usual em relação a maioria dos meninos da escola¹⁰. Hoje, ao olhar para estes momentos que

¹⁰ Ao escrever essas linhas, me vieram a lembrança as aulas de Educação Física. A professora sempre dividia o grupo da seguinte maneira: futebol para os meninos e queimada para as meninas. Lembro que não me enquadrava na atividade proposta, pois não gostava de futebol e não era menina. Isso gerava um transtorno para a professora que me obrigava a realizar a atividade com futebol. Os meninos não queriam

vivi, posso dizer que era visto pela maioria das pessoas como o estranho, o anormal, o não-familiar. E na tentativa de uma ancoragem em relação a minha pessoa, passei a ser visto como o menino delicado e sensível. A partir de então, certamente outras ancoragens foram realizadas sobre mim, aquelas que buscavam atribuir à delicadeza e sensibilidade comportamentos homossexuais.

Em relação as amizades que fiz nesses primeiros anos de vida escolar, acredito que não foi por acaso que me relacionei com as meninas, e com outros dois garotos também vistos como não-familiares à comunidade escolar. O que é interessante notar é que a segregação surge como uma única possibilidade de os sujeitos anormais se relacionarem socialmente.

Após os primeiros anos escolares, comecei a fazer amizades em meu bairro. Certamente isso aconteceu pelo fato de a escola me ensinar quais eram as representações sociais dominantes, e por sua vez a como conviver com elas considerando a marca da diferença. A convivência em grupo passa a ser entendida como uma tática (CERTEAU, 1994) de sobrevivência às forças do racismo de Estado.

* * *

Quando terminava o oitavo ano de sua vida escolar era chegado o momento de decidir qual seria o próximo curso em que deveria ingressar. No mundo de suas idéias essa escolha era muito clara: o magistério. Ao recordar os poucos anos de sua vida (ele já tinha treze), lembrava-se das inúmeras vezes que brincava, em sua solidão, de escolinha. Tinha os seus alunos imaginários e fazia dos seus momentos de estudos acontecimentos pedagógicos.

A primeira pessoa para quem ele confidenciou o seu desejo foi o ser-diretor da escola em que estudava. Esperava encontrar nele um contentamento por sua decisão, afinal, o ser-diretor era também, por sua vez, um ser-professor. Ou talvez, algum conselho que pudesse orientar, de alguma maneira, esse novo momento que começava

a minha companhia, pelo fato de eu não saber jogar. Nos momentos de escolha dos times, sempre era deixado por último. Algumas vezes, fui esquecido, e ficava sentado observando as brincadeiras, sem ter a opção de participar delas.

a surgir. Porém, as únicas palavras que escutou foram mais ou menos estas: “Se quiser ser alguém na vida, não opte pelo magistério”.

Decepcionado, decidiu falar para seus pais de sua escolha, porém uma nova polêmica estava criada: o ser-pai já tinha clareza de que o seu ser-filho iria cursar, no Ensino Médio, o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e, por conseqüência, algum curso de engenharia no Ensino Superior. Em sua trajetória como operador de máquinas de uma multinacional, o exemplo de homem bem sucedido que o ser-pai possuía era a figura de um engenheiro. E era essa a profissão que ele pretendia para o futuro do seu ser-filho. O ser-garoto não se recorda da opinião expressada por sua ser-mãe pela sua escolha.

A opção por uma “profissão de mulher” pesou nos ombros do ser-garoto que, mesmo com pouca idade, não abriu mão de suas decisões. Apesar de muitas discussões com o ser-pai, ele concorreu e conseguiu uma vaga no Lugar-Específico¹¹. O ser-garoto nunca duvidou que tivesse feito a escolha certa. E assim, no ano de 1993 começou um novo momento, e muito importante, em sua vida: a luta por vir-a-ser professor.

Quando chegou ao Lugar-Específico, em seu primeiro dia de aula, o ser-garoto ficou realmente impressionado com o que via. Não apenas pelo aspecto físico, uma vez que a arquitetura daquele lugar o encantara, mas pelo fato de que, além de uma recepção aos estudantes recém chegados, havia também um momento de mobilização dos alunos pela bolsa de estudos que se encontrava atrasada (Cabe lembrar que os alunos do Lugar-Específico estudavam em período integral, das 8:00 às 17:30 horas e, portanto, recebiam uma bolsa no valor de um salário mínimo – vigente na época – como ajuda de custo).

Suas primeiras aprendizagens naquele lugar começavam a acontecer. Ali ele percebeu o sentido do trabalho coletivo (que para ele parecia algo, até então, muito distante, uma vez que na escola em que havia estudado anteriormente, uma valorização maior era dada ao trabalho individual). Naquele ambiente em que as assembléias de estudantes eram constantes e que cada ser-humano poderia explicitar

¹¹ CEFAM - Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério / Campinas. A opção pela terminologia “Lugar-Específico” se deve ao fato de nos remeter à idéia de singularidade vivida naquele lugar.

suas opiniões de maneira coerente com aquilo que se é, fez perceber, paulatinamente, que a convivência com o outro, que é diferente, pode se configurar como um espaço de aprendizagem.

Aprender a viver na diferença. A viver com o outro sendo como se é.

Se nos primeiros anos de sua vida não tinha clareza sobre o que era conviver com/e na diferença, agora este ambiente fazia com ele comesse a pensar sobre essa temática. Se nos primeiros anos de sua vida um certo sentimento de solidão se fazia presente em sua vida cotidiana, aos poucos este ia se minimizando, e dando lugar à convivência coletiva.

Assim, a maneira como o ser-garoto via o mundo começou a mudar desde que começou a viver o Lugar-Específico intensamente. Os seres-professores que ali encontrou serviram de fonte inspiradora para o ser-professor que outrora viria a ser. Foi lá que ele percebeu que se pode olhar para uma mesma realidade de diferentes maneiras.

Diferentes modos de ver: nem melhores, nem piores que outros, apenas diferentes. Visão de mundo como multiplicidade de olhares.

A convivência com as pessoas do Lugar-Específico trouxe uma outra (dentre as várias) aprendizagem para o ser-menino. Os seres-alunos eram, em sua maioria, do sexo feminino, mas havia alguns poucos que, assim como o ser-garoto eram também do sexo masculino. Pôde, então, reconhecer em outros colegas o mesmo desejo que tinha: o de vir-a-ser professor.

Teve aulas com professores, também do sexo masculino, que tiveram um importante papel como modelo de aprendizagem para o ser-garoto. Assim, pôde compreender que, apesar de aparentemente ser composta em sua maioria por mulheres, a docência não é algo exclusivamente feminino, como em outras épocas para ele havia sido dito.

* * *

Se considerarmos a ação pedagógica como algo não-previsível, não calculável, que está para além da própria ação, ela passa a ser entendida pela ordem do

acontecimento (GALLO, 2007). Quando hoje olho para minhas brincadeiras, comigo mesmo, de escolinha, percebo o quanto ela acontecia nessa ordem.

Nunca preparava uma aula (e não estou desconsiderando essa importância), mas a docência lúdica que ali se fazia presente acontecia com responsabilidade, mesmo que ela fosse comprometida apenas comigo. O professor que hoje sou carrega muitas marcas desses momentos. Uma docência que acontecia na minha solidão, e que extrapolava qualquer organização de um pensamento pedagógico, sem ser refém de um controle organizado por um sistema educacional.

Esse desejo em ser professor, como disse anteriormente, esteve presente em mim desde pequeno. Mas, confesso o quão frustrante foi compartilhar isso com o diretor da escola em que estudava. Ele já possuía algumas representações sociais sobre a docência (que certamente aprendeu durante a difícil jornada de ser professor na escola pública brasileira) que a consideravam como uma profissão inferior, indigna, e não merecedora de bons profissionais.

Lembro que em uma conversa que ele teve com meu pai, tê-lo aconselhado a me direcionar para uma carreira no ramo da engenharia. Isso veio ao encontro das expectativas de minha família, que por sua vez, tinha como representação social a engenharia como uma profissão com a garantia de um futuro digno. Minha recusa por essa profissão além de frustrar as expectativas familiares que, sobre mim foram depositadas, deram margem para outra possibilidade de pensamento, afinal existe uma representação social que entende a docência, principalmente aquela voltada às séries iniciais, como profissão feminina ou homossexual.

Certamente, muitos dos conflitos que vivi nessa época, resultantes da minha escolha profissional, aconteceram por causa das representações sociais sobre a docência que estavam presentes naquele contexto, naquele período.

Quando cheguei ao CEFAM, meu estranhamento inicial com aquele lugar não aconteceu por acaso. Defrontei-me com um espaço escolar que tinha representações sociais hegemônicas que diferiam nitidamente da outra escola que havia estudado.

Através das vivências e dos diálogos constantes que ali pude presenciar aprendi outras representações sociais, aquelas voltadas ao trabalho coletivo e a docência como algo também masculino, mesmo com um número reduzido de garotos que ali

estudavam. Tive, também, excelentes professores do sexo masculino que, até hoje, são para mim modelos, seja de aprendizagem ou de ensinagem.

O CEFAM também me proporcionou uma outra aprendizagem, que é voltada a possibilidade de ser diferente e conviver na diferença, aprendendo com ela.

* * *

Ainda dentro do Lugar-Específico outro mundo lhe fora apresentado: o das artes. O ser-garoto começou a participar de algumas oficinas teatrais que eram ministradas por um grupo de teatro profissional da cidade. Ao término de um ano de trabalho nessas oficinas, um convite foi feito pelo responsável por aquela companhia de teatro, para que o ser-garoto passasse a compor o elenco fixo da trupe. Uma nova possibilidade de ação se configurava para o ser-garoto, que nesse momento de sua vida, vislumbrava o seu momento de ser-ator.

Ao terminar de cursar o magistério no Lugar-Específico, o ser-garoto decidiu se dedicar exclusivamente ao mundo das artes. Contrariando a lógica de sua formação, ao invés de ser professor o ser-garoto começava a dar lugar a um outro ser: o ser-ator. Ser-garoto e ser-ator se fundiam. As expectativas e os anseios do ser-garoto em relação ao magistério passavam a ocupar um outro lugar. A sala de aula dava espaço ao palco.

Certamente o ser-professor não estava esquecido, mas o impulso de experimentar novas sensações de ser o seduziram naquele momento. Talvez ser ator se configuraria apenas como mais uma possibilidade de descobrir outras maneiras de ser professor. Ao invés de entender a docência, nesse momento de sua vida, como algo que foi esquecido, ou deixado de lado pelo ser-garoto, prefiro dizer que o ser-professor apenas saiu de cena esperando o seu próximo ato.

E assim o ser-ator adentrava um outro universo. Universo esse que na maioria das vezes era visto como algo não masculino. Era assim que as pessoas com quem ele convivia enxergavam o homem no mundo das artes. Novamente ele passou a conviver em um mundo marcado pelo rótulo. Mundo cuja existência era permitida apenas para

aqueles que se encontravam na margem social. Se mulheres, estigmatizadas como fáceis e vadias; se homens, gays e vagabundos.

O ser-ator percebeu que, no mundo das artes, uma das poucas maneiras de não ser visto como marginal seria almejar um lugar em ambiente global, ou seja, na televisão. Era o que quase todos almejavam. Quão difícil era um reconhecimento pela sua maneira de se expressar num mundo que não considerava como um trabalho aquilo que ele fazia. Percebeu que o lugar em que um ator está o define como profissional: a grande maioria daqueles que não estão desenvolvendo um trabalho na televisão, muitas vezes, não são vistos como profissionais. Percebeu que ser ator era ser margem.

Mas o ser-ator aprendeu muitas coisas enquanto era ator.

Aprendeu a conviver com pessoas. Aprendeu a viver fora de sua casa. Aprendeu a olhar para os pequenos detalhes da vida quando compunha um personagem ou ensaiava uma cena. Aprendeu que cada um tem muito a ensinar. Aprendeu que ensinava enquanto atuava. Aprendeu que o ser-garoto que almejava ser professor ainda estava dentro de si.

* * *

A minha decisão por adentrar no mundo das artes novamente me colocou frente a frente com outras representações sociais sobre como ser masculino socialmente. Naquela época, meados da década de 1990, a força da representação social que existia em relação aos atores homens, como algo não masculino, por sua vez, homossexual, era muito forte.

Lembro-me de vários amigos que faziam questão de levar suas namoradas aos ensaios, ou apresentações, para que sua masculinidade fosse legitimada em nosso grupo.

Além dessa representação social, havia outra que nos colocava em uma posição de inferioridade social, que considerava o artista de teatro como alguém não profissional. Éramos marginais.

Isso fazia com que a grande maioria do nosso grupo almejasse buscar um lugar na televisão. Existia uma representação social de que o artista televisivo teria o reconhecimento do seu trabalho, tanto do ponto de vista financeiro, como em relação a sua notoriedade. Nosso desejo era nutrido por essa representação social dominante, e era ela que orientava os nossos passos na tentativa de alcançar esse espaço de trabalho.

A incessante busca por uma idealização motivada a partir de uma representação se tornou algo cansativo para mim. Assim, retomei minhas atividades no magistério. Mas ficam em minha memória as lembranças daqueles bons tempos despudorados, inocentes e juvenis.

* * *

Num dia do ano de 1998 a ser-mãe o avisa que estava tendo uma seleção para professores na cidade em que moravam. Motivado pelo desejo de ser professor, o ser-garoto se inscreve no então concurso público. No ano seguinte, inicia um trabalho junto às crianças de uma quarta série. O ser-garoto (que talvez já não fosse tão garoto, mas prefiro assim o continuar chamando para ainda remeter à idéia do percurso da aprendizagem de ser masculino socialmente) fazia agora aquilo que sempre sonhara, era docente.

Uma das primeiras aprendizagens sobre a docência que teve quando se tornou um ser-professor, foi referente a parceria. Era difícil ser professor sem compartilhar com outra pessoa as dores e as delícias de ser docente. Foi nessa mesma época que uma amizade se consolidava na vida do ser-garoto. Uma outra ser-professora, que também havia estudado, coincidentemente no Lugar-Específico, se configurou nesta pessoa: a ser-parceira.

Foi juntamente com a ser-parceira que, paulatinamente, o ser-garoto foi aprendendo o que era ser-professor. Constantemente estavam discutindo sobre as aulas que haviam dado, quais eram as atividades que deveriam replanejar, quais textos deveriam ler com os alunos... enfim... diariamente estavam repensando o fazer pedagógico. A aprendizagem da docência era algo que se produzia na relação. Ambos

ensinavam e aprendiam com as próprias experiências que eram narradas e repensadas constantemente. Aprendiam consigo e com o outro.

E assim, ao buscar algumas das respostas para as dúvidas que tinham ao se fazerem docentes, decidiram tentar um lugar na Universidade. A ser-parceira decidiu trilhar o seu caminho na área da Pedagogia. Já o ser-garoto optou por fazer o seu percurso no mundo das Letras, afinal ele supunha que cursar Pedagogia seria rever muitos dos textos e discussões já realizadas no Lugar-Específico. Queria outras aprendizagens, e sua paixão pela literatura fez valer a sua voz.

Ser-garoto que pensava a docência no mundo das Letras.

* * *

Quando inicio minha trajetória docente tive a necessidade de retomar algumas aprendizagens que foram colhidas quando fiz o curso de magistério no CEFAM. As representações sociais que aprendi sentiam a necessidade de orientar as minhas práticas pedagógicas.

Tive o privilégio de encontrar a Dri¹² nesse período e com ela me aventurar e dividir anseios, angústias e conquistas. Compartilhávamos de mesmas representações sociais sobre a docência, afinal ela também era ex-aluna do CEFAM, e isso facilitou nosso convívio, numa parceria que, mesmo em espaços de trabalho diferenciados, perdura até os dias de hoje.

Mas éramos solitários em nossa parceria em relação aos outros professores da escola. Como ainda não tínhamos sido influenciados pelas representações sociais dominantes de um sistema educacional, éramos motivados a tentar fazer um trabalho com os alunos que, de alguma maneira, nos diferenciava da maioria dos professores. Não estou dizendo que éramos melhores que os outros, apenas ainda não tínhamos sido vítimas de uma organização educacional maior.

Quando olho para a maioria dos professores com quem convivi naquela época, percebo que eles já haviam sofrido a influencia do Estado através do seu biopoder. Era

¹² Rompo com a formalidade textual, para chamar a Prof^a Ms. Adriana Alves Fernandes Vicentini, carinhosamente, de Dri, como sempre fiz em nossa convivência que já completa dez anos.

como se os bons professores que um dia, certamente a maioria daqueles profissionais almejavam ser, estivessem em uma condição que os “deixava morrer” aos poucos. Percebia isso em conversas de corredor e reuniões pedagógicas que juntos participávamos.

Aos poucos eu e Dri fomos percebendo que era necessário resistir a essas influências de alguma maneira, para que nós, enquanto docentes, também não fôssemos capturados pela força biopolítica que se faz presente no âmbito escolar. Para nós, o estudo se configurou em uma possibilidade dessas formas de resistir.

* * *

Os quatro anos em que estive na Universidade Ihe serviram apenas para aprender o conteúdo que, no curso que havia escolhido, era proposto. Ao contrário do Lugar-Específico, o Lugar-Particular¹³ em que se encontrava não tinha os mesmos compromissos sociais, e uma preocupação com a visão de mundo, que sua escola anterior possuía. E era isso que ele, daquele lugar, esperava. Se no Lugar-Específico o ser-garoto era envolvido nas discussões do movimento estudantil, o mesmo não acontecia no Lugar-Particular, uma vez que o interesse dos estudantes era, exclusivamente, organizar festas que não tinham nenhum comprometimento social.

Pouco tem o ser-garoto a dizer sobre esse momento.

Algumas amizades ali foram feitas. O prazer que tinha em ir ao Lugar-Particular se devia ao fato de estar junto daqueles que Ihe faziam bem. Foram poucos os amigos dessa época, entre estudantes e professores universitários, mas os que teve foram muito significativos para ele.

Dentre os seus amigos, a grande maioria ali se encontrava, pois, de alguma maneira, conseguiram cursar uma universidade sem maiores preocupações financeiras; apenas uma ser-amiga se assemelhava com os objetivos do ser-garoto, era com ela que grande parte das suas discussões acontecia. Havia também uma ser-professora-

¹³ A expressão Lugar-Particular é referente ao espaço denominado Universidade Particular, que além de ser particular por exigir um pagamento pelos estudos, se configurava num lugar particular, alheio às discussões políticas que socialmente aconteciam. Nesse texto o objetivo é narrar o percurso realizado pelo ser-garoto na Universidade Paulista – UNIP/Campinas e não generalizar as suas impressões sobre este local a todas as universidades particulares.

universitária que gostava muito da companhia desse grupo. Talvez pelo fato de, assim como ela, serem vistos como margem por aquela instituição. Acho que era essa condição que os mantinha unidos. Era a maneira que tinham de ali poderem sobreviver.

As aprendizagens que teve neste período, e que extrapolaram o conteúdo previsto, foram colhidas na maneira como o ser-garoto e seus companheiros questionavam a forma como estavam sendo formados. Foi ali que o ser-garoto descobriu qual era a docência que ele não queria para si. Aquela, cujo único compromisso é apenas com o conteúdo a ser ensinado.

* * *

Quando ingressei, como aluno, no ensino superior percebi uma diferença no modo como aquele lugar estava organizado, em relação a instituição que havia, anteriormente, cursado o magistério. As representações sociais de docência que havia aprendido não eram compartilhadas pela maioria daquele grupo docente que ministrava as aulas. Nem mesmo os alunos compartilhavam das representações sociais sobre escola, como um lugar político, que tanto foram significativas para mim enquanto estava no CEFAM.

Aquele lugar possuía outras representações sociais eleitas como dominantes, que por sua vez, entraram em conflito com aquelas que eu tinha aprendido. Ali, a educação era entendida como uma mercadoria, a intenção dos alunos era, exclusivamente, a obtenção do seu diploma. A ausência de representações sociais que visassem o coletivo dava lugar para o individualismo.

Porém, o que me ajudou a permanecer naquele ambiente, foram algumas (e poucas) amizades que ali consegui fazer durante meu percurso naquela instituição. Elas aconteceram pela ligação afetiva e um sentimento de amizade que se fizeram presente durante os quatro anos de curso. Agradeço a Regina, Felipe e Claudmir por estarem junto comigo e me proporcionarem momentos intensos de alegria, risadas e cumplicidade.

Tiveram também duas pessoas que, de alguma maneira, transcenderam os laços de amizade e que, neste texto, merecem devida atenção.

A primeira delas foi Gabriela, também aluna e amiga. Quando, hoje, olho para nossa amizade, percebo que não foram apenas os laços afetivos que nos uniram, mas principalmente o fato de compartilharmos algumas representações sociais sobre o espaço universitário, como um lugar coletivo e de produção de conhecimento. Foi a crítica ao espaço em que estávamos vinculados que nos manteve juntos durante a trajetória universitária no curso de Letras.

Outra pessoa de extrema importância na minha aprendizagem foi a professora de Língua Inglesa, Cristina. Tivemos (e neste caso falo em nome do grupo de amigos que tive) uma grande empatia desde o momento em que nos conhecemos, e que por sua vez, perdurou durante todos os anos de curso. Certamente isso não aconteceu de maneira aleatória. Nosso grupo nunca foi bem quisto pela maioria dos docentes daquela instituição, e Cristina também não era.

O fato de irmos contra a norma instituída naquele ambiente nos fazia parecer como anormais diante daquela maioria que reproduzia alguns dos preceitos capitalistas vigentes naquela universidade. Tínhamos algo em comum, destoávamos do grande grupo em nossa maneira de entender o ensino universitário. A idéia de segregação volta a se fazer presente em minha vida, e novamente me via fazendo parte de um encontro de anormais.

Ao passar por aquele espaço aprendi a não entender o ensino como uma mercadoria, aprendi a valorizar ainda mais o sentido de coletivo, aprendi a necessidade de se ensinar a duvidar do espaço em que se aprende, ou seja, aprendi quais as representações sociais de docência não quero para mim. E neste sentido, a UNIP me foi muito válida.

* * *

Logo após o ingresso do ser-garoto no Lugar-Particular, ele e a ser-parceira foram convidados para realizar um trabalho de formação de professores no município em que lecionavam. O convite aconteceu por conta do trabalho que juntos realizavam e que, de alguma maneira, chamou a atenção daqueles que comandavam a cidade em que moravam.

O ser-professor dava lugar ao ser-formador.

E assim, a partir do ano 2001, o ser-garoto começou a aprender um novo jeito de ser professor. Ser docente daqueles que já, também, o são. A sala de aula foi trocada pelo Lugar-Formativo¹⁴. E foi ali que grande parte das aprendizagens do ser-garoto aconteceram.

As relações existentes entre aqueles que, com ele, ali trabalharam se configuraram em espaços constantes de aprendizagem. Seja nas discussões referentes aos encontros de formação propostos para a rede municipal, seja no convívio diário com outros profissionais, seja nos momentos de embate e negociação com aqueles que ocupavam o lugar de dirigentes do poder público.

Ali, suas preocupações em relação à aprendizagem do outro não se restringiram apenas ao outro que é aluno, mas por sua vez, ao outro que é também professor.

Logo que chegou ao Lugar-Formativo, dedicou-se aquilo que queriam que ele se dedicasse. E assim, foi coordenar um trabalho com o jogo de xadrez nas escolas. No mesmo período foi formador de um curso voltado à alfabetização de crianças. Em ambos os casos foi exigido que ele (e os demais envolvidos) participassem de cursos que os “capacitassem” para desempenhar tais funções. A única crítica que o ser-garoto tem desses momentos é que poucas vezes os conhecimentos que ele e os seus colegas traziam de suas vivências formativas eram valorizados, como se a única maneira de ser formador fosse aquela que por outros era explicitada.

Muitas das dúvidas e anseios que tinha, quando era professor das crianças, apareceram novamente quando se viu no lugar de formador. Mas ele percebia uma grande diferença entre ser-professor e ser-formador. Quando passou a ocupar o lugar daquele que “forma” professores, aqueles que estavam no comando do poder público exigiam uma discussão constante com o ser-formador.

Vigorava o desejo de formar, dando a melhor forma que conviesse.

Infelizmente, tais momentos foram caracterizados, em sua maioria, por embates desgastantes, afinal aqueles que estavam no poder, muitas vezes, pouco sabiam sobre aquilo que exerciam.

¹⁴ O Lugar-Formativo é o atual Centro de Formação dos Profissionais em Educação “Paulo Freire” em Hortolândia / SP, que ao longo de sua história (desde 2001) também já foi conhecido por Oficinas Técnico-Pedagógicas.

A docência do ser-formador se configurou também como espaço de constante negociação.

Talvez, uma das maiores aprendizagens que o ser-formador teve foi a de conseguir buscar, constantemente, ser um espaço de resistência. Para que as ideologias dominantes não o dominassem (ou o dominassem menos) e não interferissem no fazer pedagógico com os docentes.

Seres-formadores que buscavam as brechas do sistema. Sistema que não admitia suas brechas. Processo de formação de docentes que duvidasse sobre como estavam sendo formados, e que também, por sua vez, questionassem o lugar de professores que ocupavam.

É muito óbvio que as aprendizagens do ser-garoto no Lugar-Formativo não aconteceram sozinhas. Ele teve a sorte de estar envolvido num trabalho coletivo. Com um grupo que, em sua maioria, estava preocupado em pesquisar, discutir e refletir conjuntamente sobre a prática formativa. Parcerias e amizades que dialeticamente ocuparam um lugar especial e formativo na vida do ser-garoto.

A partir de 2005 o ser-garoto passou a fazer parte de uma equipe responsável pela formação dos Coordenadores Pedagógicos de sua cidade. Em 2006 a responsabilidade deste grupo também esteve voltada aos Diretores e Vice-Diretores. Os princípios de formação que, ao longo de sua trajetória, foram sendo aprendidos e, de alguma maneira, se fortalecendo, eram os mesmos. O seu compromisso não era apenas com os conteúdos que estavam presentes nos encontros de formação, mas também com a maneira como cada gestor ressignificava aquilo que era aprendido.

Longas discussões. Longos embates. Longas negociações.

Ao final de dois anos de trabalho o ser-garoto estava cansado. Percebia que os avanços com o grupo de gestores eram muito pequenos. Mesmo uma coletânea de textos publicada pelo grupo de coordenadoras, em parceria com outros seres-formadores, não supriam seu cansaço. Infelizmente, a força que a política exercia, naquele contexto, favorecia o contrário daquilo que acreditava. Optou por fazer sua docência como formador em outros grupos (que não os gestores) a partir de então. Acreditava que um foco de resistência poderia gerar outros efeitos, se discutido diretamente com os professores.

A sua história de ser-formador continuava lhe trazendo mais dúvidas, mais anseios. Mesmo um curso de especialização¹⁵ que o ser-garoto tinha acabado de concluir ainda não era suficiente. Mas foi o questionamento de uma ser-coordenadora, ainda nos momentos de formação do ano de 2005, que fez com que ele buscasse outras maneiras de se pensar sobre um determinado assunto.

* * *

Hoje, ao olhar para os sete anos em que atuei como Coordenador Pedagógico do Centro de Formação dos Profissionais em Educação “Paulo Freire” percebo que muito ali aprendi. Certamente a prática formativa que hoje tenho, seja no âmbito do ensino superior, na formação de professores em exercício, ou na prática docente juntos às crianças, teve sua base alicerçada naquele espaço.

Quando fui convidado para trabalhar ali (na então chamada Oficinas Técnico-Pedagógicas), havia uma certa ingenuidade em mim no que diz respeito ao ser formador. Tal convite me pareceu, na época, como uma possibilidade de aprender mais sobre a educação, e por sua vez, sobre formação de professores.

Porém, ainda algo me intriga sobre este momento. Até que ponto a valorização do meu trabalho, e a possibilidade de lidar com a formação de professores, foram realmente o motivo que me fizeram estar presente naquele espaço? Não teria sido esta uma maneira de o Estado me capturar?

O motivo pelo qual o convite foi feito, para mim e para a Dri, aconteceu após desenvolvermos um trabalho com crianças de quarta série, intitulado “Leituras Políticas”, ao término deste projeto eu e Dri percorremos algumas escolas interessadas em nos ouvir e compartilhávamos com os professores algumas possibilidades de trabalho pedagógico que fizessem com que as crianças pensassem sobre situações políticas e sociais que, diariamente, vivenciamos.

O trabalho que desenvolvíamos, certamente, era uma ameaça ao Estado e as suas maneiras de manter uma determinada organização social como está.

¹⁵ Especialização em Psicopedagogia, cursado nos anos 2004 e 2005.

Com o passar de alguns anos naquele espaço a ingenuidade que em mim existia dá espaço para vários conflitos de pensamento sobre o meu papel enquanto formador. Seria possível ser menor num espaço que é maior?

Ali travei embates quase que diários com aqueles que se encontram num lugar de poder público. Secretários de Educação, Diretores de Departamento, Gerentes de Ensino e Supervisores eram os profissionais com os quais o grupo de formadores ao qual fazia parte, tinha constantes diálogos, em sua maioria, desgastantes e cansativos, afinal a proposta de formação que acreditávamos, nem sempre ia ao encontro dos ideais do Estado em se manter como tal.

Ao perceber a influência ideológica direta exercida pelo Estado na formação, comecei, juntamente com o grupo de formadores com quem trabalhava, a pensar possibilidades outras de trabalho com os professores de modo que os pudessem fazer perceber o modo como a estrutura daquela instituição era contrária aos ideais emancipadores de educação que ela própria usava nos discursos oficiais.

No ano de 2005, ao desenvolver um trabalho de formação junto aos Coordenadores Pedagógicos da rede municipal de Hortolândia, e em 2006, num trabalho formativo que englobava todos os gestores, começávamos a entender o espaço de trabalho que tínhamos com tais profissionais como, também, uma maneira de questionar a influência exercida pelo Estado aos gestores.

A aprendizagem que tive neste momento foi a de passar a compreender a formação de professores como um espaço de resistência ao Estado.

Desenvolver um trabalho nesta dimensão foi algo demasiadamente exaustivo por conta dos embates constantes que vivenciávamos tanto com os dirigentes públicos municipais, quanto com os próprios gestores. Tais profissionais também são, por sua vez, a personificação do poder do Estado dentro das escolas, e participar de um processo formativo que questiona tal poder, fez com que a maioria deles não abrissem mão do seu lugar, e por sua vez, suas ações de poder. Poucos foram os gestores que realmente visualizavam nossa proposta de trabalho como algo que vinha ao encontro de seus interesses.

Éramos dois grupos (um de formadores e outro de gestores) que tínhamos eleito representações sociais diferentes no modo como concebíamos o espaço de formação em trabalho.

Recordei-me neste momento de quando, ao final de 2005, lançamos uma proposta de escrita de artigos ao grupo de Coordenadoras Pedagógicas, almejando uma possível publicação de tais textos. Também entendíamos essa publicação como uma possibilidade de resistência, afinal ela explicitaria a produção de conhecimento no âmbito da escola, e que não precisa, necessariamente, condizer com a ideologia dominante. Queríamos que o grupo de coordenadoras pensasse sobre as suas práticas, e a escrita poderia ser um exercício fundamental para tal realização.

As Coordenadoras Pedagógicas, a princípio, não aceitaram a proposta. A desculpa de não querer escrever por não gostar de tornar público aquilo que se pensa, foi o que tivemos como devolutiva.

Hoje, entendo a negação daquela escrita de duas maneiras: uma primeira que considerava uma negação, daquele grupo, em ser resistência. E uma segunda que evidenciava a incompatibilidade de representações sociais de formação que tínhamos.

As coordenadoras explicitavam o apelo à prática, nós o desejo pela reflexão.

Nossas apostas pela mudança eram diferentes. Se de um lado tínhamos um grupo influenciado pelas representações sociais tecnicistas, que entendiam a formação como capacitação, e por sua vez como resposta imediata às necessidades emergentes do cotidiano; de outro lado tínhamos um grupo de formadores que acreditava que para mudar seria necessário entender o contexto educacional em que vivíamos, para a partir daí pensar, no contexto de cada escola, possibilidades únicas de enfrentamento das questões escolares.

Apesar de tantos desgastes, conseguimos finalizar a escrita de alguns textos, com aquelas Coordenadoras Pedagógicas que se dispuseram a enfrentar, conosco, tal desafio¹⁶.

Já cansado de tantos embates, no ano de 2007, optei por atuar apenas na formação de professores em exercício. Buscava naquele momento efetivar uma

¹⁶ Sobre o referido livro (VICENTINI; SANTOS; ALEXANDRINO, 2006), ver as referências bibliográficas deste trabalho.

proposta de trabalho que viesse ao encontro das representações sociais sobre formação que, ao longo de minha trajetória naquele espaço, fui aprendendo

Tal retomada aconteceu em espaços formativos que discutiam temáticas voltadas à escrita e leitura docente, educação infantil e sexualidade. O que é importante ressaltar deste momento é referente às dificuldades de condições de trabalho que tive nesta época. As impossibilidades de agendamento de salas e a escassez de material faziam com que as formações fossem algo quase que impossível de se realizar.

Apesar de uma convivência saudável com o grupo de formadores com quem trabalhava, acreditar que se é possível uma prática formativa que duvide do modo como se está sendo formado foi algo que, mesmo ao retomar o trabalho de formação com os professores, só continuou a me enfraquecer naquela instituição diante o poder exercido pelo Estado.

* * *

Certo dia, após um dos encontros de formação com as Coordenadoras Pedagógicas, uma delas fez a seguinte pergunta ao ser-garoto: “Em minha escola, tenho um aluno de cinco anos que, quando crescer, certamente será homossexual. Ele tem trejeitos. O que devo fazer? Será que um encaminhamento para o psicólogo resolverá este problema?”

O ser-garoto conversou um pouco com a ser-coordenadora, mas ali, percebeu que os conhecimentos que tinha não eram suficientes para, de alguma maneira, ajudá-la. Apenas sabia que um psicólogo não teria a chave mágica capaz de transformar aquela criança em um outro ser-garoto que fosse do jeito como todos queriam.

Ao fazer algumas pesquisas sobre a temática descobriu que havia pouca publicação sobre o assunto. E foi nesse processo de busca para suas inquietações que outra ser-amiga lhe sugeriu que elaborasse o questionamento que tinha sobre a temática e o organizasse num projeto de pesquisa para o mestrado. Quem sabe assim, poderia, de alguma maneira, deixar uma pequena contribuição para outros que, assim como ele, se encontrassem com tais inquietações.

Viu-se diante de outro momento de sua vida. A possibilidade de vir-a-ser pesquisador.

Desta vez, a escolha por uma universidade para a realização de seu mestrado foi por um Lugar-Público¹⁷. Sua experiência anterior o fez crer que as discussões presentes num lugar público não estão alheias aos acontecimentos políticos existentes. Assim, participou de um processo seletivo e conseguiu entrar num curso de mestrado, propondo em sua pesquisa discutir o que chamava de suposto comportamento homossexual infantil.

A pessoa que o acolhera neste novo momento de sua vida, e que desempenhou papel fundamental na condução de suas aprendizagens na pesquisa, foi a ser-orientadora. Desde o princípio ela vem, nas conversas cotidianas da vida acadêmica impulsionando o ser-garoto a (re)pensar sua temática. Os espaços de convivência com ela, sejam formais ou não, são momentos de aprendizagem.

No segundo semestre de 2006, a ser-orientadora, em parceria com outra professora, foram responsáveis por um seminário de pesquisa. O ser-garoto foi aluno desta disciplina que tinha como objetivo pensar sobre os projetos de pesquisa daqueles que ali estavam como alunos, considerando também algumas leituras teóricas. Em um destes encontros, ao discutirem sobre a questão da verdade a professora-parceira disse que os nossos caminhos trilhados nos levam para o tema que pesquisamos.

Assim, o ser-garoto compreendeu que a sua temática de pesquisa não era apenas resultado de uma inquietação oriunda de uma problemática surgida em seu ambiente de trabalho. E sim, que, esta inquietação o fez, mesmo que inconscientemente, remeter a toda a sua trajetória de vida, em todos os passos que, paulatinamente, foram dados para que ele pudesse ir se constituindo um ser-homem – mesmo que suas escolhas não fossem as esperadas socialmente para se ser homem. O ser-garoto conseguiu compreender as origens da sua questão-problema e por que a construção social do ser masculino tanto o inquietava.

Neste percurso, tantas aprendizagens começaram a ser colhidas através das novas amizades que começaram a surgir. Amizades no grupo de pesquisa. Amizades

¹⁷ Universidade Estadual de Campinas / UNICAMP.

nas disciplinas cursadas. Amizades nas conversas de cantina. Amizades potencializadas como sinônimo de querer aprender.

Se as disciplinas do seu curso de mestrado o ajudaram a construir uma sustentação teórica em sua pesquisa, a participação do ser-garoto em um congresso de representações sociais¹⁸ o fez confirmar (juntamente com as reflexões feitas com a ser-orientadora) um outro olhar para sua temática.

Se antes considerava apenas a homossexualidade infantil como suposta, pois ela só pode ser afirmada quando o desejo sexual é manifestado, agora passou a olhar para a homossexualidade em si como suposta, afinal ele, a partir da Teoria das Representações Sociais, passa a considerá-la uma representação social.

Os rumos de sua pesquisa começam a trilhar outros caminhos.

* * *

Foi o contato que tive com uma Coordenadora Pedagógica da rede municipal de ensino de Hortolândia que, primeiramente, me motivou a olhar para a questão da homossexualidade, e seus desdobramentos no cotidiano escolar. As questões que ela me trouxe evidenciavam algumas angústias que ela vivenciava por não conseguir lidar com a questão que se fazia presente em seu cotidiano.

Acho interessante notarmos que suas indagações refletem suas representações sociais sobre a temática em questão. A homossexualidade é entendida, por ela, como algo natural ao sujeito, na medida em que se percebe tal comportamento em trejeitos; a Coordenadora Pedagógica também retoma uma representação social da homossexualidade (referente ao homossexualismo) quando vislumbra a possibilidade de um encaminhamento psicológico à criança (que tinha na época apenas quatro anos), entendendo o seu comportamento como algum tipo de distúrbio, ou desvio, passível de correção.

Quando eu, também inquietado pelas considerações feitas pela Coordenadora Pedagógica passo a pesquisar sobre a temática, encontro pouco material produzido.

¹⁸ V Jornada Internacional e III Conferência Brasileira sobre Representações Sociais que aconteceu em Brasília / DF de 31 de julho a 03 de agosto de 2007.

Uma possibilidade de se entender o porquê de tal escassez, acontece pelo fato de que os estudos que voltam suas discussões para a questão da diferença questionam de alguma maneira a norma instituída. Não foi apenas uma vez que já ouvi, após ter ingressado no mestrado, questionamentos do tipo: vale a pena pesquisar a homossexualidade? Não seria um desperdício de tempo, esforço e dedicação?

Por sorte, uma amiga me disse que havia um grupo de pesquisa, recém-formado na UNICAMP, que se dedicava a olhar para a questão da diferença. Foi assim que, através da Fernanda¹⁹, pude conhecer o DiS (Diferenças e Subjetividades em Educação), grupo que atualmente estou vinculado ao desenvolver a pesquisa que descrevo ao longo deste trabalho.

Certamente, a escolha por uma universidade pública para a realização do meu mestrado aconteceu numa tentativa de suprir minha escolha anterior, em realizar minha graduação em uma instituição particular desvinculada da prática da pesquisa.

Após o processo seletivo, quando ingressei no programa de pós-graduação, tive o privilégio de ter como orientadora a Prof^a. Dr^a. Ângela Soligo. Digo privilégio, pois hoje, quando retomo o projeto inicial de minha pesquisa percebo o quanto ele está dentro de um discurso capturado pelas representações sociais da homossexualidade. O exercício de tentar olhar para este objeto de investigação para além das representações sociais que o concebem, ou dele advém, é resultado de inúmeras reflexões que as fundamentais orientações de Ângela (que nem sempre aconteceram em espaços formais e institucionalizados) me proporcionaram.

Adentrando em minha vida acadêmica, assim que comecei a freqüentar as disciplinas do curso de mestrado, duas delas desempenharam um papel de contribuição fundamental no modo como esta pesquisa se organiza e passa a ser apresentada.

A disciplina intitulada “Seminário I: Pesquisa de Diferenças e Subjetividades em Educação” que teve as professoras Ângela Soligo e Ana Archangelo como responsáveis, visava buscar uma discussão referente aos projetos de pesquisa dos

¹⁹ A Professora Ms. Fernanda de Lourdes de Freitas é uma amiga e pessoa especial com quem tive a oportunidade de trabalhar durante o ano de 2007 em momentos de formação que visavam uma reflexão sobre a sexualidade. Serei sempre grato a ela por, naquele momento, me mostrar qual era o caminho possível de ser trilhado para um pesquisador da diferença.

alunos integrantes do DiS, permeada por leituras e discussões de textos que se entrecruzavam com as temáticas de investigação em questão naquela ocasião.

Em uma discussão sobre a verdade, proposta pela professora Ana em determinado momento do curso, voltávamos nosso olhar para o modo como a nossa história de vida nos leva para o tema que pesquisamos. Naquele dia pude compreender que não foram apenas as indagações de uma Coordenadora Pedagógica que me inspiraram para olhar a homossexualidade como objeto de investigação. Aquele fato apenas me impulsionou a olhar questões que, desde sempre, se fizeram presentes em minha trajetória: o modo como fui me constituindo masculino socialmente. A discussão realizada neste dia influenciou diretamente a escrita deste memorial, bem como a decisão tomada por fazê-lo parte integrante da dissertação.

Convém, neste momento do texto, voltar nosso olhar para a epígrafe escolhida para este capítulo, afinal ela mostra o personagem Capote retomando o modo como, desde criança, as pessoas o tratavam a partir de suas características físicas.

As pessoas sempre o marcaram considerando sua maneira de ser, de falar, porém ele aponta para o erro existente em tal análise. Podemos dizer que tal erro é proveniente das representações sociais da homossexualidade que estão circulando nos espaços sociais. Assim, a idéia que as pessoas tinham dele provém das possibilidades de ancoragem que tais sujeitos realizaram, fazendo com que um convencimento contrário, ou seja, uma outra proposta de ancoragem, fosse praticamente impossível de se realizar.

A afirmativa final, relativa ao fato de tais sujeitos estarem errados sobre o modo como viam Capote, explicita o quanto a pessoa que se encontra atrás das representações sociais da homossexualidade se difere da sua representação social. E é para ela que devemos centrar o nosso olhar. Daí, a importância deste momento do texto, que busca explicitar a importância de se olhar para a pessoa (neste caso a minha história é usada como exemplo) em seu processo de construção de subjetividades, ao se considerar o modo como os sujeitos sociais vão se constituindo homem ou mulher.

Houve também outra disciplina “Seminário I: Educação, Filosofia e Psicologia: diferenças e subjetividades” sob a responsabilidade dos professores Regina Maria de Souza e Sílvia Gallo, que marcaram não apenas a minha entrada no universo da

pesquisa (afinal a primeira aula que tive na pós-graduação foi com o Silvío), mas também me deixaram marcas relativas à possibilidade de pensar.

Foi ali que tive o meu primeiro contato com Foucault, e desde então a leitura de seus textos vem se tornando cada vez mais constante, numa tentativa de compreender o modo como os sujeitos anormais são produzidos socialmente nas interfaces com o poder estabelecido pelo Estado.

Durante as aulas, também, assistimos vários filmes com a intenção de considerar a linguagem cinematográfica como uma possibilidade de propulsar pensamentos. A idéia que tive em utilizar as epígrafes fílmicas neste texto, para trazer o cinema como uma possibilidade de diálogo na medida em que a escritura do texto se desenvolve, teve sua fecundidade iniciada em tais momentos.

Já com a professora Inês Petrucci, durante as aulas no “Seminário I: Currículo, Formação Docente e Cotidiano da Escola”, tive a oportunidade de conhecer uma outra maneira de realizar uma apresentação, estética e visual, de minha dissertação de mestrado. Isso aconteceu quando ela me convidou a realizar a leitura da tese de doutorado de Oliveira (2006).

Enfim, e para finalizar essa prosa, se ao leitor os momentos de discussão teórica até aqui apresentados se apresentaram com uma certa aparência conclusiva no modo com estão escritos, apenas ressalto que este texto é o resultado de um pensar incessante e constante que perdurou durante toda minha trajetória no mestrado. A ousada afirmação de que a homossexualidade é uma representação social demandou momentos intensos de discussões, debates e embates, seja com minha orientadora ou com os amigos do grupo de pesquisa.

Este texto apenas aponta algumas provisórias conclusões que, até o momento de sua escrita, consegui realizar.

* * *

No final do ano de 2007, o ser-garoto ainda continuava cansado. Mas este cansaço não era físico, mas sim, resultante de um longo desgaste resultante dos enfrentamentos que tivera com o poder público, no Lugar-Formativo, ao longo dos sete

anos que ali estivera. Também não conseguia vislumbrar possibilidades de um trabalho formativo que tivesse como foco de discussão a questão da diferença.

O início de 2008 anunciava uma série de mudanças na vida do ser-garoto. O seu não comparecimento em uma prova que selecionaria os profissionais que trabalhariam no Lugar-Formativo fez com que ele não estivesse mais presente naquele ambiente. Ele também não estava mais disposto a nenhuma negociação, afinal a única oportunidade que lhe fora dada não lhe deixaria, por incompatibilidade de horários, freqüentar o seu curso de mestrado no Lugar-Público.

Ele não foi o único a sair deste espaço. Coincidentemente, outros profissionais que também estavam vinculados a pesquisa também não tiveram a oportunidade de ali permanecerem.

Era chegada a hora de optar.

E assim ele o fez. Retomou suas atividades como docente no Lugar-Escolar²⁰. Paralelamente, surgiu a possibilidade de ele ser professor num curso de especialização em uma universidade.

O ser-garoto começa, aos poucos, deixar de lado o cansaço que antes o dominava, e passou a abrir espaço para outras experiências, com outras parcerias, que começam a lhe fazer muito bem.

* * *

Falar da minha saída do Centro de Formação dos Profissionais em Educação “Paulo Freire” não é algo que muito me agrada. Não apenas pelo fato das circunstâncias que fizeram com que lá eu não estivesse, mas principalmente por ela simbolizar uma cisão entre eu e um grupo de profissionais, também formadores, com quem convivi por tantos anos e que muito me ensinaram sobre ser formador.

Minha saída daquele espaço não foi apenas minha. Mas também de alguns outros profissionais que estão envolvidos com a pesquisa em educação. Posso dizer que, de alguma maneira, questionávamos a norma instituída e, por sua vez, o modo como aquela instituição se organizava. Certamente este foi o motivo pelo qual todas as

²⁰ EMEF Professora Helena Futava Takahashi, também em Hortolândia.

possibilidades de permanência ali não nos foram permitidas. Não éramos mais convenientes àquele lugar.

Nossa saída do Centro de Formação, em minha opinião, simplesmente explicita a ação do racismo de Estado, na tentativa de “fazer morrer”, em relação àqueles que, de alguma maneira, atrapalham o modo como a maioria de uma população convive na norma. Éramos uma ameaça.

Até hoje acredito que permaneci naquele ambiente por muito tempo, afinal foram sete anos de trabalho. Minha ação de resistência perdurou naquele espaço, e acredito que, de alguma maneira, alguma contribuição deixei naquele lugar.

É interessante notar que, apesar de uma interferência direta da ação do Estado em nossa saída, aparentemente fomos nós quem saímos, dando a conotação de que foi algo exclusivamente particular. A incompatibilidade de horários ausentou o Estado de sua culpa, no sentido do nos eliminar.

Porém, é interessante notar que as experiências que sucederam minha estadia no Centro de Formação começaram a fazer com que eu desse um novo sentido à docência. Coincidentemente, passei a ser professor numa quarta série do Ensino Fundamental e de uma disciplina num curso de especialização, em Psicologia Educacional, da rede Anhanguera de Ensino.

Muito tenho aprendido com essas experiências. Ser docente é algo que independe de onde se está, seja com as crianças, seja no ensino superior. Isso era algo que ainda não conseguia vislumbrar, quando trabalhava apenas com a formação de professores em exercício.

Certamente, o exercício de uma docência menor é algo mais fácil (se é que assim posso dizer), quando não se a está exercendo de dentro de uma instituição cujo poder de ação do Estado se encontra tão próximo.

Retomar a docência quando se é também pesquisador tem sido, hoje, o meu desafio. Considerar a diferença em minhas discussões com os alunos passa a ser o meu lema.

* * *

E foi sem matar o ser-garoto que impulsiona cada um de nós desde pequenos a ser alguém, que esse ser-garoto (que também é um ser-ator, um ser-professor e um ser-formador) vai se constituindo como um ser-pesquisador. Talvez, esse ser pesquisador já estivera presente em sua vida, desde as suas primeiras inquietações. Ele apenas não se dava conta disso.

Ser-pesquisador que é, por sua vez, um ser-professor, e por isso pode olhar para a realidade a partir daquilo que viveu. Pode provocar outras pessoas a pensarem sobre suas próprias vivências.

Ser pesquisador que, ao longo de uma história, olha não apenas para como um ser-garoto se transforma em um ser-homem, mas sim, para como um ser-garoto vai se construindo como ser-pessoa.

A pessoa que hoje eu sou... (mas que continuará se (re)construindo).

* * *

Ao finalizar a escrita de minhas memórias formativas, e por sua vez a parte teórica que fundamenta este trabalho, sinto a necessidade de fazer algumas considerações sobre o modo como este texto se apresenta esteticamente, bem como ao modo como ele está organizado.

Fiz a opção de escritura de um texto que buscasse sua inspiração no cinema, pois, ao pensar sobre a suposta homossexualidade no contexto da formação de professores, e por sua vez na escola, considero que cinema e escola são “lugares que se cruzam, como fios num tear, e mostram diferentes configurações/desenhos de possibilidades da existência humana” (ROSA, 2007, p. 42). Porém, tal opção acarretou em algumas subversões com a norma acadêmica em relação a organização e forma do trabalho.

As epígrafes fílmicas selecionadas são uma maneira de introduzir o leitor, mesmo que leigo, na temática a ser discutida em cada capítulo, afinal:

a linguagem do cinema está ao alcance de todos e não precisa ser ensinada, sobretudo em sociedades audiovisuais, em que a habilidade para interpretar os códigos e signos próprios dessa forma de narrar é desenvolvida desde muito cedo (DUARTE, 2002, p. 38).

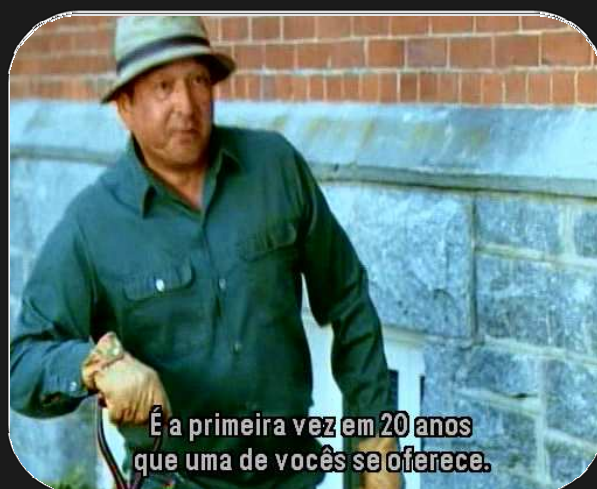
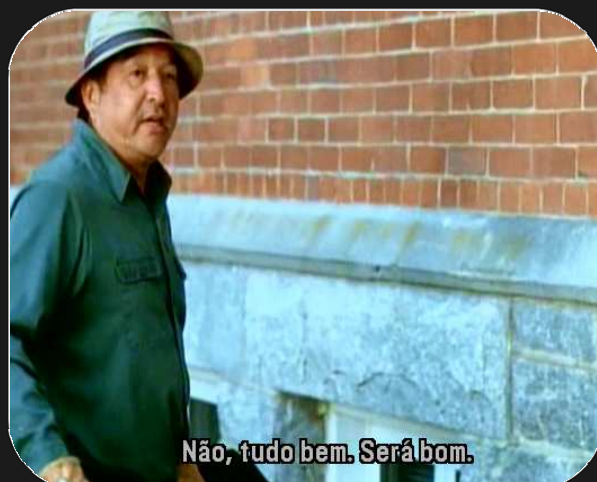
Já o título do trabalho, *A suposta homossexualidade*, também possui uma tentativa de, ao se apresentar para o leitor, causar uma sensação de estranheza, como algo não-familiar. A tentativa, por sua vez, é a de que nenhuma possibilidade de ancoragem seja realizada previamente, antes da leitura do texto.

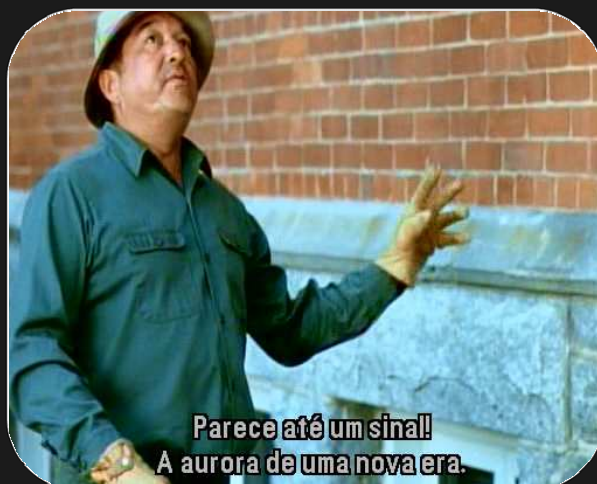
Assim, todas as rupturas com as normas, acontecem neste trabalho, pois considero que “as violações são necessárias para o progresso” (FEYERABEND, 1989, p. 29). Neste trabalho, reiterando as palavras do já referido autor, parto do princípio de que, em pesquisa, *tudo vale*.

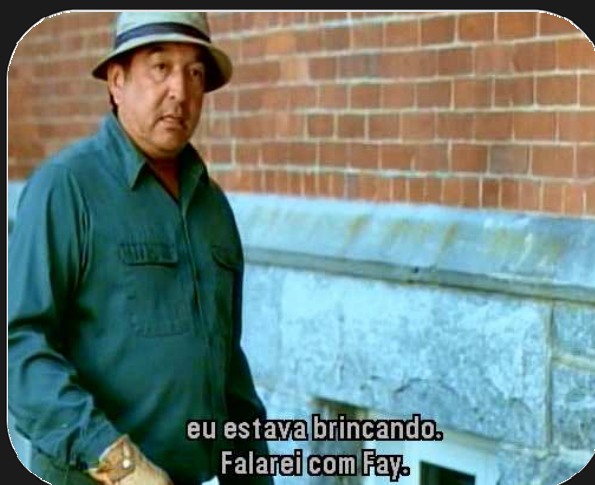
Este texto, portanto, apenas explicita outros modos de se fazer pesquisa.

**Idéias antigas – significados novos –
pensamentos singulares – convivência com o outro...
...processos de formação!**









eu estava brincando.
Falarei com Fay.



Com a Srta. Vaughn, a diretora.



Ela irá concordar.





Era...

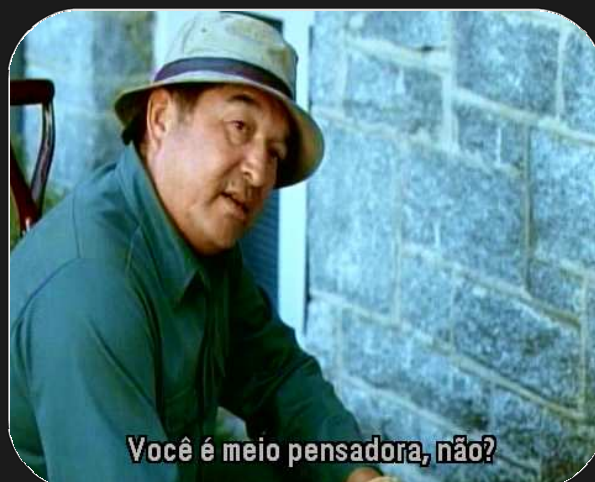


Está em transição.



"Em Transição"? Gostei.







Assunto de meninas. Dir. Léa Pool. Canadá. Cité-Amérique; Dummett Films, 2001.

* * *

Nome em transição... Pensamentos... Palavras... Nomeações que carregam significados que transformam... Transitam de um lado para outro, se tornando indícios de mudanças... Palavras carregadas de significados que podem mudar... Palavras que

ancoradas de outras maneiras, objetivam novas formas de ser e agir... De lidar com o outro...

Mudanças de significados não acontecem sozinhas, é necessário um processo de reflexão que acontece com o outro, portanto, para a realização desta pesquisa fez-se necessária a criação de um grupo de estudos semanal em uma escola de Ensino Fundamental do município de Hortolândia. A escolha por este município aconteceu devido a facilidade de deslocamento do pesquisador envolvido, uma vez que ele reside na referida cidade.

O critério de seleção da escola se pautou na necessidade da discussão sobre a temática proposta, uma vez que algumas questões referentes a sexualidade poderiam ser melhor aprofundadas. Esta escolha aconteceu em uma conversa prévia com a equipe gestora da referida instituição, que julgou pertinente que tal discussão acontecesse na escola. Cabe ressaltar que nessa escola o pesquisador é também docente.

Outro ponto a ser destacado é referente ao fato de as Coordenadoras Pedagógicas da referida rede municipal de ensino participarem semanalmente de reuniões junto a Secretaria de Educação para discussões e encaminhamentos das atividades pedagógicas das unidades escolares. Num destes encontros, a Coordenadora Pedagógica comunicou ao grupo que haveria uma pesquisa sobre a homossexualidade em sua escola. Isso fez com que uma escola de Educação Infantil procurasse o pesquisador e solicitasse a possibilidade de também participar dos encontros. O pesquisador foi até a escola e conversou com seus profissionais e alguns deles passaram a integrar o grupo de estudos.

O único critério necessário para a participação nas discussões era o de que os sujeitos da pesquisa em questão se identificassem com a temática, possuindo assim as inquietações a que esta pesquisa se dispunha a pesquisar.

Desta maneira, o trabalho contou com educadoras²¹ da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Se inscreveram um total de 30 educadores, sendo que destes 18

²¹ O termo educadora passa a ser usado neste momento do texto, pois além dos professores, as recreacionistas e os inspetores de alunos também manifestaram interesse em participar da pesquisa. Neste texto, a escolha da grafia da palavra educadora ser marcada no feminino aconteceu pois a maioria das participantes eram mulheres, mesmo contando com a presença de alguns homens no grupo.

iniciaram o processo formativo e apenas 12 finalizaram os dez encontros propostos para as discussões. Cabe ressaltar que os educadores poderiam abandonar o grupo de estudos em qualquer momento das discussões. Os encontros aconteceram entre os dias 08/09/2008 a 17/11/2008.

A participação do Coordenador Pedagógico foi considerada fundamental, uma vez que é de sua responsabilidade a formação continuada dos professores na unidade escolar, bem como a Direção escolar, pela necessidade de um olhar pedagógico no que diz respeito às decisões tomadas nos momentos de organização da escola.

Nos encontros foram realizados estudos de textos, filmes, músicas, dentre outros materiais sobre o assunto, bem como uma reflexão sobre a prática docente, considerando a temática em questão.

O papel do pesquisador, neste contexto, foi o de conduzir os encontros de formação e também, através de intervenções, buscar garantir um espaço de aprendizagem para o grupo de educadores.

Tais encontros foram audiogravados e alguns de seus trechos selecionados e, por sua vez, transcritos, para que a análise dos dados pudesse acontecer. Nas análises os diálogos não foram identificados para buscar uma consonância com a Teoria das Representações Sociais, que consideram que as representações são sociais, e, por sua vez, não estão naturalizadas nos sujeitos. A única fala que será identificada (com a letra F: Formador) é a do pesquisador, no intuito de se observar as intervenções que foram realizadas por ele durante os encontros.

Devido ao volume de material coletado, como forma de análise adotada se optou por produzir recortes temáticos que aportassem o modo como as educadoras desvelavam suas representações sociais e como as possíveis mudanças foram acontecendo no decorrer do processo. Essa escolha foi realizada pois privilegia não somente as representações sociais pontuais, mas também o seu processo de (des)construção.

Nas análises que seguem serão mantidas a ordem em que os encontros aconteceram e o modo como as discussões foram sendo explicitadas.

* * *

Neste momento do texto peço permissão a você, leitor, para conduzir minhas escritas em primeira pessoa. Faço isso por uma razão: eu, Ronaldo Alexandrino, o responsável por este trabalho, também fui um dos sujeitos da pesquisa, portanto como vivenciei os fatos que aqui serão narrados e analisados, digo novamente que seria impossível fazê-lo sem me fazer presente nestas escritas.

* * *

Depois que todos se acomodaram, para iniciarmos o primeiro encontro, relembrei o grupo da necessidade que eu, enquanto pesquisador, tinha de realizar a audiogravação de nossas falas. Desta maneira, propus um combinado ao grupo que era o de falarmos um de cada vez, para não comprometer a gravação, e por sua vez, não dificultar o trabalho de transcrição que, posteriormente, eu faria.

Assim, fiz uma breve apresentação do curso, apenas tentando voltar o olhar do grupo para a temática "A suposta homossexualidade", sem fornecer nenhum elemento teórico que pudesse intervir nas representações sociais que as educadoras tinham sobre a homossexualidade. Também disse que os encontros contariam com a supervisão de minha orientadora, a professora Ângela Soligo.

Em seguida, apresentei para as educadoras a proposta de atividades do dia, que seriam a apresentação do grupo, o vídeo "Minha vida em cor-de-rosa" e uma breve conversa sobre as impressões do filme. O objetivo central deste encontro era o de começar a identificar quais as representações sociais as educadoras tinham sobre a homossexualidade, e para isso precisávamos motivar o diálogo sem que elas tivessem nenhum contato teórico com a temática.

Pedi ao grupo que durante a apresentação dissessem o nome, sua função na escola e também que respondessem a seguinte pergunta: Por que decidi fazer um curso intitulado "A suposta homossexualidade"?

Assim, motivadas por essa pergunta, já na apresentação começaram a suscitar as primeiras representações sociais sobre a homossexualidade.

*Eu também quis fazer o curso para saber um pouco como eu lido... Principalmente com os meninos... a gente nunca sabe se deixa brincar com boneca, se brinca com boneca, se coloca cor de rosa ... mas as pessoas às vezes falam né, falam assim “ai isso é de menina né... você não tem medo que ele **vire gay**?”*

*E entender também se o menino já **nasce homossexual**, se a menina já nasce homossexual... Então é uma questão que a gente tem que aprofundar enquanto mãe, enquanto professor, pra gente saber lidar melhor com a situação, porque a nossa cultura mostra diferença pra gente, mostra que a gente deve ser isso e acabou.*

*Tô vindo mais por informação mesmo, até então porque eu já trabalhei num abrigo infantil e lá tinha uns casos terríveis, que juravam que ele já **tinha tendências**, sabe assim, a psicóloga mesmo falava, só que assim a gente não se aprofundou no assunto...*

F: O que a psicóloga falava?

*Ela falava que ele já **tinha todos os aspectos** mesmo para ser... homossexual.*

Nestas três falas podemos perceber três representações sociais diferentes sobre a homossexualidade.

Na primeira, temos a homossexualidade como algo que se passa a ser. Ela reflete um conceito presente em nossa sociedade atual que reconhece a heterossexualidade como a sexualidade padrão, todos os que passam a habitá-la, desde o nascimento, são concebidos de tal forma. Desta maneira, ser homossexual é algo que se torna, se passa a ser a partir de determinado momento da vida, desviando-se assim, da norma estabelecida.

A segunda fala explicita a representação referente a se nascer homossexual. Reflete uma explicação naturalista, ou seja, baseada em pressupostos biológicos. Essa representação tem sua origem com o avanço da medicina em nossa sociedade moderna, pois os fenômenos passaram a ser explicados a partir do funcionamento biológico do organismo, tentando naturalizar no sujeito as possíveis explicações para a homossexualidade.

Já no terceiro diálogo temos uma representação da homossexualidade que se funda na associação das características físicas com a sexualidade. Ter tendências, ou ter aspectos homossexuais, são elementos que explicam uma sexualidade a partir de um comportamento que, eleito por um grupo social, define a sexualidade de alguns sujeitos. O interessante deste último diálogo é o fato de a psicologia confirmar tal representação social, porém ela não propõe nenhuma possibilidade de intervenção para se lidar com o sujeito em questão.

Em outras falas, pude perceber a presença constante de dúvidas sobre o tema, bem como a necessidade de se saber o que fazer com alunos que apresentam comportamentos ditos homossexuais. Tais indagações tem uma característica comum, referente ao fato de as educadoras já terem convivido com crianças que possuíam atitudes que se diferenciavam da maioria do grupo em que conviviam.

*É homossexual... e que a gente não deveria assim bani-lo de algumas brincadeiras que ele gostava... ele colocava... ele não podia ver uma roupa de menina, um pano que ele colocava na cabeça, ele desfilava ... ele tinha ciúmes dos meninos quando brincavam juntos, então, assim, alguma **curiosidade** também... Já que surgiu esse assunto, eu falei, eu vou lá participar para mim **obter mais informações**.*

*Eu já tive alguns casos, algum, é... assim... que a gente percebia que poderia ser... no caso... a suposta, suposto, suposta homossexualidade? E realmente tendeu para esse lado, e outros casos não, né, apesar de ter todas as características, conforme foi crescendo, foi avançando, o quadro mudou. Então, são **dúvidas** que eu acho que todo mundo tem, acho que não tem como você falar assim, não, essa criança **tem a tendência**, ele vai ser e pronto, acabou. Mas **o que fazer** até a gente descobrir isso?*

Os dois casos apresentados refletem representações sociais que colocam nos comportamentos do sujeito a possibilidade de uma sexualidade homossexual, mas elas aparecem associadas a dúvidas, a uma não possibilidade de uma ação com tais crianças. Tais dúvidas surgem pois os comportamentos das crianças surgem como algo estranho, não-familiar para tais educadoras, e isso impossibilita uma ancoragem coerente com a representação social de homossexualidade que elas possuem.

Não saber o que fazer é uma consequência de uma representação não ancorada, o que impossibilita, assim, uma possível objetivação das ações. Uma outra

leitura possível é aquela associada a necessidade de, a partir de uma ação, tentar trazer o sujeito visto como desviante para um comportamento coerente com uma norma social estabelecida.

Nestes casos, a oportunidade de freqüentar um grupo de estudos é uma possibilidade que estas educadoras têm de obter mais informações para melhor agir diante algumas situações.

Uma representação social que surgiu no grupo, durante as discussões, apresentava ancoragens diferentes daquelas proferidas pela maioria das educadoras:

*Eu não vim focando a questão homossexualidade... Quando você falou da questão da suposta homossexualidade, eu pensei no sentido de entender um pouco a **diversidade**, porque hoje a escola lida com diversidade, né... Então eu acho que a homossexualidade faz parte da diversidade.*

Tal representação certamente está ancorada num rol de significados que estão presentes em nossa sociedade atual, refletindo a tentativa que hoje algumas organizações sociais buscam ao lidar com tal fenômeno. Assim, uma possibilidade de leitura seria uma associação dessa representação social com os discursos organizados de grupos homossexuais, que entendem a homossexualidade como diversidade.

Finalizado o momento de apresentação do grupo, passamos para o vídeo “Minha vida em cor-de-rosa” que teve sua exibição na íntegra. Pude perceber durante o vídeo alguns olhares de perplexidade em algumas cenas. Antes de assistirmos perguntei as educadoras se elas conheciam o vídeo e, para minha surpresa, apenas uma já havia assistido. O vídeo como uma novidade fez com que as educadoras se surpreendessem ao ver um garoto de sete anos afirmar ser uma menina.

A exibição deste material fílmico teve o intuito de fazer com que as educadoras, ao conversar sobre ele e dizer suas impressões, explicitassem as representações sociais que possuíam, a partir de suas vivências sociais, sobre a homossexualidade. Isso justifica a necessidade de que, neste momento do curso, essa conversa acontecesse sem nenhuma intervenção teórica.

Para uma melhor organização das análises desta conversa decidi dispor os discursos didaticamente através dos temas que norteavam as discussões. Isso, para mim, facilita o entendimento das inferências que aqui serão realizadas. Ressalto que

tais falas não surgiram na discussão como aqui serão apresentadas, busquei preservar apenas a sua ordem em aparecerem dentro da temática explicitada. Vale ressaltar que o sujeito em questão e que motiva as discussões, é o personagem Ludovic.

Inicialmente, vamos voltar o olhar para as dúvidas que apareceram durante a conversa. Tais questionamentos refletem a não possibilidade de ancoragem para as novas representações sociais sobre a homossexualidade, que foram explicitadas pelo vídeo.

*Ali ele **nasceu** já com esse lado pra homossexualidade, todas as crianças, a gente vai perceber desde a idade dele? Ou isso pode **surgir** mais tarde? Não **aparenta** agora, mas mais tarde vai, **né**, aparecer essa situação?*

*E quando o comportamento não **apresenta**... como vou **saber** se ele vai ser ou não homossexual? Por que no filme é explícito... nas nossas escolas a gente sabe que a criança tem um lado para o **homossexualismo**, mas ele não apresenta...*

*Mas tem como **saber se vai ser** ou não?*

*Quem decide é **algo superior a mim... é Deus quem decide?***

*Será que foi **culpa** do pai ou culpa da mãe? Até que ponto a gente se pergunta da **influência** dos pais?*

No primeiro questionamento vemos presentes duas representações sociais sobre a tentativa de explicar, e por sua vez ancorar, a homossexualidade: uma como algo que se nasce, pautada em explicações que naturalizam no sujeito um comportamento; e outra como algo que surge, aparece, que associa a sexualidade a um estereótipo. A tentativa de ancoragem, buscando trazer a representação social para um campo familiar de significados, aparece na tentativa de se confirmar a representação social referente a aparência, explicitada na palavra *né*.

Na segunda indagação a representação social da homossexualidade como algo que se apresenta, associando a sexualidade a um comportamento, se faz novamente presente e é acrescida da terminologia *homossexualismo* que reflete um dos momentos históricos da homossexualidade enquanto representação, que é aquele que a considera

como algo patológico, passível de correções. A necessidade de se saber o que fazer com o outro que é diferente é algo que se apresenta tanto neste questionamento quanto naquele que virá posteriormente, indicando assim a necessidade social que existe em se corrigir e trazer para a norma qualquer comportamento que não seja aquele instituído.

Na quarta dúvida apresentada a representação social da homossexualidade como algo que vem de Deus se faz presente quando a dúvida questiona se é algo superior ao sujeito quem define uma sexualidade.

A última dúvida associa a presença de uma sexualidade entendida como desviante com a idéia de culpa por parte daqueles que são os responsáveis pela criação e educação dos sujeitos em nossa sociedade, os pais. A representação social da homossexualidade como algo que sofre influência do convívio, também se apresenta na tentativa de buscar justificar o sentimento de culpa anteriormente apresentado.

Outro ponto de análise interessante de ser realizado é aquele referente as possíveis explicações que as educadoras possuíam sobre as causas dos comportamentos apresentados por Ludovic.

*Eu acho que ele se **identifica** mais... o contato dele mais próximo é com a mãe, e não com o pai...*

*Ele não sabia realmente o que ele era... Ele tinha um sentimento de gostar do lado feminino, mas ele não sabia, ele estava procurando a identidade dele... ele teve uma **confusão de identidade**...*

*É a **natureza** dele... ele expressou a sua natureza...*

*Pode ser os **hormônios**... tem uma coisa científica aí também...*

Na primeira fala, ao buscar explicar as origens do comportamento de Ludovic, as educadoras fazem de uma representação social carrega marcas de um pensamento psicanalítico, a utilização da terminologia identificação vem a confirmar isso, uma vez que ela é presente na referida teoria. Outra possibilidade de associação com o pensamento psicanalítico se faz presente quando o Complexo de Édipo se apresenta

na justificativa, pois o garoto teria se identificado mais com a mãe do que com o pai no momento de realizar suas aprendizagens sobre o que é ser homem/mulher socialmente.

Na segunda explicação, mesmo buscando associar o comportamento de Ludovic a algo que é relativo a identidade, a representação social da homossexualidade como algo confuso vem a tona. Essa afirmação possui a lógica de que existe uma identidade sexual padrão que necessita ser alcançada para que se possa sair de um estágio de confusão.

As duas últimas falas explicitam uma representação social que naturaliza no sujeito as explicações da sexualidade. Na primeira temos a noção de algo que é natural ao ser humano, de sua natureza, e na segunda uma tentativa de explicações biológicas que acontece através das argumentações científico-biológicas.

O grupo também explicitou algumas explicações que tentavam procurar respostas na cultura para melhor compreender um comportamento entendido como homossexual:

*Lá o bairro, os vizinhos já aceitavam mais a **brincadeira**... só tão trocando de fantasia...*

*não viam como homossexualidade, como **brincadeira** de criança*

*Mas é uma **questão cultural**, nós nascemos pra ser assim...*

*A **questão cultural** foi imposta desde que nascemos... a criança nasce num contexto pronto, padronizado por gênero. Vivemos numa sociedade que foi feita para homem e para mulher...*

As representações sociais aqui apresentadas, de um comportamento que também pode ser entendido como brincadeira ou como algo cultural reflete os conflitos existentes na convivência de diferentes representações para os mesmos sujeitos. Tal relação não acontece de maneira harmoniosa, pois as representações sociais convivem num plano que é caracterizado por conflitos presentes na subjetividade dos sujeitos.

Outras representações sociais apresentadas durante a discussão buscavam (mesmo que não intencionalmente neste momento) uma aproximação com a Teoria das Representações Sociais:

*O filme trabalha mais com uma **simbologia**... do que é ser feminino...*

*Ele convivia com **símbolos** que são uma **representatividade** da homossexualidade...*

A associação realizada de uma convivência com uma simbologia, que para as educadoras poderia ser explicada como uma representatividade. É uma tímida tentativa de ancoragem realizada pelas educadoras para explicar algo, no caso a homossexualidade, que já começa a ser percebido como algo que se encontra fora do sujeito.

Ao mesmo tempo, durante as discussões, algumas educadoras trouxeram à discussão suas dificuldades em compreender algumas das falas, ou questionamentos, produzidos pelo grupo.

Eu achei confuso...

Ele tá confundindo tudo a minha cabeça...

Sentir-se com dúvidas, ou achar o conteúdo da discussão proposta algo confuso reflete o modo como as novas representações sociais sobre a homossexualidade estão sendo ancoradas pelas as educadoras. As discussões, e o modo de olhar para o personagem Ludovic, certamente, aparece como algo não-familiar para estas educadoras que, por ainda não terem elementos que confirmem as análises realizadas

pelo grupo, possuem apenas a sensação de confusão ao explicitar o modo como são afetadas pelas discussões.

Na medida em que as conversas sobre o filme iam acontecendo, as educadoras conduziram, por diversas vezes, as discussões em relação a temática homossexualidade, sem buscar, necessariamente, uma relação com o personagem Ludovic. Nestas falas também foi possível identificar algumas representações sociais da homossexualidade que estavam presentes no grupo, naquele momento.

*É uma **opção**...*

*Não, não é uma **opção**... é uma possibilidade de você se **identificar prazerosamente** com o outro sexo...*

*É uma **opção**... sabe o que é certo e o que é errado pela **lei de Deus**, mas a opção foi essa...*

*Ninguém consegue achar a **cura**... aí fica esse ponto de interrogação...*

*Ela é mais **explicada por condições psicológicas** do que orgânicas...mas a condição da homossexualidade é muito mais **subjetiva**...*

*Nós não temos condição de falar se uma criança é ou não homossexual ou não, por que a sexualidade é **algo singular**... os comportamentos se tornaram **estereotipados**...*

A primeira representação social da homossexualidade que aparece é aquela referente a opção, que vincula as práticas, e por sua vez o desejo, como algo que fosse passível de controle, e por sua vez, um ato de escolha por parte do sujeito.

Na segunda fala temos presente uma representação referente a uma identificação de prazer com o outro sexo. Esta representação aparece num contexto de se tentar contrapor a uma representação social referente a escolha.

A representação social da homossexualidade como algo errado perante Deus é algo que volta a aparecer nas discussões. Esta representação social aparece aliada àquela referente a escolha, numa tentativa de justificar uma pela outra.

A representação social da homossexualidade como algo patológico, passível de cura, bem como aquela que sustenta as explicações de suas causas na psicologia também se fazem presente, porém, desta vez, uma representação que pode indicar a possibilidade de uma mudança de olhar aparece quando uma representação social que entende tal fenômeno como algo subjetivo aparece na discussão. Isso é confirmado na penúltima fala quando o grupo suscita a representação social da sexualidade como algo singular, não associada a estereótipos.

Para finalizar o encontro expliquei ao grupo o porquê da necessidade de eu, enquanto pesquisador, não me posicionar neste primeiro momento sobre as discussões realizadas. Tal postura incomodou um pouco o grupo, que esperava de mim algumas respostas, mas elas demonstraram entender quando as informei que gostaria de ouvir quais eram as representações sociais que elas possuíam sobre a homossexualidade, sem que tivesse nenhuma interferência minha.

Uma das educadoras me questionou sobre o significado da palavra *suposta* na pesquisa. Disse a ela que *suposta* tem a ver com construção, e que portanto, poderia ser desconstruído. A idéia era de que nestes encontros pudéssemos mexer com as verdades que temos construídas sobre a homossexualidade. Enquanto esta fala final era realizada, percebia-se um grande silêncio em todo o grupo.

* * *

O primeiro encontro foi caracterizado pelo novo, a possibilidade de encontrar um espaço para discutir temáticas até então pouco consideradas na prática pedagógica.

Este encontro foi marcado pela presença constante de dúvidas e possíveis explicações convivendo juntas, isto apenas reflete o fato de que um mesmo sujeito, ou um grupo, possui diferentes representações sociais sobre um mesmo objeto de conhecimento e que elas convivem, ora harmoniosamente, e ora em conflito.

O grupo se mostrava bastante ansioso, querendo buscar respostas já neste dia para as dúvidas que possuíam. Isto de certa maneira mostrava que, apesar de este ser apenas o primeiro encontro, as educadoras estavam dispostas para falar sobre a temática.

* * *

Quando iniciamos o segundo encontro, estavam presentes algumas educadoras que não estiveram no primeiro momento de formação do grupo. Após se apresentarem à todos os presentes, ao serem por mim questionadas sobre o porquê estarem interessadas nas discussões propostas sobre a homossexualidade, elas disseram:

É um tema bastante polêmico. Estamos observando os alunos na escola, sempre tem alguma dúvida. Às vezes a gente olha para o garoto, a garota, ele só gosta de brincar com brinquedos de menino. Fica sempre aquele ponto de interrogação.

Tem que entender melhor sobre esse assunto para explicar melhor para nossos filhos. Tenho que entender para passar melhor.

Nessas falas podemos encontrar dois pontos de análise bastante interessantes, um deles que expressa uma representação social de homossexualidade a partir de comportamentos esperados socialmente para o menino e para a menina. Tal representação é seguida de uma dúvida, relativa a o que fazer com estes alunos. Este questionamento indica uma necessidade da educadora em ampliar as representações sociais que ela possuía sobre homossexualidade, afinal sua fala tem a conotação de uma incerteza de ação e as representações sociais que ela possuía naquele momento não davam conta de orientar o seu comportamento ao lidar com as crianças.

Ao considerarmos a segunda fala pressupomos que a educadora reconhece que as reflexões realizadas no grupo se estenderão para sua vida, não se limitando apenas na sua atuação em instituições escolares. Isso é percebido quando ela propõe estender as discussões realizadas aos momentos em que conversa com seus filhos. Isso

evidencia o fato de que uma vez que obtemos novas representações sociais sobre um objeto de conhecimento, nosso comportamento passa a agir a partir de tais representações, não se limitando a um único espaço social.

Ao darmos continuidade ao encontro, questionei as educadoras sobre como foi a semana que tiveram, se pensaram sobre as discussões realizadas na semana anterior, bem como suas impressões sobre o vídeo “Minha vida em cor-de-rosa”. Minha intenção era a de saber em que medida as provocações realizadas haviam iniciado um processo de desarticulação das representações sociais que elas tinham sobre a homossexualidade. Uma das educadoras comentou:

No outro dia foi engraçado por que parecia que estávamos pensando da mesma forma. As idéias bateram, nos pontos do filme. Pudemos debater depois daqui. Ficamos curiosas para saber o que vai acontecer hoje.

Pensar da mesma forma, neste caso, confirma a idéia de que neste momento as educadoras compartilham as representações sociais que possuem sobre a homossexualidade, na maioria das vezes, elas aparecem como algo patológico, passível de encaminhamentos para a psicologia. Quando elas conversam sobre o filme, as análises realizadas explicitam que as representações sociais que possuem são muito próximas e é isto que torna este fato engraçado para ela. Isso também confirma o pressuposto de que aquilo que aparece como algo comum evidencia que as representações sociais possuem ao mesmo tempo dimensões subjetivas e sociais (MOSCOVICI, 2003).

Por sua vez, o fato de saberem que estavam inseridas em um processo de formação faz com elas tenham consciência de que, talvez, o modo como elas analisaram o filme possa ser confrontado, ou seja, que as representações sociais que possuem podem ser modificadas a partir das novas reflexões que seguirão.

Ainda sobre o vídeo, foram percebidas duas opiniões opostas, que deflagram diferentes análises, e por sua vez, diferentes representações sociais sobre o tema abordado:

Eu achei muito chocante o filme. Nunca nos deparamos com um menino daquela forma que quisesse se vestir de menina. A gente vê a curiosidade deles com os brinquedos de menina, dançar, rebolar. Não igual ao do filme. Achei meio chocante, muito forte.

Eu fiquei curioso com o diagnóstico. O discurso está preso na questão simbólica. O filme não me deixa ver a questão da homossexualidade. A homossexualidade para a sociedade está mais ligada aquilo que é simbólico, do que aquilo que é subjetivo, que é da pessoa. Eu saí daqui feliz por ver que o grupo tem uma visão diferente, mas não preconceituosa, tentamos entender a diversidade e não afastá-la.

Percebemos que o choque em relação ao filme tem relação com o confronto das representações sociais que a educadora possui sobre a homossexualidade com um comportamento que não se enquadra nas representações que possui, como ela mesma afirma, não é igual ao filme. Neste momento uma nova possibilidade de se representar a homossexualidade se apresenta como algo não-familiar para aquela educadora, que ainda não possui elementos capazes de ancorar essa nova representação como algo familiar (MOSCOVICI, 2003).

Já na segunda fala existe uma preocupação com o diagnóstico que precisaria ser feito em casos como o do filme. Tal preocupação reflete, novamente, uma representação social da homossexualidade como algo patológico, que teve suas origens a partir de um modelo psicológico. Porém, uma análise interessante feita pela educadora diz respeito ao fato de ela não ver a questão da homossexualidade no vídeo. Para ela, isso tem a ver com algo que é simbólico. Tal proposição apenas remete a compreensão da homossexualidade como uma representação social, uma vez que ela não está naturalizada no sujeito, sendo construída socialmente. Neste momento começamos a perceber indícios de mudanças nas representações sociais que as educadoras possuíam.

Em outro ponto da discussão, uma educadora aponta para o seguinte questionamento, motivado pelas conversas que elas haviam realizado durante a semana:

Uma das dúvidas nossas foi “Será que ele (Ronaldo) vai nos dar essas respostas?”

Ter as respostas dadas é uma maneira de conhecer as representações sociais que se tem sobre um objeto de conhecimento, que não necessariamente coincidem com aquelas que o sujeito já possui. Por sua vez, sabemos que se a intenção é de que essas representações possam ser substituídas, e é neste ponto que um processo de formação se configura como algo importante e necessário. Neste momento, proferi a seguinte resposta as educadoras:

Será que eu tenho todas as respostas?

A provocação aqui realizada teve o intuito de fazer com que as educadoras reconhecessem a importância do processo formativo ao lidar com as representações sociais, uma vez que a mudança de algumas representações tem a ver com um processo que é reflexivo e colaborativo. Dar as respostas, de certa maneira, inibiria a possibilidade da ancoragem de novas representações sociais sobre a homossexualidade. Dando continuidade à provocação realizada levei o grupo a pensar sobre qual era o propósito de nossos encontros, e que o meu papel era o de conduzir as discussões e o de contribuir com o grupo assim como os demais participantes.

Começar a entender/pensar a homossexualidade como construção. Não tem como fazer esse movimento sem a gente ir para a história da homossexualidade. É lógico que eu tenho algumas conclusões, mas eu não quero impor elas para ninguém, a idéia é que possamos juntos concluir alguma coisa. Buscar na história algumas de nossas respostas.

Neste momento, a tentativa foi a de mostrar para o grupo que as representações sociais que temos sobre a homossexualidade foram criadas na história. É buscar

entender que quem somos hoje foi, de certa maneira, pensado ontem, afinal nossas ações e comportamentos reproduzem as representações sociais de uma homossexualidade criada no mundo ocidental, confirmando assim a idéia de uma subjetividade produzida.

Ao iniciar a discussão sobre a história da homossexualidade explicitiei ao grupo a necessidade que tive em escolher alguns momentos históricos diante da vasta quantidade de informações que compõem essa história, a idéia era perceber como aquilo que conhecemos hoje por homossexualidade vai sendo construído ao longo do tempo. Outra observação importante foi relativa ao fato de que para tentar entender tais práticas sexuais é necessário enxergá-las não apenas com o olhar de nossa cultura atual, mas com o olhar que as várias culturas em diferentes momentos históricos realizavam.

Na medida em que a história da homossexualidade ia sendo apresentada percebia-se ares de surpresa na feição das educadoras. Palavras e expressões de espanto eram proferidas, como por exemplo: misericórdia, aham, ai meu Deus, será, bem como a presença constante de ora risos e ora momentos de longo silêncio. Tais reações tem a ver com o impacto que outras representações sociais exercem sobre aquelas que já estavam internalizadas nas educadoras.

Novamente, aquilo que é não-familiar se desvela para as educadoras, a história da homossexualidade surge como uma possibilidade de ancoragem para novos significados referentes a um comportamento sexual. Assim, na medida em que a história da homossexualidade ia sendo apresentada, o grupo começou a questionar sobre as origens da homossexualidade, numa tentativa de buscar novas possibilidades de ancoragem.

Será que é uma doença?... é uma cultura então, que vem da Grécia... tinha que ser da Grécia... Lá atrás não era doença....

F: Mas vai ser ainda... não era pecado, não era doença...

Hoje a gente vê todo esse lado da religião....

Este período é antes de Cristo!!!!

F: a igreja não tinha sido fundada ainda.

Eu acho que nasce.. quem é homossexual já nasce com isso. Eu acho que é da natureza... eu acho que a pessoa nasce e lá na puberdade se desenvolve... quem é heterossexual se descobre e quem é homossexual se descobre também.

F: A ciência tenta explicar as razões biológicas da homossexualidade, mas não consegue.

Ela não conseguiu resposta porque talvez não deve ser isso...

F: Então é o que? Ou vocês não conseguem pensar comigo?

Ai meu Deus... (ouviam-se reclamações no grupo...)

F: Eu não quero dar as respostas para vocês, vamos continuar pensando....

Será que é instinto?

Não é, por que o instinto é biológico e não é biológico.

Será que é influencia do meio?

F: E o que é influência do meio?

Cultura?

F: Aí vocês começam a me agradar...

SILÊNCIO

Neste momento da discussão algumas representações sociais da homossexualidade começaram a se fazer evidentes. As dúvidas existentes entre os integrantes do grupo evidenciam as representações que possuem conflitando com um novo pensar, que considera a história e a cultura para se compreender a produção de subjetividades.

As representações sociais da homossexualidade como doença, algo biológico, pecado, ou da natureza humana silenciaram-se ao considerar a possibilidade de uma

origem que é cultural, construída socialmente. Para afirmar tal proposição, uma educadora emite o seguinte comentário após o período de silêncio reflexivo do grupo:

Dentro de cada momento histórico é uma coisa diferente.

Tal afirmação pode nos fazer pensar que neste processo formativo algumas representações sociais vão sendo relativizadas por outras. Desta vez, por aquelas que consideram um lugar histórico, social e cultural como determinantes na afirmação de uma homossexualidade.

Em outro momento da discussão um questionamento foi colocado tendo como representação social a homossexualidade como doença:

*Qual é a **cura** da homossexualidade? A heterossexualidade.*

Hoje quando encaminhamos os meninos e as meninas para a psicologia o que a gente quer, no fundo, no fundo?

*É difícil a gente encontrar alguém que diz “eu to mandando pra ver se ele convive melhor na escola”. A gente manda pra ver se podemos **corrigir** essa prática. E aí temos embutido qual idéia: trazê-lo para uma heterossexualidade.*

*Uma hora é doença, outra hora não é doença, isso tá **confundindo** a cabeça da gente...*

Aqui percebemos alguns resquícios do pensamento proposto pela psicologia, quando do seu surgimento na sociedade moderna, a representação de uma homossexualidade que pode ser corrigida, que tem como cura a heterossexualidade. Temos aqui presente também ideologias que definem um comportamento sexual como padrão, uma norma a ser seguida.

É curioso percebermos também que num processo formativo o modo como as representações sociais são afetadas por tal processo variam para cada integrante do grupo. Daí a importância em se criar condições para que o confronto de idéias aconteça, pois as representações sociais são construídas nas comunicações

(MOSCOVICI, 1978). As educadoras necessitavam de um espaço em que pudessem ter suas representações confrontadas com outras para que assim tivessem possibilidades de ancorar de outras maneiras as representações sociais da homossexualidade.

Enquanto alguns começavam a compreender a importância de se considerar o percurso histórico para se entender a construção social da homossexualidade, outros ainda permaneciam com dúvidas que, de acordo com a própria educadora, confundem a cabeça. Isso apenas vem afirmar a proposição de que as representações sociais se explicitam e se descobrem em conflito.

Os dois últimos pontos que foram discutidos neste encontro trouxeram duas discussões interessantes. Uma das educadoras se recorda de um fato que viveu enquanto cursava o magistério, com um de seus colegas de turma:

Quando eu fazia CEFAM os meninos eram poucos e tínhamos um colega de sala que é uma pessoa muito inteligente... no primeiro semestre ele era teoricamente homem... no segundo ele voltou de travesti

F: De peito e tudo?

O CEFAM tinha uma política de humanização da educação, mas ele deixou de ser um bom aluno para os professores. Como nós vamos indicar você para alguma escola... já que você não é mais homem.... Nós nos humanizamos, mas não contrataríamos um travesti para ser professora dos nossos filhos.

A gente fala que não é preconceituoso, mas é tranquilo um travesti na escola? Ela pode ser cabeleireira, mas a cabeleireira não pode ser professora. Existe um racismo velado aí...

Mas será que todo mundo é assim?

O grupo: ah... é sim....

Esta discussão reflete a necessidade que a sociedade atual em que vivemos tem em criar categorias para os diferentes modos de convivência e comportamento social que temos. A organização desta lógica tem relação com a necessidade de um apagamento das diferenças (SOUZA, GALLO, 2002). Quando criamos locais sociais em

que a diferença pode estar (no caso o salão de cabeleireiros) tiramos dela toda a possibilidade de outro convívio.

Quando trazemos esta discussão para a escola, e considerando a lógica de docilização dos corpos em que ela foi concebida, a figura do travesti foge da lógica esperada por este espaço social. Passamos a lidar, portanto, não com a pessoa, o sujeito aluno que está por trás de um corpo travestido, mas com a representação social que temos deste personagem social.

As práticas racistas ganham novo enfoque, quando uma educadora do grupo afirma não ter preconceito em relação a homossexualidade, afinal, de acordo com ela, sua casa vive cercada da companhia de homossexuais e eles são seus melhores amigos, porém, ela faz o seguinte comentário em outro momento da discussão:

Mulher quando é lésbica e vem até mim, isso me irrita... eu cheguei até a mudar de mesa uma vez...

RISOS

F: Os homossexuais homens não te ameaçam... mas a mulher sim... porque você é um objeto de desejo...

Cada um é preconceituoso um pouquinho.

F: O importante é que a gente pode mudar... se aprendemos a ser preconceituosos, a gente pode desaprender...

Tal discussão vem a reforçar proposições que estamos, neste trabalho discutindo. Uma primeira que pressupõe que todos somos racistas, afinal o racismo tem em si embutida uma aprendizagem que é social, e que acontece em relação as representações sociais que temos sobre um determinado fenômeno. E uma segunda que considera a convivência com a diferença como algo que também demanda aprendizagem, pois conviver com o diferente é lidar com aquilo que nos ameaça, é lidar com outras representações sociais que não as nossas.

Para finalizar o segundo encontro, perguntei às educadoras quais foram as impressões que tiveram das discussões realizadas e como elas avaliavam o percurso

realizado pelo grupo neste dia. Algumas das falas que se sucederam foram as seguintes:

Pra mim clareou algumas coisas...

Eu não conseguia enxergar antes o quanto a questão cultural influenciou a homossexualidade... as nomeações...

Não é de hoje...

E hoje é ensinado a ser assim?

Ai você coloca cada dúvida na cabeça da gente!

Mas o que a gente faz com as crianças que a gente percebe...?

Quando olhamos para estas falas das educadoras, podemos perceber que o processo formativo começa de alguma maneira mexer com as representações sociais que elas possuíam sobre a homossexualidade. Clarear e enxergar são duas palavras que possuem uma conotação referente as novas possibilidades de ancorar uma nova representação social. Percebemos também que enquanto para algumas educadoras o processo formativo começa a desencadear um processo de atribuição de novos significados para a homossexualidade, para outras as dúvidas ainda se fazem presente, confirmando a idéia de que cada sujeito tem um tempo diferente para aprender.

* * *

Ao analisar o segundo encontro percebemos que a ansiedade que se fazia presente na primeira semana começa a dar lugar para as reflexões que começam a surgir a partir da história da homossexualidade.

Não podemos afirmar que todas as educadoras estão desenvolvendo suas reflexões sobre a temática num mesmo ritmo, a ansiedade e a dúvida ainda estão presentes em várias delas, por sua vez, é nítido perceber que o processo formativo

começa a tocar nas representações sociais de várias delas que passaram a perceber que um olhar para as diferentes culturas compromete as nossas verdades sobre o que entendemos por homossexualidade.

Um exemplo curioso que confirma a proposição de que as culturas criam diferentes representações para os fenômenos sociais foi durante a explanação das práticas sexuais na Grécia antiga, quando as educadoras perceberam que o que chamamos hoje de pedofilia não existia naquela época, pois os meninos iniciavam as suas práticas sexuais aos doze anos. A perplexidade do grupo foi algo que chamou atenção, pois as educadoras começaram a perceber que as verdades sociais que temos atualmente refletem apenas o nosso momento histórico atual.

Este encontro, de certa maneira, se caracterizou por duas grandes discussões, que poderiam ser entendidas como duas inquietações das educadoras: o que leva um sujeito a gostar de outro do mesmo sexo e o que significa ser homossexual nos dias atuais. A tentativa foi a de tentar retomar nos próximos encontros tais indagações, buscando refletir, coletivamente, sobre estas questões.

* * *

Começamos o terceiro encontro retomando as reflexões da semana anterior buscando compreender como as educadoras sentiram as discussões realizadas. A tentativa era a de saber em que medida as suas representações sociais estavam sendo tocadas pelas conversas que estávamos realizando sobre a temática. Alguns dos pontos conversados foram os seguintes:

*Deu pra perceber como **somos racistas**... (retomaram o exemplo do incômodo com a lésbica).*

*É importante irmos conversando, porque sai cada coisa.... Você retoma suas vivências, seus princípios... Sobre o que é “**certo**” ou “**errado**”.*

*Comigo **mexeu bastante**, no dia seguinte acordei as 5 horas da manhã pensando no encontro... Achava que a homossexualidade era **recente**, algo da década de 70, 80... então isso **choca**...*

*É **mais velho** do que a gente imagina.*

*A gente ouve dos mais velhos... No meu tempo **não existia** isso... é **safadeza**...*

*Na época dos nossos avós **não se falava**, mas sempre esteve lá.*

A partir de tais falas percebemos que as educadoras conseguiram se perceber enquanto sujeitos que reproduzem práticas racistas. Ao se assumirem desta maneira podemos dizer que isto as faz pensar sobre a sua subjetividade que outrora foi produzida e assim, pensar em outras possibilidades de ação ao lidar com outro.

As representações sociais referentes ao que é certo e errado em relação a sexualidade foi outro fator que desencadeou algumas reflexões. Um pensar sobre a história da homossexualidade as levou a pensar de maneira a desnaturalizar alguns conceitos, possibilitando assim, retomar suas vivências e princípios, considerando que a prática sexual entre pessoas do mesmo sexo sempre esteve presente e que os significados que temos atualmente, refletem o momento histórico que vivemos.

A representação social da homossexualidade como safadeza foi algo que apareceu no grupo, não como uma expressão assumida da educadora, mas como algo que ela já havia escutado na convivência com outros, ou seja, esta é uma representação que circula socialmente.

O que é nítido percebermos nestas conversas foi o quanto as reflexões realizadas no segundo encontro afetaram as educadoras, por sua vez, as suas representações sociais. Começamos a compreender indícios da importância de um processo reflexivo formativo ao se considerar as possibilidades de mudança das representações sociais.

Após esta primeira discussão foi solicitado ao grupo que respondesse a seguinte questão em pequenos grupos: “Por que é importante conhecer a história da homossexualidade ao se buscar compreendê-la em nossos dias atuais?” Assim que teve contato com a proposta da atividade, uma educadora fez o seguinte comentário:

Gente, eu não sei se eu tô querendo fazer isso...

Esta fala indica a consciência que esta educadora tem do processo formativo em questão, afinal se propor a realizar a discussão é lidar com as representações sociais que ela possui, é considerar que a possibilidade da mudança de tais representações está em jogo no ambiente formativo.

A socialização dos grupos se iniciou seguida de alguns momentos de silêncio, até que as discussões começaram, timidamente a acontecer.

*Perceber, ou tentando perceber, a **questão cultural**. Como é importante **conhecer a história**, temos uma base tentar responder algumas questões que nos cercam no dia a dia.*

*Tudo o que você tenta **entender nos dias atuais** você tem que **buscar na história** e comparar com os dias atuais...*

Antes de começar o curso cada um tinha um conceito de homossexual... Hoje eu tenho outra visão... Eu reconheço a importância de se conhecer a história... A questão cultural é algo importante na questão do homossexualismo... Mas é cultural?

*Nós sabemos, agora, da **influência cultural**, mas o que será que leva uma pessoa a **escolher** ser homossexual? É **influência familiar, trauma, se identificou mais com a mãe, a ausência paterna?***

Após o estudo da história da homossexualidade o grupo passa a reconhecer a necessidade de se buscar na história algumas das respostas para as questões culturais se apresentam para nós atualmente.

Passam a afirmar que possuíam uma visão diferente em relação a homossexualidade antes de iniciarmos o processo formativo. Isso nos indica que, de alguma maneira, nossas reflexões estão interferindo nas representações sociais que as educadoras possuíam sobre a homossexualidade, e que certamente novas ancoragens estão sendo realizadas por elas.

Porém, algumas questões ainda se apresentam como não-familiares, e isto é expressado através de questionamentos que evidenciam algumas representações sociais da homossexualidade, como algo que se escolhe, ou relacionado a influências familiares, traumas, identificações ou ausências maternas e paternas.

Após esta conversa o grupo passou a buscar entender se um homem gosta apenas de outro homem com características masculinas, ou de um homem travestido. Algumas educadoras apontaram para a possibilidade de se gostar de todos, enquanto outras diziam o contrário, afirmando que se gosta apenas do homem com características masculinas, afinal, para elas, gostar de travesti seria a mesma coisa que gostar de mulher. Chegaram inclusive a dizer que apenas quem tem problemas com a sexualidade é quem gosta de travesti.

O interessante é percebermos que nesta conversa a tentativa do grupo é a de trazer a discussão para um campo que é familiar. A possibilidade de um homem se relacionar com outro, que possui características masculinas, é a única ancoragem compartilhada em relação a um comportamento homossexual. Se relacionar com o travesti aparece como algo não-familiar, que expressa uma representação social de algo problemático.

Neste momento da discussão, o grupo não direcionou o olhar para o relacionamento entre mulheres, o que aparecia como não-familiar, neste momento, era apenas o travestismo masculino.

Em seguida, uma educadora explicitou uma dúvida que ainda fazia parte de suas indagações sobre a temática:

*Quando ele é criança, **não influencia** ele brincar de boneca, ou de coisas de mulher? Essas são nossas **dúvidas**... Se a gente deve **tirar o brinquedo** da criança...*

Esta fala indica que uma nova ancoragem está sendo realizada pela educadora, ela começa a reconhecer que a brincadeira não tem uma relação com a orientação sexual de um sujeito, por sua vez, isso ainda não a convence, explicitando alguns resquícios de algo que ainda se apresenta como não-familiar, evidenciado através de sua dúvida.

A atividade seguinte propunha que as educadoras assistissem a um trecho do vídeo “Quase uma mulher”, observando os personagens centrais, considerando a seguinte questão: “O que é ser homem e o que é ser mulher?”. O filme conta a história

de uma mulher de meia-idade que se apaixona por um homem que tem prazer em se vestir de maneira feminina, mas que, por sua vez, não se define como homossexual e vive um relacionamento amoroso com ela, que o aceita como ele é.

Antes do vídeo, as educadoras fizeram as seguintes afirmações referentes a ser homem e ser mulher:

*Ser mulher é **engravidar, ter filhos, passar batom...***

*O que vai definir o que é masculino e feminino é o **órgão genital...** Desde quando nasce é assim... Depois você põe salto, passa batom... Agora **o homem é o inverso da mulher...***

*Mas nós temos uma visão heterossexual, ser homem é **ser machão**, trabalhar em **coisas mais grotescas...** Nós não vamos conseguir pensar em homem passando batom... e ser mulher é **ser sedutora, se arrumar para o marido**. Temos uma visão heterossexual embutida.*

Nestas falas são explicitadas algumas das representações sociais que as educadoras possuíam em relação a ser homem/mulher. A definição da sexualidade é pautada no órgão genital, refletindo uma representação social vinculada as características biológicas. Já ao considerar o homem como alguém com comportamentos mais grotescos, e a mulher com uma postura delicada, reflete a construção social do papel masculino e feminino de nossa sociedade ocidental.

Após a exibição do vídeo, tivemos no grupo o seguinte comentário:

Que confusão não cabeça... O que esse cara é?

Tal confusão aconteceu devido ao fato de que o comportamento do personagem do vídeo se apresentar como algo não-familiar para as educadoras. A tentativa de ancoragem aconteceu quando a educadora questiona em que categoria social é possível enquadrar o sujeito do filme, isso é explicitado na pergunta “o que esse cara é?”.

Solicitei ao grupo que discutisse, em pequenos grupos, o que é ser homem e o que é ser mulher a partir do filme. Assim que a proposta da atividade foi feita, algumas educadoras disseram:

*Nossa, **complicou...***

*Você **deu um nó** na minha cabeça...*

*Perdi **minha identidade**.... Eu pensava que ser mulher era passar batom...*

As sensações acima explicitadas novamente refletem o modo como as discussões realizadas afetavam as representações sociais das educadoras referentes ao modo de ser masculino e feminino. O que é não-familiar aparece diante da impossibilidade de se enquadrar tais comportamentos em ancoragens já existentes.

Ao começarmos a socialização alguns momentos de silêncio foram complementados por alguns instantes de risos, até que o grupo começou a realizar suas colocações.

*Ser homem/mulher é se assumir é **viver aquilo que se é...** no caso, e vestir de mulher... ele **não deixou de ser homem**... ele gostava de mulheres mas gostava de se vestir de mulher... e ela entende o lado dele... ele não era gay... nem travesti...*

*Você **faz uma salada** na nossa cabeça...*

Apesar de algumas novas representações sociais aparecerem no grupo em relação a ser masculino/feminino, direcionando a discussão para algo referente aquilo que se é, a dificuldade em lidar com algo não-familiar ainda é presente, isso é explicitado na expressão “você faz uma salada na nossa cabeça”.

As educadoras me perguntaram qual seria a diferença entre travesti, transformista, transexual e crossdresser, respondi as dúvidas do grupo que continuavam a explicitar suas dúvidas.

Logo em seguida, uma conversa sobre identidade começou a fazer parte das discussões. Disse às professoras que devemos considerar o fato de que as identidades não são iguais, fixas e imutáveis, elas sofrem alterações ao longo da vida, mas que, por sua vez, nós tendemos a entendê-la como algo que não muda.

Eu pensava assim...

Quando você olha para o que a pessoa gosta de viver você deixa de olhar para as identidades fixas que foram construídas. E a gente pode criar identidades para cada um...

A discussão continuou focando na idéia de que cada um é um, e que pudéssemos lidar com o outro a partir desta representação social. Outro ponto interessante a ser comentado é fato de as educadoras reconhecerem que, nestes encontros, estamos entendendo a identidade como diferença.

Quando finalizamos o encontro, perguntei as educadoras quais as impressões que tiveram das discussões realizadas naquele dia, elas disseram:

Me esclareceu

Quem sou eu?

Depois de tudo isso eu to com medo

O que você falou eu entendi... Tem coisas que eu não sei se eu concordo, se é confusão? Não sei o que acontece...

F: que coisas?

Nem isso eu sei falar...

O não-familiar aparece com muita intensidade nesta discussão do grupo, possivelmente pelo fato de que discutir o que é ser masculino e feminino tem uma ligação direta com a subjetividade das educadoras.

Novas ancoragens parecem estar sendo realizadas pelo grupo, mas, talvez, rever tais representações sociais, neste momento, tem o sentido de rever a si próprio.

* * *

Iniciamos o quarto encontro realizando uma breve síntese dos encontros anteriores. A proposta era de que as educadoras pudessem fazer sempre presentes as discussões que até aqui vinham sendo motivadas, além de ir percebendo de que maneira as representações sociais da educadoras estavam sendo afetadas pelo processo formativo.

A primeira discussão motivada pelo grupo foi relativa a formação dos diferentes grupos sexuais na convivência social. Interessante perceber que esta provocação foi trazida pelo grupo antes de termos realizado um estudo referente as relações de poder segundo Michel Foucault (1987).

*O problema está no **olhar** que um grupo estabelece em relação a outro grupo.*

*No âmbito da sexualidade a gente **elege um grupo** como dominante.*

*O problema está na **relação de poder** entre os grupos. O problema não está na formação dos grupos, mas em como eles se relacionam. São as relações de poder que se colocam entre os grupos.*

As educadoras conseguiram perceber que se existe algum problema na formação dos grupos sexuais, ele tem a ver como o modo como os grupos se percebem. Indicar isso através da terminologia *olhar* é um indício de mudança nas representações sociais das professoras ao localizar o problema.

Também perceberam que o problema não está na formação, mas na eleição de grupos dominantes e na forma como eles se relacionam. Tal proposição vem ao encontro da Teoria das Representações Sociais quando esta afirma que, na convivência social existe a eleição de representações sociais hegemônicas que

legitimam os comportamentos dos sujeitos a partir de tais representações (MOSCOVICI, 2003).

Em outro momento da conversa as educadoras pontuaram o que estava mudando nelas durante o processo formativo.

*A **nossa visão mudou** muito depois que nós começamos a aprender sobre isso. Até então se chegasse um casal de homossexuais para a reunião de pais eu ficaria assustada. Agora, normal, tudo bem, pode entrar... e chega a ser tão natural que **na minha vivência eu falo algumas coisas** que as pessoas me olham e eu falo... O quê? É tão natural...*

*A visão é diferente porque a gente tá **conhecendo** a história da homossexualidade. Você consegue lidar melhor com a situação...*

*Hoje **eu aceito** isso... mas há quatro semanas atrás era aberração, pecado... O preconceito vem da falta de **conhecimento** teórico...*

*Nós **desconstruímos nossa identidade** e estamos **construindo** ela de novo.*

As educadoras afirmam que a visão que possuíam sobre a temática mudou. Creditam isso ao modo como estão conhecendo a história da homossexualidade, ou seja, a como essa mudança está associada a aquisição de conhecimentos sobre o assunto. Isto reforça a idéia de que as representações sociais que possuíam sobre a homossexualidade estão sendo relativizadas, pois a mudança de visão sobre a temática tem a ver com a mudança de representações sociais.

Algumas possíveis objetivações são percebidas nas falas quando elas afirmam que em suas vivências seu comportamento passa a ser outro diante de algumas conversas, ou mesmo quando afirmam aceitar a homossexualidade de maneira diferente.

Uma fala importante é aquela em que a educadora afirma estar reconstruindo sua identidade, afinal é devido ao processo formativo que suas representações sociais sobre a homossexualidade estão dando espaço para outras representações.

Informei ao grupo que a idéia do encontro de hoje era olhar para o outro a partir de como olhamos para nós mesmos. Para isso realizaríamos em pequenos grupos a

análise do personagem Ludovic, do vídeo “Minha vida em cor-de-rosa”, assistido no primeiro encontro.

Após realizarem as discussões nos grupos, passamos para o momento da socialização. As educadoras pontuaram algumas das conclusões que obtiveram na conversa com os grupos centrando a análise no olhar que se tem sobre o outro, deslocando assim o foco do problema do sujeito para o olhar que se tem sobre ele.

*Em quem está a estranheza? **Em nós!!!** E em quem estava no começo do curso? **No outro...***

*O que tem que **mudar é o meu olhar sobre o outro** e não o outro.*

*Tem que **valorizar** o diferente porque **cada um é cada um**, um ser único.*

Nestas falas percebemos que novas representações sociais sobre a diferença passaram a se fazer presente no grupo de educadoras.

Inicialmente elas passam a reconhecer que o problema em relação ao outro que é diferente está em quem olha, e não no sujeito. Assim, a representação social que tenta trazer o diferente para o lugar da norma é substituída por uma que considera a necessidade de uma mudança de olhar.

A representação do diferente como alguém a ser valorizado, e que por sua vez é único também se apresentou presente no grupo.

Quando finalizamos a socialização, uma das educadoras trouxe ao grupo um fato que havia vivenciado recentemente. Ela havia encontrado uma cartinha de duas de suas alunas, de uma terceira série, em que diziam ser namoradas e que deveriam aprender a transar enquanto fossem crianças para saber como seria quando se tornassem adultas. A educadora ficou apavorada e mostrou a cartinha para a direção e também para o formador (que também era professor naquela instituição). O formador sugeriu que a educadora participasse naquele dia do encontro (o fato aconteceu no dia do 2º encontro do grupo), pois ele poderia ajudar, e que ela não tomasse nenhuma atitude precipitada com as meninas.

Uma das educadoras disse que a idéia era “não deixar as meninas assustadas”. Porém, em outro momento, este foi o diálogo decorrente da situação em discussão:

*Elas estão **sendo perseguidas** na hora do recreio. A diretora quer que fique atenta na hora do recreio. O que estamos fazendo? Na hora do recreio pode estar envolvendo outras meninas... e estar **despertando** outras coisas... a gente não quer que vá ao banheiro de duas... na escola é complicado...*

Será que elas estão percebendo que estão sendo seguidas?

SILÊNCIO

*Aqui este ano está complicado a questão da sexualidade (...) por que se não fizermos nada, **a culpa é nossa**... Onde é que vocês estavam que não viram o que as crianças estavam fazendo no banheiro? Depois a culpa é da escola...*

O modo como tal situação é tratada pela escola reflete uma tentativa de se controlar os corpos que ali se encontram a partir de uma norma estabelecida. O ato persecutório confirma a idéia de uma vigilância constante, que se apresenta como uma necessidade no ambiente escolar, justificada por uma possível culpa que poderá ser dirigida a escola. A representação social da uma sexualidade que é despertada por outras pessoas passa a ser recorrente neste momento.

* * *

O quinto encontro teve como enfoque principal realizar uma reflexão sobre a escola a partir do enfoque teórico proposto pela filosofia de Michel Foucault. Os conceitos discutidos neste dia foram referentes a conceituação de disciplina, biopolítica, biopoder e racismo de Estado (FOUCAULT, 1999). A lógica deste encontro era a de propiciar uma maior reflexão sobre o modo como a lógica de organização da escola, de certa maneira, acontece para localizar a diferença em um lugar de inferioridade em comparação com uma normalidade eleita socialmente.

Neste dia, os educadores estavam bastante atentos e tiveram pouca participação nas falas do formador. Foi um encontro com características bastante expositivas, afinal os conceitos de Foucault eram uma novidade para o grupo.

* * *

Ao iniciar o sexto encontro foi realizada uma retomada dos conceitos apresentados ao grupo na semana anterior. O grupo, de certa maneira, sentiu alguma dificuldade na apreensão dos conceitos explicitados. Assim, o formador sentiu a necessidade de realizar uma retomada das aprendizagens obtidas e realizar algumas intervenções necessárias para uma maior aproximação dos conceitos foucaultianos.

Neste dia, as falas realizadas pelas educadoras eram voltadas para a compreensão teórica dos conceitos apresentados. A tentativa era a de melhor compreender um possível olhar para a escola a partir da filosofia de Foucault.

Esgotadas as discussões foi proposto ao grupo que assistisse um trecho do vídeo “O tempero da vida” para que pudessem identificar no vídeo alguns dos conceitos discutidos. Neste dia, o tempo disponível foi apenas para a exibição do filme, deixando para que a discussão pudesse acontecer na próxima semana.

* * *

Iniciamos o sétimo encontro retomando o filme “O tempero da vida”, buscando analisá-lo a partir da discussão teórica realizada a partir de alguns conceitos foucaultianos.

Após essa atividade o caso das alunas que apresentavam um comportamento bastante íntimo foi retomado por uma das educadoras, que dizia estar mais atenta ao que estava acontecendo. Ela sinalizou o fato de que continuar perseguindo a meninas seria contribuir para com uma lógica de controle dos corpos no ambiente escolar. Disse também que buscou se aproximar das alunas através do diálogo, e percebeu que as alunas apenas não tinham uma informação, e que isso havia gerado a escrita do bilhete.

O que elas não sabiam? Que crianças não precisam transar!

E foi isso que ela explicou para as meninas.

Passamos para outra atividade em que as professoras, em duplas, deveriam analisar alguns casos referentes a temática. A elaboração de tais situações foi realizada por mim, caracterizando-se em sua maior como hipotéticas, e não necessariamente refletem casos verídicos. Pedi as educadoras que apresentassem uma solução para os casos, afinal, desta maneira, teríamos explicitadas as representações sociais que elas tinham sobre a homossexualidade naquele momento do processo formativo. Durante a leitura dos casos percebi alguns ares de espanto por parte das educadoras.

Finalizadas as análises passamos para a socialização das discussões realizadas pelos grupos. Antes das educadoras realizarem suas falas, a leitura do caso a ser discutido era realizada por mim. O primeiro caso que discutimos foi o seguinte:

Leia a reportagem abaixo:

To be gay

17/10/2008

Autoridades de Chicago discutem a abertura de escola para gays
Por Sérgio Oliveira

Nos EUA, enquanto alguns estados discutem sobre a Proposta 8, outros dão um passo à frente na questão dos direitos dos homossexuais. Em Chicago, entrou em pauta a discussão sobre a abertura de uma instituição de ensino para alunos gays.

Os entusiastas da idéia afirmam que em colégios comuns, as crianças com tendências homossexuais são vítimas de violência e bullying, o que contribui para se tornar uma pessoa insegura e amedrontada, achando que sua orientação é um mal.

A Escola do Orgulho para a Justiça Social terá como objetivo acolher estudantes que precisem de uma escola mais segura. "Não será um colégio gay, mas por um lado, pretendemos receber crianças que já se sentiram vitimadas dentro das escolas por causa de suas orientações sexuais, reais ou aparentes", afirmou Josh Edelman, executivo do Setor de Novas Escolas das Escolas Públicas de Chicago. "Queremos outra alternativa para as crianças. No fim das contas, a idéia é criar opções da mais alta qualidade aos alunos, sejam ele homossexuais ou não",



concluiu Edelman.

A grade curricular do colégio será igual a de uma instituição comum, porém terá algumas matérias específicas, como: identidade sexual na história e na literatura, além de ter sessões acompanhadas por psicólogos.

No dia 22 de outubro, o Conselho das Escolas de Chicago se reunirá para aprovar ou não o projeto.

Recentemente, foi revelado em uma pesquisa feita pela Rede de Educação Gay, Lésbica e Heterossexual, que 87% dos alunos gays já sofreram algum tipo discriminação e 24% sofreram agressões físicas.

Em 2003, foi aprovado um projeto semelhante em Nova York, a Harvey Milk School (foto). Antes, funcionava apenas um instituto com 25 membros, até que recebeu capital para iniciar como a primeira grande escola destinada a jovens homossexuais. No início, foi alvo de diversas críticas, porém hoje é umas das mais importantes escolas, localizada no coração de Nova York.

Fonte: www.mixbrasil.com.br

Qual sua opinião sobre uma escola para gays?

Neste caso houve uma divergência de opiniões entre o grupo. Alguns se posicionaram contra a criação de tal escola e já outros vislumbravam tal possibilidade com algumas condições.

*Estariam **excluindo** também.*

*Contribuindo para **discriminação**.*

*Se fosse criada a partir de um plebiscito e a escolha por essa escola fosse por **opção**... Os outros também poderiam ir...*

Algumas educadoras acreditavam que esse tipo de escola contribuiria para uma exclusão do sujeito diferente do convívio social, enquanto outras apontaram para a possibilidade da escolha, por parte dos alunos e/ou responsáveis, em frequentar tal estabelecimento de ensino. Algumas representações sociais referente a exclusão já fazem com que as professoras não aceitem a possibilidade de uma escola que segregue os alunos do convívio social, porém, para algumas educadoras esta representação ainda não está ancorada no seu rol de significados.

O segundo caso analisado pelo grupo foi o seguinte:

Um garoto de cinco anos, nas atividades escolares que envolvem fantasias, gosta de usar maquiagem e roupas femininas. A professora não interviu, pois para ela se tratava apenas de uma brincadeira, não havendo nenhuma inadequação na faixa etária da criança. Certo dia o pai do garoto chegou mais cedo para buscar seu filho na escola e o viu fantasiado de Chapeuzinho Vermelho. Indignado, foi imediatamente procurar a diretora, que reuniu o pai e a professora para conversarem.

No lugar da diretora, que atitude você tomaria? Qual seria seu posicionamento? O que diria para cada um deles?

As professoras trouxeram a seguinte discussão à tona:

*Se o filho **gosta** temos que **respeitar**.*

*Mas **os pais não querem saber disso não...***

A representação social da fantasia como brincadeira foi algo que o grupo trouxe como discussão, apontando para o fato de a fantasia ser algo que se gosta de experimentar, portanto deve-se respeitar a ação lúdica da criança, no sentido de não privá-la de suas brincadeiras. Porém, a possibilidade de essa ação desagradar a expectativa dos pais em relação a escola é algo que ainda aparece como um empecilho ao se tentar garantir que a criança experimente diferentes fantasias.

Neste dia tivemos tempo apenas para realizar a discussão de dois casos. Combinamos de dar continuidade com as socializações no próximo encontro.

* * *

O oitavo encontro tinha por objetivo continuar a socialização dos casos discutidos. Neste dia sugeri ao grupo que retomassem as duplas em que fizeram as análises para lembrarem a discussão que realizaram, uma vez que tivemos um intervalo de quinze dias para a realização deste encontro devido a um feriado.

Ao relembrar os dois primeiros casos já discutidos, o grupo retomou que, referente a criação de uma escola para gays houve uma pequena divergência, pois alguns defendiam essa idéia e outros não, porém, a maioria achou melhor não criar a referida escola para tentar fugir dos mecanismos de controle. Já no segundo caso, em que um garoto se fantasiava de Chapeuzinho Vermelho, o grupo afirmava que não é possível associar um comportamento a sexualidade.

Após esta conversa, as educadoras começaram a apresentar suas análises referentes ao 3º caso:

João é professor de uma 2ª série do Ensino Fundamental. Em uma segunda-feira, ao chegar na escola, foi surpreendido por vários pais e mães de seus alunos que gostariam de uma reunião com a direção. João esteve no dia anterior em uma Parada do Orgulho Gay e sua foto estava na primeira capa do jornal local.

- *No lugar da diretora, que atitude você tomaria? Qual seria seu posicionamento? O que diria para cada um deles (pais e professor)?*
- *No lugar do professor, qual seria seu comportamento? Como se posicionaria? O que diria para a direção, pais e seus alunos?*

Ao se colocarem no lugar da diretora, as educadoras disseram as seguintes afirmações:

Independente da sexualidade ele está como profissional... a vida dele lá fora não tem nada a ver... ninguém tem que interferir... tem que ter pulso firme...

O professor é livre... o fato de estar neste evento não altera o seu caráter e seu lado profissional....

Para elas o comportamento que um professor possui fora da escola não possui nenhuma relação com a sua postura profissional dentro de seu ambiente de trabalho. Isso reflete alguma mudança na representação social da homossexualidade, entendida anteriormente como algo que, possivelmente, se adquire na convivência.

Por sua vez, apesar de algumas educadoras dizerem que não existe esta influência, ao convencer os pais disso, algumas dúvidas ainda surgiram:

Ele não vai estimular os alunos dele a alguma coisa?

F: Mas a gente influencia na sexualidade do outro?

Acho que não...

Será?

Mas adulto ou criança?

F: Tanto faz...

Mas eu não acho que é uma influência...

Mas para os pais é...

Ao sentirem a necessidade de tomar para si um posicionamento para tentar convencer os pais em relação a nova representação social ancorada, algumas dúvidas ainda se fizeram presentes. Isso reforça a idéia de que a mudança de uma representação social é processual e não acontece sem conflito.

O quarto caso analisado pelas educadoras foi o seguinte:

Manoela é uma travesti que faz o Ensino Médio em uma escola pública no período noturno. Certo dia, ela chega para a Coordenadora Pedagógica da escola fazendo o seguinte questionamento:

“Tenho sofrido muito aqui na escola, nos últimos dias. Principalmente quando preciso ir ao banheiro. Os meninos já me ridicularizam no dia-a-dia, por isso nem penso em entrar no sanitário masculino; já as meninas não me aceitam no sanitário feminino, toda vez que entro, elas saem fazendo piadinhas. Sinto-me sozinha e excluída nessa escola, mas mesmo assim gostaria de terminar meus estudos. Gostaria de saber qual o banheiro que devo usar?”

O que você, enquanto Coordenadora, falaria para a aluna? Qual seria sua proposta para a resolução do problema? Como discutiria esse caso com a direção?

Em relação ao modo como as educadoras conversariam com a aluna, houve um consenso entre algumas das duplas ao lidar com a situação:

Primeiramente conversaria com a aluna... qual banheiro ela gostaria de usar... e depois falaria com todos os alunos, uma palestra... ela escolhe o banheiro...

Ela escolhe o banheiro e depois faria uma palestra...

O nosso tá igualzinho o delas...

Tal consenso nas falas expressa que as representações sociais em relação a como lidar com esta situação são compartilhadas. Elas têm a ver com o modo como as educadoras, ao propor uma solução para a questão, ainda localiza o problema no sujeito que se apresenta como diferente. A necessidade de uma palestra explicita o fato de as educadoras reconhecerem que o acesso ao conhecimento é uma das possibilidades de se minimizar algumas ações de preconceito na escola, uma vez que ele pode interferir nas representações sociais que se tem sobre um objeto.

Outra possibilidade de ação apontada pelas educadoras foi aquela referente a criação de um banheiro específico para a aluna.

Deveria usar o banheiro das professoras, pois daí não ia ter problemas... mas faríamos uma palestra para os alunos... mas eu chamaria você (Ronaldo) para saber como solucionar....

F: Daqui a pouco eu falo o que eu faria

Mas as piadinhas vão continuar...

Mas porque ela tem que usar o banheiro diferente? A discriminação ia continuar...

Mas aí a gente vai trabalhando até mudar... pra não ter ninguém tirando sarro dele...

Apesar de essa fala não ser um consenso no grupo, ela reflete uma representação social que reconhece a necessidade de o outro diferente ser privado do convívio coletivo para fazer uso do ambiente escolar. A segregação como possibilidade de convívio é o exercício de uma das maneiras de se exercer o biopoder através do

lema “fazer viver e deixar morrer”, pois a exclusão da diferença é justificada através de uma convivência pacífica que vai sendo trabalhada até o momento em que todos possam conviver juntos.

Outra possibilidade de ação encontrada pelo grupo, com a qual também compactuo, é aquela referente a abolição dos banheiros sexistas, criando assim apenas “banheiros” na escola. Quando essa proposta foi levantada houve um certo desconforto no grupo, certamente pelo fato de esta representação social não estar ancorada pela maioria das educadoras, aparecendo como algo não-familiar.

Então, nós estávamos pensando em ter um banheiro só.. todo mundo usando o mesmo banheiro...

Nossa, como seria esse banheiro?

Mas fora da escola ele não iria encontrar isso né...

Um banheiro pra todo mundo?

F: O banheiro é uma criação social...

Mas é por esse motivo...

F: E se é uma criação social...

A gente pode recriar, mas ia demorar muito...

F: Mas alguém tem que começar... Vamos lembrar que a nossa casa não tem banheiro masculino e feminino e o nosso comportamento não é o mesmo no banheiro da nossa casa e no banheiro público, portanto o que tem mudar?

O nosso comportamento.

F: E a estrutura do banheiro também vai ter que mudar...

Mas isso daria certo se fosse uma escola que tivesse desde o infantil até o colegial, pois as crianças começariam desde o infantil... mas imagine em pleno ensino médio... fazer um banheiro único... vai ver o que acontece...

F: Mas eu sou da opinião de fazer o banheiro único, ver o que acontece e intervir aí!

la ter que intervir muito, hein...

F: Você muda o comportamento porque muda a representação de banheiro... mas eu preciso discutir representação com vocês...

Eu acho que eles mudariam o comportamento e se respeitariam, porque muda o banheiro...

Apesar de a proposta de uma nova organização dos banheiros ser algo que causou uma estranheza na maioria das educadoras, outras passaram a acreditar que esta seria uma possibilidade adequada na resolução desta questão. Mesmo que algumas representações sociais ainda se apresentem de maneira rígida no grupo, em outras educadoras começam a aparecer alguns indícios de mudança nas suas representações sociais ao lidar com o outro.

Mesmo que anteriormente as educadoras apontassem a minha ajuda como uma possibilidade de intervenção, quando elas percebem que minha ação aparece como algo não-familiar, alguma resistência é percebida entre elas.

O quinto caso analisado pelo grupo foi o seguinte:

Joana e Caroline têm 13 anos, namoram e afirmam que vão se casar. Na escola andam de mãos dadas e dão “selinhos” em público como qualquer casal adolescente nessa faixa etária. Alguns alunos estranham o comportamento das meninas e elas viram motivo de risos; já outros alunos, apóiam a iniciativa e começam a imitar o comportamento das garotas. Tal fato cria uma polêmica entre os pais, pois afirmam que as meninas estão influenciando na sexualidade de seus filhos.

Que atitude você teria com as alunas? E com os pais dos alunos? E com os outros alunos da escola?

Como a influência de um comportamento na sexualidade do outro já havia sido foco de discussão neste dia, a socialização aconteceu de maneira mais sucinta no grupo.

Dentro da escola não tem que ter beijinho... independente de ser homem ou mulher, é lugar de estudar, vai ficar beijando...

Depende da regra da escola...

F: Eu gosto do modo como vocês olham para a questão... que é olhar para beijo, e não para as meninas... por que eu acho que essa é a discussão... na escola pode beijar ou não... e essa é uma discussão da escola...

É... por que não vai influenciar...

Na questão de influenciar a gente colocou que ninguém influencia na sexualidade de ninguém.

F: é olhar para o beijo e não voltar o olhar para a pessoa que está beijando...

Eu proibiria todos... não pode beijar, homem com homem, mulher com mulher, homem com mulher... lógico que teria escondidinho, mas aí...

O grupo possui uma representação social que considera que a escola não é lugar de se beijar, independente da orientação sexual de quem beija. O avanço na discussão acontece quando as educadoras deslocam o olhar do sujeito que beija e passa a olhar para o beijo. O grupo fecha a discussão deixando para que este seja um combinado da escola, mesmo que algumas educadoras tenham se posicionado de maneira contrária.

Poderíamos dizer que proibir e negar o beijo para todos seria não querer ver aquilo que você não quer, mesmo tendo a consciência de que a proibição não inibe a execução de uma ação.

O sexto caso analisado mostrava a relação de uma escola com a organização de sua quadrilha para uma festa junina.

Você é diretora de uma escola de Ensino Médio. Os alunos do 2º ano fazem uma reunião com você pedindo para que, na festa junina, seja realizada uma quadrilha diferente. Os meninos dançarão com os meninos e as meninas com as meninas.

Como você lidaria com a situação?

A discussão aconteceu de maneira tranquila e as educadoras associaram o caso com uma representação social de brincadeira.

Ai, normal esse...

Já acontece...

O pensamento é mais na brincadeira...

Quando finalizei a atividade, perguntei ao grupo como elas sentiram a discussão realizada, quais suas impressões e como foi para as educadoras analisar os casos. Elas disseram:

Cada um deu sua opinião ... Você vê de outra maneira...

Uma coisa prática mesmo...

A gente já viu casos parecidos, mas nunca se posicionou sobre o assunto... E aqui você jogou pra gente...

As educadoras perceberam que a proposta da atividade era que elas assumissem um posicionamento diante das representações sociais que possuíam. Essa atividade, de certa forma, motivava as educadoras com objetivações hipotéticas das representações sociais sobre a homossexualidade.

Após a socialização das análises dos casos demos início a uma discussão, que por sua vez foi a primeira aproximação das educadoras, referente a Teoria das Representações Sociais. As educadoras explicitaram que ter acesso a essa teoria era algo novo para elas, pois não haviam conhecido tais pressupostos nos cursos de formação, seja inicial ou continuada, que haviam participado.

Apresentei a teoria de maneira expositiva. Paralelamente a isso levei também vários livros sobre representações sociais para que as educadoras tivessem noção da amplitude desta área de conhecimento. Elas folhearam o material e se mostraram bastante motivadas em iniciar uma leitura dos textos em outros momentos.

Durante toda a explanação o grupo se mostrou bastante interessado, permanecendo atentas as explicações. Praticamente não houve nenhuma intervenção em minha fala, apenas no final começaram a aparecer algumas dúvidas de cunho teórico.

* * *

Quando olhamos para o oitavo encontro percebemos que várias representações sociais das educadoras em relação a homossexualidade já aparecem de maneira relativizada.

Várias das representações sociais que possuíam no início do processo formativo já não estão mais presentes, por sua vez, outras ainda são recorrentes.

O surgimento de novas representações sociais que, de certa maneira, possuem características de uma mudança de comportamento ao lidar com o outro também se fez valer nas falas das educadoras.

* * *

Iniciei o nono encontro apresentando para as educadoras quais seriam as atividades que desenvolveríamos naquele dia. Começaríamos retomando a discussão sobre a Teoria das Representações Sociais. Em seguida, realizaríamos, em grupos, uma análise de alguns trechos de falas das próprias educadoras coletadas no primeiro encontro e por fim, faríamos a escrita de um acróstico.

Antes de retomar a discussão teórica perguntei ao grupo quais conceitos puderam ser aprendidos em relação a Teoria das Representações Sociais referentes a conversa que tivemos na semana anterior.

Uma das educadoras disse “É tão complexo falar”. Houve um momento de silêncio no grupo. Isto provavelmente devido ao fato de a Teoria das Representações Sociais ter um conteúdo bastante denso e, possivelmente, apenas um encontro para esta discussão ainda não fornecia elementos suficientes para que participassem ativamente da conversa.

Em determinado momento uma das educadoras começou a explicitar alguns conceitos e isso fez com que outras participantes comessem a falar. Por sua vez, foi necessário que eu realizasse algumas intervenções em vários momentos, questionando sobre alguns temas pontuais.

Na medida em que questionava, a participação começava a acontecer de maneira mais freqüente, porém a postura do grupo era a de ocupar o lugar da escuta,

buscando apreender os conceitos que ali estavam sendo explicitados. Em alguns momentos parecia que as educadoras ainda não tinham elementos para participar da discussão, certamente pelo fato da Teoria das Representações Sociais ser algo novo para elas. A discussão da teoria prosseguiu intercalando momentos ora expositivos e ora contanto com a participação das educadoras através de suas dúvidas teóricas.

Quando finalizamos a conversa sobre a Teoria das Representações distribuí alguns trechos com falas das educadoras que foram transcritas a partir das audiograções realizadas em nosso primeiro encontro. A proposta era de que em grupos elas pudessem analisar os próprios discursos e tentassem localizar quais eram as representações sociais sobre a homossexualidade que possuíam no início do curso.

Vale lembrar que as transcrições foram realizadas de maneira literal, mantendo o modo como as palavras foram ditas. As escritas também não traziam o nome das educadoras indicando suas falas, afinal consideramos que as representações são sociais e não estão naturalizadas no sujeito. Porém, na medida em que elas realizavam a leitura, conseguiam lembrar quem havia dito esta ou aquela fala. Eis alguns exemplos de trechos que foram analisados pelas educadoras:

Eu vou fazer uma pergunta... Ali, ele nasceu já com esse lado da homossexualidade? Todas as crianças a gente vai perceber desde a idade dele? Ou isso pode surgir mais tarde? Não aparenta agora, mas mais tarde vai aparecer essa situação...

Isso faz a gente pensar que o que define a homossexualidade é o contato... O contato, tipo assim, fica muito perto, ter muita intimidade, ficar junto, estar junto...

Eu acredito que a homossexualidade seja...

Uma opção?

Não, não uma opção, a homossexualidade é uma condição de você se identificar prazerosamente com o mesmo sexo. Eu acho que essa identificação de prazer com o mesmo sexo...

As educadoras se divertiram bastante ao realizar esta atividade, porém ao realizar a socialização das análises a discussão aconteceu de maneira tímida, necessitando de minha intervenção em vários momentos. Possivelmente, isso aconteceu devido a pouca intimidade das educadoras com a Teoria das Representações Sociais. Posso dizer que a análise que eu fiz dos trechos foi sendo apresentada e concordada e/ou complementada. Quase no final da socialização algumas educadoras conseguiram pontuar algumas das representações sociais presentes nos trechos analisados.

Durante a socialização vários exemplos foram trazidos para discussão no grupo, muitos deles referentes a algumas vivências das educadoras em sua prática docente. Neste ponto, vale a pena centrar nosso olhar para um caso em específico, que já havia sido foco de discussão em nosso quarto encontro. As educadoras o caso das alunas da terceira série que possuíam uma convivência bastante íntima, o que gerou algumas suspeitas em relação ao grupo docente da escola.

Olhar para este caso em específico, de certa maneira, nos mostra como os encontros de formação que estamos realizando afetaram a ação docente das educadoras, enquanto estas lidavam com a referida problemática. Sobre o referido caso, elas disseram:

Elas não estão mais como ficavam, grudadas umas nas outras...

F: Foram elas que mudaram ou o nosso olhar que mudou?

*Depois do **susto** todo mundo **mudou o olhar**, só que analisando, observando, no recreio tá normal... Depois do **curso** que estamos fazendo... acho que elas **estão se conhecendo**... mas foi um **susto** pra nós...*

*Depois que **falei** para ela não se preocupar e ir com calma ela mudou o comportamento em relação a mim, ela **confia** mais e deu uma **relaxada**... mas eu comecei a perceber por que elas eram assim... Tem **outros fatores que levam ela a ser assim e que não são de ordem sexual**... Ela é uma criança carente e os alunos da sala não gostam dela e a **única criança da sala que aceita ela é a amiga**... é por isso que ela se apegou... e pergunta o que tem que perguntar... conta os segredinhos...*

Podemos perceber que depois de passado o susto inicial, certamente causado devido ao fato de o comportamento das meninas, em outro momento, ter aparecido como algo não-familiar, passa a ser entendido de outra maneira pelas educadoras.

Elas assumem que tiveram uma mudança de olhar e que isso aconteceu devido as discussões que estão sendo realizadas em nossos encontros. Esse outro olhar tem relação com a mudança das representações sociais que elas possuíam sobre a homossexualidade, pois em nossos encontros elas encontraram novas possibilidades de ancoragem para esta situação.

A mudança na ação, ao lidar com as meninas, reflete uma objetivação realizada, substituindo uma conversa com os dirigentes da escola (isso não significa que essa ação não deva ocorrer) com uma conversa com as alunas envolvidas na situação.

Procurar aproximar o olhar da situação que ocorre, buscando desfocar a atenção unicamente do sujeito que aparece como diferente, tira dele a origem do problema e possibilita outras ações que tendem a minimizar a situação como um problema, tratando-a como algo característico da relação entre pessoas.

Ao finalizar essa conversa, fiz a proposta ao grupo que construíssem, individualmente, uma acróstico a partir da palavra HOMOSSEXUALIDADE. A idéia era de que elas utilizassem palavras que mostrassem quais os significados que essa palavra possuía, naquele momento, para elas. O objetivo era perceber quais as representações sociais sobre a homossexualidade as educadoras possuíam naquele momento do curso, para que de alguma maneira se pudesse perceber o que mudou, ou foi afetado pelo processo formativo.

Alguns dos acrósticos apresentados foram os seguintes:

História
hOmem
Mulher
Olhar
Sensual
Social

Experiência
seXo
União
Afetividade
Liberdade
Igualdade
Discriminação
Anormal
Discussão
Especial

Humanidade
Opinião
julgamento
comportamento
Sociedade
Suposição
Evidência
experiência
educação
Amor
Liberdade
Identidade
realidade
cultura Alegria
Direito
conhecimento

Em ambos os casos, percebemos que as representações sociais convivem em conflito na subjetividade do sujeito. Ao mesmo tempo em que novas ancoragens surgem como possibilidades de mudanças, antigas representações sociais convivem conjuntamente com tais significações.

No primeiro acróstico percebemos que palavras como *história*, *experiência* e *afetividade* nos indicam que novas ancoragens referentes a homossexualidade passam a fazer parte do rol de significados das educadoras. Por sua vez, tal mudança não afeta todas as suas representações sociais, pois as terminologias *sexo* e *anormal* ainda coincidem com muitas das representações trazidas em nossos primeiros encontros.

Já no segundo acróstico, as representações sociais referentes a *opinião*, *comportamento* e *juízo* conflitam com aquelas voltadas a uma compreensão da homossexualidade como *suposição*, *amor* e *experiência*.

Para finalizar a leitura do nono encontro, selecionei um acróstico que, de alguma maneira, reflete algumas das proposições a que este trabalho se propõe a discutir:

Humanidade
Objetivo
“coMportamento
Ousadia
doS
Sujeitos
Em
eXteriorizar
sUa
vontAde
L iberdade
I ndependente
Das
representAções sociais”
D
E

* * *

Considerando o percurso realizado no nono encontro percebemos que apesar de tímido, o contato com a Teoria das Representações Sociais foi algo necessário para o grupo, uma vez que as proposições teóricas apresentadas direcionam o modo como os encontros foram organizados. As educadoras também reconheceram a importância da aprendizagem de novas teorias, principalmente esta, que de acordo com elas, pode influenciar no modo como percebemos a realidade que vivemos.

Quando as educadoras puderam analisar as falas que tiveram no início do processo formativo, iniciaram um processo de reconhecimento de mudanças no modo como compreendiam a homossexualidade. De certa forma, a escrita do acróstico, materializou o modo como as representações sociais foram relativizadas durante os momentos em que estivemos em curso.

* * *

Iniciei o último encontro apresentando para as educadoras, através da leitura da pauta, as atividades que realizaríamos. A proposta de trabalho era que realizássemos a leitura e discussão de dois trechos do meu texto de qualificação, respondêssemos por escrito, e individualmente, um questionamento (que informei posteriormente qual seria), e fizéssemos a avaliação do curso.

A primeira atividade tinha como objetivo sistematizar as discussões que realizamos durante os dez encontros a fim de verificar se ainda existiam dúvidas no grupo que poderiam ser melhor discutidas e aprofundadas.

Os textos escolhidos para a leitura foram dois trechos teóricos do meu texto de qualificação. A escolha deste material se deu pelo fato de que naquelas escritas o conteúdo discutido com as educadoras já se apresentava de maneira organizada conforme o olhar que direcionaria essa discussão.

A proposta era de que fôssemos lendo e conversando coletivamente sobre os textos. Assim, expliquei as educadoras que o primeiro trecho a ser lido e discutido seria

a última parte do capítulo I deste trabalho, em que após apresentar a história da homossexualidade é realizado um posicionamento sobre o que significa considerar esta história no contexto desta pesquisa.

Uma das educadoras foi realizando a leitura enquanto eu fui lembrando a história da homossexualidade e sistematizando os conteúdos ali apresentados.

Ao finalizar a discussão deste primeiro fragmento perguntei se elas tinham alguma dúvida referente ao que foi conversado. Após alguns segundos de silêncio, uma educadora disse “Tá clareando agora”. Essa fala é um indicador da necessidade que um processo formativo possui em retomar os conceitos já trabalhados para uma melhor aprendizagem. Outra possibilidade de análise é referente ao fato de educadora estar realizando novas ancoragens em relação ao tema trabalhado, isso, portanto, lhe causa a sensação de que os conteúdos estão mais claros.

Neste momento, disse ao grupo que o texto lido reflete o meu olhar, e a leitura que faço da história da homossexualidade. A idéia é de que elas não vissem esse texto como uma verdade. Certamente, outras possibilidades de análises podem ocorrer se outro pesquisador realizar os seus trabalhos utilizando da história da homossexualidade.

Passamos então a discussão para o capítulo II desta pesquisa, o trecho selecionado discute a homossexualidade enquanto representação, bem como o significado da nomeação no contexto das representações sociais. Informei ao grupo que não seria necessário discutir a Teoria das Representações Sociais uma vez que isso já aconteceu em encontros anteriores.

A leitura e discussão do texto são retomadas e o grupo permanece quieto, bastante atencioso em relação a explanação realizada. A impressão que tive é que as educadoras queriam apreender o máximo possível da discussão, pelo fato de este ser o último encontro.

Finalizada a discussão perguntei novamente ao grupo se havia alguma dúvida que elas gostariam de discutir, e novamente o silêncio voltou a fazer parte de nosso encontro.

Perguntei as educadoras se elas haviam percebido alguma mudança em seu comportamento, ao lidar com a diferença, depois que passaram a participar de nossas discussões. Timidamente, algumas educadoras disseram:

Inesquecível.. Ao lidar com uma situação eu vou sempre lembrar...

Você acabou gerando uma mudança...

Tais falas, bem como minha própria provocação, fez com que refletisse em relação aos limites da pesquisa, afinal não estarei acompanhando as ações das professoras para saber como elas estão objetivando as representações sociais que foram ancoradas em nossos encontros. Desta maneira, disse às educadoras:

O limite da pesquisa é o fato de eu não saber se mudaram alguns comportamentos de vocês... Eu não estou no dia-a-dia...

Novamente perguntei ao grupo se existia alguma dúvida pendente, ou algum comentário que as educadoras gostariam de estar realizando. Dois comentários realizados foram os seguintes:

*Parece que tá tudo tão **esclarecido**.*

*Quando a gente entrou aqui a gente **tinha um pensamento**... Agora a gente **tem outro**... **Mudaram** algumas representações... e algumas **não mudaram**...*

Os conteúdos do curso se apresentarem de maneira esclarecida para uma das educadoras reflete o fato de que as novas representações sociais sobre a homossexualidade que estão circulando no grupo já não aparecem como algo não-

familiar, estando em consonância com as novas representações que foram ancoradas ao longo do processo formativo.

Na segunda fala percebemos que a mudança de pensamento ocorrida na educadora é, assumidamente, decorrente da mudança de algumas representações sociais que ela possuía sobre a temática. Interessante é o fato de ela afirmar que um processo de reflexão não muda todas as representações sociais, mas certamente aponta para alguma possibilidade de mudança naquelas que se tem sobre um objeto de estudo.

Informei ao grupo que haveria um último questionamento que deveria ser feito por escrito, e individualmente. A proposta era que se escrevesse tudo aquilo que pensassem em relação a questão que seria colocada. Disse ainda as educadoras que explicitassem aquilo que elas realmente pensavam sobre a questão e que não se preocupassem em escrever aquilo que elas supunham que eu, enquanto formador, gostaria de ouvir. A idéia era de que pudesse visualizar algumas das representações sociais que elas possuíam sobre a homossexualidade, após vivenciarem nossos encontros formativos.

Assim, a questão proposta foi a seguinte:

*Considerando as discussões realizadas durante os dez encontros, responda:
O que é homossexualidade?*

Na medida em que as educadoras terminaram de escrever a sua resposta para a questão iniciaram a escrita de sua avaliação do curso. Quando todas finalizaram suas escritas, deixei em aberto a socialização da questão com grupo, uma vez que a avaliação já seria ouvida por todos os participantes.

Em relação à questão, as educadoras apresentaram algumas possíveis definições para a homossexualidade:

*A homossexualidade é apenas uma **nomeação**;*

*Essa palavra fica por trás de uma **pessoa com sentimentos**, que deve **ser respeitada por quem ela é**.*

*Homossexualidade é onde duas pessoas do mesmo sexo se atraem, se **gostam**, se apaixonam, querem viver em união, se doando, se curtindo...*

*Sei que minhas **atitudes mudaram** depois deste curso, **aceito** mais as pessoas como são.*

Novas representações sociais da homossexualidade passam a fazer parte do novo rol de significações ancoradas pelas educadoras. A homossexualidade como uma nomeação e como algo presente na relação entre as pessoas (e não apenas no ato sexual) são representações sociais que diferem nitidamente daquelas apresentadas no início do processo formativo.

O reconhecimento do respeito pelo sujeito, considerando a pessoa que se é, aparece como uma objetivação referente ao modo de conviver e lidar com o outro, assim como o fato de reconhecer que algumas atitudes passaram a ser diferentes, compreendendo as pessoas como elas são.

Em seguida passamos para a avaliação do curso. Disse ao grupo que gostaria de ouvir todas as educadoras, mesmo que brevemente.

O momento de avaliação girou em torno da organização do curso, da qualidade das discussões, da minha postura enquanto formador, bem como da participação do grupo.

Cabe ressaltar que o material escrito, produzido em ambas as atividades, não tiveram uma densa análise nesta pesquisa, podendo, assim, ser objeto de estudo em trabalhos posteriores.

O que chamou a atenção nos comentários realizados foi o fato de as educadoras reconhecerem que em nossos encontros elas haviam se deparado com um espaço em que as opiniões de cada um foram respeitadas, tendo liberdade para falar o que pensavam e refletir a partir da escuta da fala do outro.

* * *

O último encontro foi caracterizado pelo sentimento de despedida. Afinal, todos sabíamos que não nos encontraríamos, naquelas condições de formação, novamente.

Apesar disso, pude perceber várias mudanças nas falas das educadoras, no modo como se expressavam ao conversar sobre a temática. Isso já havia sido percebido por mim em outros momentos, mas talvez, influenciado pelo fato de ser o último encontro, voltei o olhar com mais ênfase neste dia, buscando de alguma maneira identificar alguma influência do processo formativo em que fui o responsável.

Certamente, a mudança no discurso reflete o modo como as representações sociais das educadoras foram afetadas por nossas discussões.

**Seríamos apenas pessoas
que na convivência trocamos
nossas fantasias?**

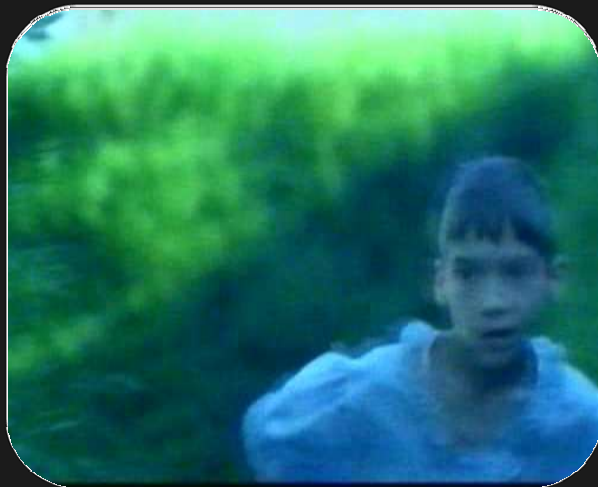


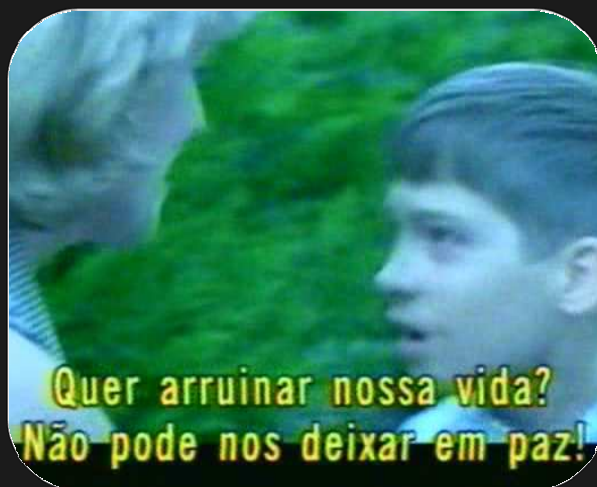
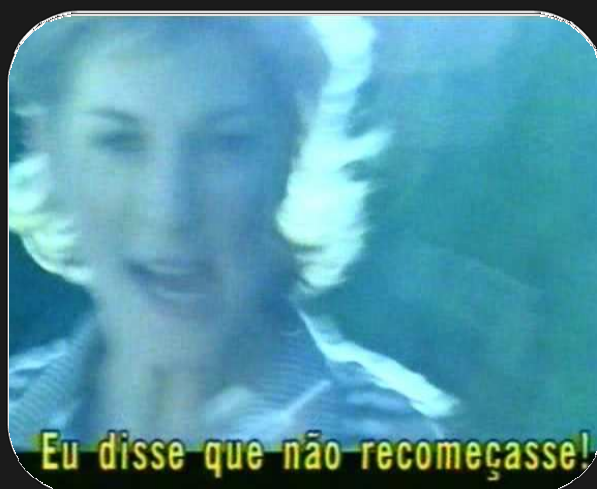
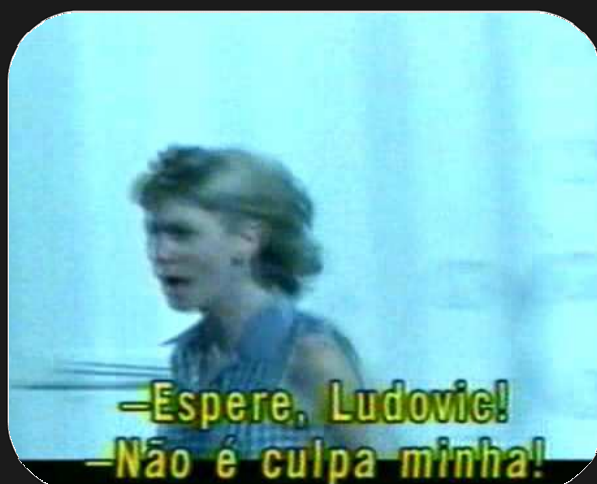


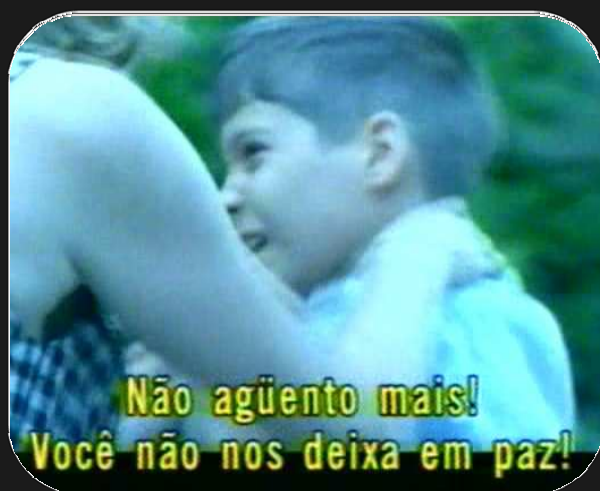


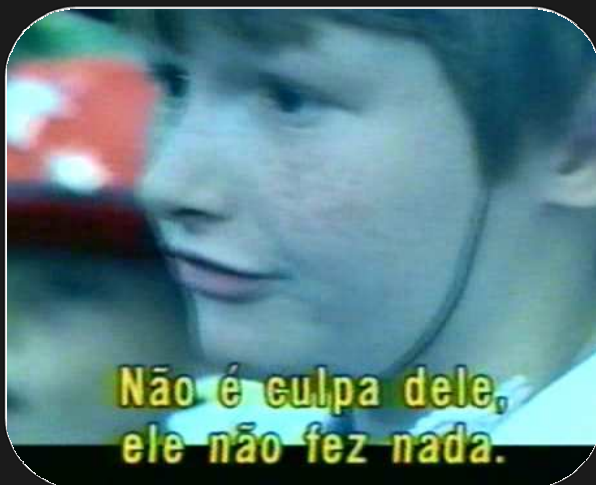














Minha vida em cor-de-rosa. Dir. Alain Berliner. Bélgica/França/Reino Unido. Canal +, 1997.

* * *

A suposta homossexualidade.

Se o título deste trabalho causa alguma estranheza para quem o lê, após a sua leitura, espera-se que tal sensação tenha sido substituída por outras impressões...

como a de algo que é social, histórico, cultural, construído nas relações, e, por sua vez, representado.

Esta é a leitura, aqui apresentada para esta temática. O modo como este assunto foi tratado neste trabalho apenas nos mostra que não existe uma resposta definitiva para tais questionamentos. Nem é essa a intenção que este estudo se propõe a assumir, ao contrário, ele possui suas limitações e abre portas para outros olhares, novos estudos, aprofundamentos e perspectivas outras.

A homossexualidade, aqui, é entendida como uma representação social, afinal cada momento histórico criou diferentes terminologias (homofilia, sodomia, pederastia, homossexualismo, homossexualidade e homoafetividade) que possuem diferentes significados para um mesmo comportamento, que por sua vez, não se encontram naturalizados no sujeito.

Afirmar a homossexualidade como representação social é reconhecer que a partir de uma representação advêm outras, ou seja, existe também o que podemos chamar de representações sociais da homossexualidade. Se a partir de uma representação social originam-se outras, todas elas nos afetam de alguma maneira, constituindo nossa subjetividade. Em nossa sociedade ocidental, cada momento histórico entendeu este comportamento sexual como algo regulado por normatizações, pecaminoso, patológico, indigno socialmente, relativo a identidade e que está nas relações entre os sujeitos. E é assim que lidamos com o outro.

Portanto, aquilo que pensamos é conformado pelos sentidos atribuídos pela cultura em que vivemos. Nossa subjetividade é uma produção social que reflete as representações existentes, neste caso, sobre a homossexualidade. O modo como lidamos com as pessoas a partir da nomeação de uma sexualidade, seja ela homossexual ou não, está no âmbito das representações sociais.

Nomear o outro a partir das representações sociais que temos é uma maneira de tornar o que é estranho, não-familiar, em algo conhecido, familiar. É enquadrar o outro em algum padrão já instituído socialmente, é lidar com o diferente segundo uma norma já instituída.

Mas a diferença sempre escapa...

Por maior que uma força social seja, na tentativa de buscar um enquadramento, o estranho, não-familiar, estará sempre presente.

Em relação a homossexualidade várias foram (e ainda são) as nomenclaturas criadas para nomear um comportamento. Atualmente, vivemos uma constante variação de siglas, desde o GLS até LGBT, para se tentar definir o que é uma identidade homossexual, mas o estranho sempre torna a aparecer, assim, qualquer ousada tentativa em dizer que essa sigla, futuramente, sofrerá alterações não será ingenuidade.

É importante ressaltar que este trabalho não se coloca em oposição aos movimentos organizados pela luta dos direitos homossexuais. Ao contrário, além de solidarizar com a causa, ele também é um objeto de luta, mas se caracteriza de outra maneira. Se os grupos organizados refletem um momento histórico cultural e social atual, e por sua vez fazem uso das representações sociais que atualmente circulam ao exigir os seus direitos sociais, esta pesquisa tem a intenção de olhar para o movimento histórico de um fenômeno, para compreender suas origens e assim pensar em possibilidades de se desvelar as relações racistas entre os sujeitos.

Lutas que diferem apesar de terem uma única causa.

Neste trabalho, a aposta é de que um processo formativo com professores, centrado na escola, possa contribuir para com algumas possibilidades de convivência na diferença, afinal mudanças nas representações sociais que os professores possuem sobre a homossexualidade orientarão comportamentos ao lidar com os seus alunos, seja na convivência, seja na prática formativa que envolva as questões da diferença.

Processos de formação que sejam abertos ao debate, ao embate, as provocações e aceitações. Processos que convivam com todas as possibilidades de expressão. Talvez, seja essa uma necessidade... A importância da construção de novos olhares para a formação de professores.

É sabido que um processo formativo não muda todas as representações sociais que os professores possuem, mas essa é uma tentativa de relativizá-las.

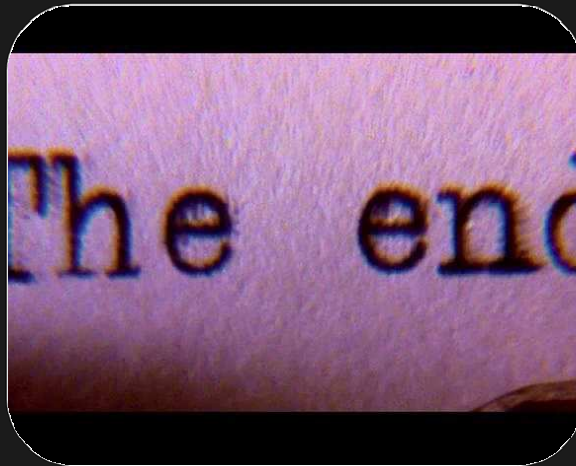
A intenção é a de criar uma escola que tente fugir das lógicas de controle e dominação dos corpos que ali se encontram. É fundá-la, definitivamente, como um locus de produção de conhecimento que tem um compromisso com a formação de um cidadão ético. Ser ético ao lidar com a diferença num processo de ensino e

aprendizagem, talvez, signifique tentar escapar das representações sociais que circulam sobre a homossexualidade. É considerar o aluno ao lidar com ele, é relevar as relações em que ele está inserido e que, por sua vez, o constitui sujeito.

Se ao invés de nos preocuparmos em conhecer as causas e origens da homossexualidade considerássemos cada sujeito como único e singular, ao lidar com outro, teríamos aí algumas pistas de como conviver com um comportamento que é representado, seja ele homossexual ou não.

Se a homossexualidade sempre esteve vinculada ao sexo, talvez pudéssemos buscar desvencilhar tal associação, afinal ela não se resume ao coito, mas possui uma dimensão mais profunda que a vincula à vida.

A homossexualidade é suposta afinal é uma representação social e já sabemos que as representações não são fixas e estáveis, elas podem mudar... Mudar uma representação significa mudar o modo como olho, compreendo e lido com outro. É entender que os comportamentos refletem as representações sociais que cada sujeito aprende ao longo de sua vida e que isso não o faz melhor, nem pior... apenas único! Enfim, é estar aberto para qualquer troca de fantasia.



Moulin Rouge. Dir. Baz Luhrmann. EUA. FOX, 2001.

CRÉDITOS

ALMEIDA, Angela. Et. al. (Orgs.). *Violência, exclusão social e desenvolvimento humano. Estudos em representações sociais*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

ÀRIES, Philippe. Reflexões sobre a história da homossexualidade. In: ARIÈS, Philippe; BÉJIN, André (Orgs.). *Sexualidades Ocidentais*. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

ARRUDA, Angela (Org.). *Representando a alteridade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1998.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 1977.

CABRAL, Juçara Teresinha. *A sexualidade no mundo ocidental*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1999.

CASTRO, Edgardo. Leituras da modernidade educativa. Disciplina, biopolítica, ética. In: GONDRA, José; KOHAN, Walter (Orgs.). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CATONNÉ, Jean-Philippe. *A sexualidade, ontem e hoje*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer* 12. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1994.

CHAUÍ, Marilena. *Repressão sexual: essa nossa (des)conhecida*. 7. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

CRAIA, Eladio C. P. Deleuze e a ontologia: o ser e a diferença. In: ORLANDI (Org.). *A diferença*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2005.

CRUZ, Fátima Maria Leite. Representações Sociais, identidade e exclusão social: o fracasso escolar em matemática. *In: ALMEIDA, Angela. Et. al. (Orgs.). Violência, exclusão social e desenvolvimento humano. Estudos em representações sociais.* Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

DIAS, Maria Berenice. *Conversando sobre homoafetividade.* Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2004.

DOTTA, Leanete Thomas. *Representações Sociais do ser professor.* São Paulo: Editora Alínea, 2006.

DOVER, Kenneth James. *A homossexualidade na Grécia antiga.* São Paulo: Editora Nova Alexandria, 2007.

DUARTE, Rosália. *Cinema & Educação.* 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. *In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. Habitantes de Babel: Políticas e poéticas da diferença.* Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DUVEEN, Gerard. Introdução – O poder das idéias. *In: MOSCOVICI, Serge. Representações Sociais: Investigações em psicologia social.* 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2003.

FARR, Robert M. Representações Sociais: a teoria e sua história. *In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.) Textos em Representações Sociais.* 8. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1995.

FEYERABEND, Paul. *Contra o método.* 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 32. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

_____. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *Um diálogo sobre os prazeres do sexo. Nietzsche, Freud e Marx. Theatrum Philosophicum*. 2. ed. São Paulo: Landy Editora, 2005.

FREUD, Sigmund. *Três ensaios sobre a Teoria da Sexualidade*. Rio de Janeiro: Imago, 2002.

FRY, Peter; MacRAE, Edward. *O que é homossexualidade*. 7. ed. São Paulo: Editora brasiliense, 1991.

GALLO, Silvio. *Deleuze & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Transversalidade e formação de professores. In: RIVERO, Cléia Maria L; GALLO, Sílvia (Orgs.). *A formação de professores na sociedade do conhecimento*. Bauru: Edusc, 2004.

_____. Foucault: (Re)pensar a Educação. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Acontecimento e resistência: educação menor no cotidiano da escola. In: CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; MARIGUELA, Márcio. *Cotidiano escolar: emergência e invenção*. Piracicaba: Jacintho editores, 2007.

GOLIN, Célio; EILER, Luis Gustavo (Orgs.). *Homossexualidades, cultura e política*. Porto Alegre: Sulina, 2002.

GRANDIN, Luciane Aparecida. *As representações sociais no processo de formação docente em serviço: um estudo com memoriais de formação*. Dissertação de Mestrado. Campinas: [s.n.], 2008.

GREEN, James N; POLITO, Ronald. *Frescos trópicos: fontes sobre a homossexualidade masculina no Brasil (1870-1980)*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

GUARESCHI, Pedrinho A. (Org.). *Os construtores da informação: meios de comunicação, ideologia e ética*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000.

_____. Ideologia. In: STREY, Marlene Neves. Et. al. *Psicologia social contemporânea: livro-texto*. 10. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2007.

GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). *Textos em representações sociais*. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1995.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. *Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora*. São Paulo: Mercado das Letras, 2002.

JODELET, Denise (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

_____. Os processos psicossociais da exclusão. In: SAWAIA, Bader. (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1999.

_____. *Loucuras e representações sociais*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2005a.

_____. Experiência e representações sociais. In: MENIN, Maria Suzana de Stefano; SHIMIZU, Alessandra de Moraes. *Experiência e Representação Social: questões teóricas e metodológicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005b.

LACERDA, Marcos; PEREIRA, Cícero; CAMINO, Leôncio. Um estudo sobre as formas de preconceito contra homossexuais na perspectiva das representações sociais. *Psicologia: reflexão e crítica*, Rio Grande do Sul, v.15 (1), p. 165-178. 2002.

MARKOVÁ, Ivana. *Dialogicidade e representações sociais: as dinâmicas da mente*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2006.

MENIN, Maria Suzana de Stefano. Representação Social e Estereótipo: A Zona Muda das Representações Sociais. *Psicologia: teoria e pesquisa*, Brasília, v. 22, n. 3, p. 43-52, jan-abr. 2006.

MENIN, Maria Suzana de Stefano; SHIMIZU, Alessandra de Moraes. *Experiência e Representação Social: questões teóricas e metodológicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

MOSCOVICI, Serge. *A Representação Social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1978.

_____. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, Denise (Org.). *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

_____. *Representações Sociais: Investigações em psicologia social*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2003.

NAPHY, William. *Born to be gay: História da homossexualidade*. Lisboa: Edições 70, 2004.

NUNES, César Aparecido. *Desvendando a sexualidade*. 7. ed. Campinas: Papirus, 2005.

OLIVEIRA, José Mario Aleluia. *Currículos-hipertextos-pops*. Tese (Doutorado em Educação). UNICAMP. Campinas, 2006.

OLIVEIRA, Fátima O. de; WERBA, Graziela C. Representações Sociais. *In*: STREY, Marlene Neves. Et. al. *Psicologia social contemporânea: livro-texto*. 10. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2007.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. *In*: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 1998.

RANGEL, Mary. *A pesquisa de representação social como forma de enfrentamento de problemas socioeducacionais*. São Paulo: Idéias & Letras, 2004a.

_____. A representação social no enfrentamento do conceito naturalista de meio ambiente. *In*: RANGEL, Mary. *A pesquisa de representação social como forma de enfrentamento de problemas socioeducacionais*. São Paulo: Idéias & Letras, 2004b.

_____. A representação social no enfrentamento do problema do estigma e da exclusão. *In*: RANGEL, Mary. *A pesquisa de representação social como forma de enfrentamento de problemas socioeducacionais*. São Paulo: Idéias & Letras, 2004c.

RIBEIRO, Aldry Sandro Monteiro. Et. al. A homossexualidade masculina: vivência e significados. *In*: ALMEIDA, Angela. Et. al. (Orgs.). *Violência, exclusão social e*

desenvolvimento humano. Estudos em representações sociais. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

ROSA, Maria Inês Petrucci. Cotidiano da escola: as lentes do cinema propiciando outros olhares e outras histórias. *In: CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; MARIGUELA, Márcio. Cotidiano escolar: emergência e invenção.* Piracicaba: Jacintha editores, 2007.

SÁ, Celso Pereira de. *Núcleo central das representações sociais.* Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1996. 2. ed. rev.

_____. *A construção do objeto de pesquisa em Representações Sociais.* Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

_____. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. *In: SPINK, Mary Jane (Org.). O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social.* São Paulo: Brasiliense, 2004.

SANTOS, Maria de Fátima de Souza; ALMEIDA, Leda Maria de (Orgs.). *Diálogos com a teoria das representações sociais.* Pernambuco: Ed. Universitária da UFPE, 2005.

SCARDUA, Anderson; FILHO, Edson Alves de Souza. O debate sobre a homossexualidade mediado por representações sociais: perspectivas homossexuais e heterossexuais. *Psicologia: reflexão e crítica*, Rio Grande do Sul, v.19 (3), p. 482-490. 2006.

SILVA, Mirian Pacheco. *Memórias dos professore(a)s sobre sexualidade e o currículo como narrativa.* Dissertação de Mestrado. Campinas: [s.n.], 2007.

SOLIGO, Ângela Fátima. Contribuições da psicologia social para a formação do professor: representações sociais e atitudes. *In: AZZI, Roberta Gurge.; SADALLA, Ana*

Maria Falcão de Aragão (Orgs.). *Psicologia e formação docente: desafios e conversas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

SOLIGO, Ângela; GRANDIN, Luciane; ALEXANDRINO, Ronaldo. *Com quem trabalham os professores formadores? Representações sociais na prática formativa*. (no prelo). 2008.

SOUZA, Maria Regina de; GALLO, Sílvio. Porque matamos o barbeiro? Reflexões preliminares sobre a paradoxal exclusão do outro. *In: Educação e Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação*. Campinas: Cedes, v. 23, n. 79, 2002.

SPINK, Mary Jane (Org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

TREVISAN, João Silvério. *Devassos no paraíso: A homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade*. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. *In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. Habitantes de Babel: Políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Na oficina de Foucault. *In: GONDRA, José; KOHAN, Walter (Orgs.). Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VEYNE, Paul. A homossexualidade em Roma. *In: ARIÈS, Philippe; BÉJIN, André (Orgs.). Sexualidades Ocidentais*. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

VICENTINI, Adriana Alves Fernandes. *O trabalho coletivo docente: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores*. Dissertação de Mestrado. Campinas: [s.n.], 2006.

VICENTINI, Adriana Alves Fernandes; SANTOS, Inês Henrique dos; ALEXANDRINO, Ronaldo (Orgs.). *O coordenador pedagógico: práticas, saberes, e produção de conhecimentos*. Campinas: Graf. FE/UNICAMP, 2006.

VIDAL, Marciano [et. al.]. *Homossexualidade: ciência e consciência*. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

VILELA, Eugénia. Resistência e acontecimento. As palavras sem centro. *In*: GONDRA, José; KOHAN, Walter (Orgs.). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

