

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

JÚNIOR TOMAZ DE SOUZA

**VIOLÊNCIAS DE GÊNERO MEDIANTE PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DO
ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA EM PARANAÍBA/MS**

**Paranaíba/MS
2015**

JÚNIOR TOMAZ DE SOUZA

**VIOLÊNCIAS DE GÊNERO MEDIANTE PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DO
ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA EM PARANAÍBA/MS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria José de Jesus Alves Cordeiro

**Paranaíba/MS
2015**

JÚNIOR TOMAZ DE SOUZA

**VIOLÊNCIAS DE GÊNERO MEDIANTE PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DO
ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA EM PARANAÍBA/MS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação,
da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do
Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovada em/...../.....

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr^a Maria José de Jesus Alves Cordeiro
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof.^a. Dr^a. Léia Teixeira Lacerda
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof. Dr. Wagner Xavier de Camargo
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Ao povo de Mato Grosso do Sul, que contribuiu em todos os sentidos para minha formação.

À população do município de Paranaíba, sem a qual, direta ou indiretamente, as minhas tantas pesquisas e intervenções em favor do respeito à diversidade sexual não teriam sido realidade.

À UEMS, que há 13 anos tem sido para mim um espaço de crescimento emocional, intelectual e profissional.

Aos meus pais, tão distantes de tudo que representa meu mundo hoje, mas tão presentes nas condições que constituíram minha história no passado.

Aos milhares de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros mortos e violentados em razão da intolerância e da maldade humana sem limite no mundo. É preciso lembrá-los e avançarmos na busca por uma sociedade mais justa, afinal, "a injustiça em qualquer lugar é uma ameaça à justiça em todo lugar" Martin L. King (1929-1968)

A Regis Crhistiano, in memoriam. Um amigo doce, apaixonado, intenso, até hoje eu "não sei por que você se foi, tantas saudades eu senti... e eu, gostava tanto de você" Tim Maia (1942-1998). Talvez o único com quem terei experimentado amizade e desejo em uma combinação perfeitamente possível e saudável.

Aos milhares de militantes e ativistas pelos direitos das pessoas LGBT no Brasil e no mundo, atuantes na micro e na macro política, guiados pela esperança de um futuro onde não mais exista racismo, sexismo, homofobia, higienismo, misoginia ou qualquer outra forma de violência e opressão. A militância e o ativismo em favor das minorias são a expressão material de que "resistir é só a precisão de impedir que nos domine a crença de que isto, embora sendo, seja permanente." Herbert Daniel (1946-1992)

A todos os demitidos da vida por causa da "estranheza de seus corpos". Superar os desafios que a vida me impôs sempre teve um ponto positivo inegável para mim: poder dizer a outros como eu que eles também podem superar os seus, mesmo que seus corpos sejam "pesados".

AGRADECIMENTOS

Como nenhum trabalho de produção de conhecimento começa no mestrado e como nenhum objetivo alcançado diz respeito apenas às contribuições intelectuais que recebemos, como também às afetivas daqueles que amamos, seria impossível eu não agradecer:

À **Irany Nunes de Queiroz**, secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação, que é mais que uma secretária, é uma conselheira, uma pacificadora. Pessoas como você são necessárias em um espaço institucional marcado por tantas relações conflituosas como a universidade.

A alguém que venceu a transversalidade das opressões e dos preconceitos, **Fábio Francisco Esteves**; um amigo, uma inspiração.

Aos humanistas de formação e prática **Roberto Carlos Alves de Oliveira Júnior, Leandro de Moura Ribeiro, Pedro Gabriel Castro Torres e Roberto Ribeiro de Almeida**, profissionais do Direito que tive a satisfação em conhecer e que com certeza colocam em prática o conselho de Jung (1875-1961): “Conheças todas as teorias, domine todas as técnicas, mas ao tocar uma alma humana, seja apenas outra alma humana”.

A **Washington Cesar Shoiti Nozu**, entre tantos, alguém que sempre confiou no meu potencial e me inseriu no mundo acadêmico, oportunizando espaços para publicações, palestras e participação em eventos.

A **Leia Comar Riva**, do curso de Direito da UEMS. Tantos anos, tanto conhecimento, tantos títulos, tanta humildade.... Com ela aprendi que é possível divergir e continuar amando o divergente. Para ela, serei sempre “um doce”.

A alguém que melhor representa aquilo que o professor e filósofo Mário Sérgio Cortella afirma sobre o conhecimento – “O conhecimento serve para encantar as pessoas e não para humilhá-las”: **Fabício Antônio Deffacci**.

A **Cledione Jacinto de Freitas**, sempre presente como incentivador nos meus caminhos pela pesquisa, me desafiando a experimentar um novo passo a frente. Sinto que ainda terei muito que lhe agradecer nos próximos anos.

A **Djalma Querino de Carvalho**, que continua sendo um pai, um amigo, um intelectual, um louco, um provocador, uma delícia. Quando a vida e as circunstâncias me dizem que eu não posso, ele continua afirmando: “Sim, você pode!”.

Ao amigo **Joceli Santos Queiroz Neto**, alguém que foi um privilégio conhecer e tem sido fantástico redescobrir a cada dia.

A **Edson Maranhão de Azevedo Segundo**, alguém que nunca temeu as violências que poderia sofrer diante de sua expressão da sexualidade. Amigo sempre carinhoso, doce e presente. Em seu olhar e sorriso dirigidos a mim nunca pude deixar de reconhecer que talvez seja o único amigo que não tomou de assombro ou por ofensa o amor e o desejo oferecidos.

À minha orientadora **Maria José de Jesus Alves Cordeiro**, com a qual experimentei uma relação entre o doce e o amargo que me ajudou a aprender mais de mim mesmo.

A **Tiago Duque**, professor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, **Wagner Xavier de Camargo**, professor da Universidade Federal de São Carlos e **Léia Teixeira Lacerda**, professora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da UEMS, que colaboraram com a construção deste trabalho. As contribuições de vocês provam que de fato “nenhum escritor [...] escreve sozinho, apesar de talvez muitos se sentirem solitários ao escrever. A parceria em qualquer texto se compõe de co-autores visíveis e invisíveis” (John H. Gagnon, 2006).

Àqueles que me permitiram vivenciar amor e amizade de uma maneira forte, estranha e suportavelmente dolorosa: **Edimilson Barbosa Ávila** e **João Paulo Massotti**. Parte de minha história confunde-se com os anos em que estivemos próximos, registrados em cartas, fotos, e-mails e diários.

A **Weslem Martins Santos**, razão de meus sorrisos, força que me impulsiona e me faz avançar nos meus projetos pessoais. Passei um tempo tentando definir e medir o nosso amor... Essa mania que a gente tem de qualificar e quantificar as coisas. Mas cheguei à conclusão que nisto está o fascínio do amor: sendo verdadeiro, é sem medida e indescritível, como o nosso. A cada dia sinto que de fato “serás para mim o único no mundo... e eu serei para ti único no mundo” O Pequeno Príncipe, de Antoine de Saint-Exupéry (1900-1944)

Aos meus **colegas da 3ª turma de mestrado em Educação da UEMS**, pelas dores experimentadas durante o processo de nos tornarmos pesquisadores. Como costumam dizer por aí: a vida não cabe no *lattes*; mas nós fizemos uma escolha e cedo ou tarde teríamos que aprender a colher os frutos doces e amargos dela.

*"Não, não me mate. eu só sou um menino afetado! Não, não bata isso nas minhas costas, tio!
Eu gosto de moda, quero ser estilista! Não, este tijolo contra mim, não! Você me deseja,
então por que me mata? Deixe-me caminhar por este chão de terra batida, é rápido, eu corro
e você não me verá mais. Não, eu não quero, sou novo demais. Acho que ainda é pecado!
Minha fé é grande! Deus há de me ajudar! Não, não me mate, eu não cometi pecado, juro!
Deixe-me passar, é cedo, quero pão, quero voltar pra minha mãe! Não, não me mate, serei
menos delicado, prometo! Não, não me bata, sou frágil, não, eu posso superar isso. Não
senador, não deputado, ele já me matou, não me faça desaparecer. Acredito no mesmo deus
que você. Não, não me apague... Não me apag"*

(Texto de Hugo Abacher, em homenagem a Rafael Barbosa de Melo, adolescente de 14 anos morto no Espírito Santo por homofobia).

RESUMO

O fenômeno da violência diante das expressões da sexualidade e da identidade de gênero é fruto de um preconceito gerado e alimentado pelos mais diversos espaços sociais: mídia, escola, igreja, família. Trata-se de uma violência que pode assumir diferentes formas, inclusive a simbólica, identificada pelo estigma, humilhação e restrição de direitos de cidadania. É nesse contexto que a escola, enquanto espaço institucionalizado e multicultural, pode reproduzir essa violência. Diante do crescimento desse tipo de violência, faz-se necessária uma investigação sobre o que pensam os atores escolares (estudantes) sobre a violência diante de sexualidades marginalizadas e como ela se manifesta no espaço escolar. Assim, delimitada a temática, o presente estudo tem por objetivo investigar a percepção sobre homofobia/bifobia/transfobia/lesbofobia construída dentro do espaço escolar por estudantes do Ensino Médio de uma escola estadual no município de Paranaíba/MS, bem como identificar e caracterizar os fatores que motivam comportamentos hostis em relação a essas expressões da sexualidade e da identidade de gênero. A escolha da escola foi em razão de sua localização geográfica, tendo em vista que está situada em um bairro que atende estudantes de três regiões do referido município. Para alcançar o desenvolvimento do estudo, elegeu-se a pesquisa bibliográfica e de campo, com utilização da técnica de um grupo focal, dentro de uma abordagem qualitativa. Para a análise dos relatos obtidos por meio dos grupos focais, utilizamos como fundamentação teórica as contribuições de alguns autores que discutem as temáticas de gênero, sexualidade e violência. Como resultado da pesquisa podemos apontar uma abertura da escola quanto ao desenvolvimento da discussão sobre sexualidade. Entretanto, por meio do grupo focal foi identificada a partir dos relatos dos participantes, a ausência dessa discussão durante toda a trajetória escolar deles. Os participantes demonstraram interesse na discussão do tema durante todos os encontros, o que sugere a presença da vontade de saber e falar sobre a sexualidade no espaço escolar. Quanto à violência diante das expressões da sexualidade na escola, na percepção dos participantes ela parece não existir, o que sugere certo desconhecimento de outros sentidos de violência para além da materialização física da mesma. Desconhece-se, por exemplo, a violência simbólica praticada pela instituição escolar quanto ao silenciamento sobre outras expressões da sexualidade em seu currículo diferentes da heterossexualidade.

Palavras-chave: Violência. Sexualidade. Identidade. Gênero. Escola.

ABSTRACT

The phenomenon of violence regarding expressions of sexuality and gender identity is the result of a prejudice that has been generated and supplied in various societal environments such as the media, school, church, and family; a violence that can also be symbolic, identified by stigma, humiliation and restriction of citizenship rights. It is in this context that the school, as a institutionalized and multicultural environment, reproduces this scenario. Faced with this growing phenomenon, an analysis is necessary as to what the school stakeholders - and students in particular - think about violence before marginalized sexualities and how it manifests itself in those environments. Thus, in regard to the theme, this study aims to analyze the perception of homophobia/biphobia/transphobia/lesbophobia experienced within the school premises for High School students from State School, Manoel Leal Garcia, in the municipality of Paranaíba/MS and to identify and characterize the factors that motivate these hostile behaviors. The school was chosen for its geographical location that is located in a district that attends to students from three regions of the municipality. The methods that were chosen to attain the development of the study were research data and field research with the technical use of a focus group, within a qualitative approach. In order to develop the research and analysis of the obtained reports, we will use as theoretical bases, the contributions of some authors the themes of gender, sexuality and violence. As a result of research we can point out an opening of the school when it comes to the development of the discussion about sexuality. However, through a focus group was identified from the reports of the participants, the absence of this discussion throughout the school career of them. Participants expressed interest in the topic of discussion during all meetings, which suggests the presence of the will to know and talk about sexuality at school. As for the violence in the face of expressions of sexuality in school, in the perception of the participants it doesn't seem to exist, which suggests a certain lack of other senses of violence beyond physical form of it. It is unknown, for example, the symbolic violence made by the school institution when it comes to silencing about other expressions of sexuality different from heterosexuality in its various curriculum.

Keywords: Violence. Sexuality. Identity. Gender. School.

SIGLAS

CEINF – Centro de Educação Infantil

CLAM – Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos

DSTs – Doenças Sexualmente Transmissíveis

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

ESFORCE – Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

FIPAR – Faculdades Integradas de Paranaíba

FPA – Fundação Perseu Abramo

FTM – Female to Male

GLBT – Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis

GLS – Gays, Lésbicas, Simpatizantes

GLT – Gays, Lésbicas, Travestis

HSH – Homens que fazem sexo com homens

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis

LGBTTT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros

MEC – Ministério da Educação

MGL – Movimento de Gays e Lésbicas

MHB – Movimento Homossexual Brasileiro

MTF - Male to Female

OBEDUC – Observatório da Violência

ONU – Organização das Nações Unidas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBEX – Programa Institucional de Bolsa de Extensão

PIBIC – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica

PNEDH – Plano Nacional da Educação em Direitos Humanos

PPP – Projeto Político Pedagógico

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNOPAR – Universidade Norte do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 SEXUALIDADE E DIVERSIDADE SEXUAL: PERCORRENDO CONCEITOS	18
1.1 Concepções de sexualidade e diversidade sexual	18
1.2 Identidade, cultura e suas relações com a sexualidade	27
1.3 Diversidade sexual e a educação sexual na escola	39
1.4 A Educação em/para os Direitos Humanos como norteadora de políticas educacionais de reconhecimento da diversidade sexual na escola	44
2 DISCRIMINAÇÃO POR IDENTIDADE DE GÊNERO E ORIENTAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA: ORIGENS, MOTIVAÇÕES E CENÁRIOS	53
2.1 Preconceito e cultura: conceitos para compreensão da violência	63
2.2 Violência diante das expressões da sexualidade e da identidade de gênero: Origem, conceito e causa	75
2.2.1 <i>Um olhar a partir de “Os Estabelecidos e Os Outsiders”</i>	82
2.3 As expressões da sexualidade na ordem do princípio de liberdade e como um problema de direito humano	86
2.4 Discriminação e violência na escola: motivações e cenários	91
2.4.1 <i>Violência diante das expressões da sexualidade e da identidade de gênero na escola</i>	99
3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	103
3.1 Abordagem e tipo de estudo	103
3.2 Campo e sujeitos	108
3.3 Instrumentos utilizados na coleta de dados	109
3.4 Procedimentos da pesquisa	110
3.4.1 <i>Encontro piloto</i>	111
3.4.2 <i>Constituição do Grupo Focal</i>	112
3.4.3 <i>O primeiro Encontro</i>	113
3.4.4 <i>O segundo Encontro</i>	114
3.4.5 <i>O terceiro Encontro</i>	114
3.4.6 <i>O quarto Encontro</i>	116
4 PERCEPÇÕES DE ALUNOS SOBRE DIVERSIDADE SEXUAL E VIOLÊNCIA DIANTE DAS EXPRESSÕES DA SEXUALIDADE NA ESCOLA	118
4.1 Significados atribuídos pelos estudantes às concepções de diversidade sexual e violência	119
4.2 A relação entre violência diante de expressões da sexualidade e da identidade de gênero	133
4.3 Experiência direta e indireta dos estudantes com o fenômeno da violência diante das expressões da sexualidade e da identidade de gênero no contexto escolar	134
CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
REFERÊNCIAS	141

Apêndice A – Roteiro de Encontros com Grupo Focal	149
---	-----

INTRODUÇÃO

Como qualquer outra criança em idade escolar, sofri intimidações por acumular aquilo que costumo chamar de “transversalidade de diferenças”¹, algo que ia da condição de pobreza à experiência da identidade de um menino negro e homossexual que, a partir desse conjunto de experiências e vivências, não pertencia à categoria dos corpos normativos aceitos socialmente. Estes corpos carregam a marca de uma negação: a negação daquilo que eles não podem ser, a negação daquilo que eles não podem experimentar diante de seus desejos. A partir disso, avançar na trajetória pessoal como estudante e pesquisador no campo da psicologia, das ciências jurídicas e da educação – com destaque à temática da diversidade sexual, homofobia e formas correlatas de opressão – foi uma maneira de “transformar o luto em luta” e transpor as barreiras impostas ao “corpo negado”.

Meu ingresso na pesquisa se deu efetivamente em dois momentos e por dois motivos. Primeiramente pelo meu envolvimento mais direto e integral com o trabalho que desenvolvo na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), onde atuo como técnico administrativo desde 2002. Um segundo motivo foram minhas angústias diante daquilo que eu – e provavelmente tantos outros jovens – vivenciamos nos mais diversos espaços, nos quais são frequentes as questões referentes à liberdade, opressão e preconceito enquanto gênero, raça, cor e orientação sexual.

Durante a graduação em Psicologia (2001-2006), na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) em Paranaíba, não fui muito atuante na vida acadêmica, uma vez que as condições de trabalho impostas e as oportunidades que o curso oferecia não me possibilitaram o envolvimento com a realização de projetos de pesquisa e de extensão. Por outro lado, na UEMS, na condição de técnico-administrativo e de aluno do curso de Direito (2006-2013), estive envolvido mais diretamente com a vida estudantil. Nessa instituição eu me dediquei primeiramente às atividades de extensão, passando pelo movimento estudantil e, por fim, me rendi à aventura de conhecer as etapas de realização de um projeto de pesquisa.

Nesse cenário, a escolha de meus objetos de pesquisa, bem como a maneira como os conduzo nos processos da pesquisa são diretamente orientados pela minha história de vida. Como bem destacam Lüdke e André (2012, p. 3), “[...] como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador”.

¹ Acúmulo de marcadores de diferenças que levam à experimentação de violências.

Evidentemente isso explica ainda porque sou motivado a pesquisar sobre *interações humanas no contexto do trabalho, direitos humanos, política, educação e diversidade*, pois se tratam de temas que estão imbricado com minha história de vida. Tudo o que me propus a ler, pesquisar e escrever sempre teve total relação com a forma como eu me coloco e atuo no mundo, mais especificamente com a construção da minha subjetividade. Com efeito, como bem afirma Kneller (1980, p. 155), “[...] a verdade impessoal não é descoberta impessoalmente, mas por um esforço imenso da pessoa toda. Só os resultados finais universalmente aceitos da Ciência são despojados de emoção, não a luta árdua para obtê-los”.

As mais diversas formas de opressão em razão de diferenças – étnico-raciais, de identidade de gênero, de beleza enquanto experiência estética, de orientação sexual, religiosas, sociais, de corpos normativos hegemonicamente – criaram em mim certa alteridade, de modo que assumi uma responsabilidade ética que me orientou para um trabalho de militância dentro e fora do ambiente acadêmico. Esse compromisso que assumi me faz hoje buscar romper com quaisquer formas de opressão, incluindo abuso de poder e autoritarismo. É esse compromisso que me impulsiona a buscar uma sociedade da não violência, da não aniquilação do outro, pautada na alteridade, no respeito e nos valores humanos nos diferentes espaços institucionais, incluindo a universidade.

A universidade precisa repensar sua atuação enquanto um espaço que não apenas discute a violência, como também a reproduz nas suas mais diversas formas, especialmente a violência simbólica.

Em resumo, sou sujeito e objeto do conhecimento apresentado nesta pesquisa. Se “toda modalidade de conhecimento realizado por nós implica uma condição prévia, um pressuposto relacionado a nossa concepção da relação sujeito/objeto” (SEVERINO, 2007, p. 100) e ainda se, como afirma Santos (2009), todo conhecimento é autoconhecimento, em todo esse processo sou sujeito epistêmico e também sujeito empírico, pois estou vivo, empírico e concreto no objeto em discussão.

Santos (2009) faz uma discussão sobre o paradigma emergente do sujeito e do objeto na ciência moderna, esta que teria consagrado o homem enquanto sujeito epistêmico, mas expulsando-o enquanto sujeito empírico. Para o autor, a distinção entre sujeito e objeto aprofunda uma distinção entre o humano (sujeito empírico) e o não-humano (sujeito epistêmico), como se houvesse uma relação colonialista em que o homem estivesse sempre se referindo a algo (objeto) que não trouxesse representatividade a ele próprio enquanto homem. Santos (2009) ainda pondera que todo o conhecimento emancipatório é autoconhecimento e que hoje é possível reconhecer nossas trajetórias de vida pessoal e coletiva, nossos valores,

crenças, preconceitos como influentes no nosso conhecimento e que inclusive orientam nossas investigações laboratoriais. Entretanto, essas trajetórias e valores operam de forma encoberta, não percebida, inconsciente nos pressupostos não-ditos do nosso discurso científico.

Ao longo do processo de minha formação como pesquisador fui influenciado por uma gama de professores e amigos. Desde que ingressei na UEMS tive a oportunidade de aprender com pessoas que me forneceram diferentes modelos de atuação nas temáticas de pesquisa pelas quais me interessei. Além disso, muitas pessoas me abriram espaços para viver uma universidade diferente, pautada em uma proposta metodológica de formação humanista e crítica diante, especialmente, das temáticas referentes à diversidade.

Outros espaços nos quais me inseri foram decisivos para me guiar por este caminho, a exemplo da participação em eventos como a Conferência Nacional de Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais de 2008 que ocorreu em Brasília. Ou ainda cursos de Diversidade Sexual promovidos pelo Centro de Referência em Direitos Humanos de Prevenção e Combate à Homofobia (CENTRHO) de Mato Grosso do Sul em 2008 e 2009. Também o Encontro Nacional Universitário de Diversidade Sexual (ENUDES) em 2010, 2012 e 2013, bem como alguns cursos promovidos pelo curso de Direito da UEMS da Unidade Universitária de Paranaíba, em parceria com a professora Léia Comar Riva².

Diante de todo esse percurso, a minha identificação com o espaço de representação política em prol das minorias sexuais se intensificou a partir de 2008. Foram se ampliando os contatos, os conhecimentos, o protagonismo e a rede de amigos. Com a ajuda de professores/as e estudantes foi possível criar por meio dos três cursos (Direito, Pedagogia e Ciências Sociais), na UEMS, um trabalho de reconhecimento da população LGBT, com a proposta de discussão de suas identidades e seus direitos.

Esse processo todo culminou na elaboração do meu trabalho de conclusão de curso (TCC) em 2013, intitulado “*Amor entre iguais. E o direito com isso? A livre expressão da sexualidade e da identidade de gênero na formação dos alunos dos cursos de Direito da UEMS*”. Este trabalho me permitiu realizar um mapeamento dos projetos políticos pedagógicos dos cursos de Direito de Paranaíba, Naviraí e Dourados e também identificar nas propostas curriculares a presença (ou não) da temática da diversidade sexual. Além disso foi

² Professora atuante no curso de Direito e Especialização em Direitos Humanos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba. A professora, por meio da disciplina de Direito de Família e do Grupo de Estudos e Pesquisa de Direito de Família e Sucessões (GREDIFAMS), vem assumindo desde 2008 um compromisso com a discussão de temas ligados ao Direito Homoafetivo na unidade, foi por meio dela que se inaugurou, inclusive, a realização do curso de Direito Homoafetivo, que chegou a ter quatro edições consecutivas a partir de 2008.

possível avaliar entre os alunos, a partir de aplicação de questionário, a percepção deles sobre a discussão da temática durante a formação acadêmica. Na mesma ocasião o campus de Paranaíba experimentava uma modesta maturidade em termos de protagonismo pela diversidade sexual, tendo como consequência a criação do Coletivo de Direitos Humanos e Diversidade Sexual Universitário do Município de Paranaíba: o **Diversas**.

Com o ingresso no mestrado em educação, não cabia abandonar um compromisso já consolidado. Pelo contrário, ele teria que se intensificar. Assim, optei por uma pesquisa que pudesse agregar mais amadurecimento na compreensão da temática e uma orientadora que tivesse experiência na orientação de trabalhos na área. Foi uma escolha feliz, uma vez que a trajetória da professora na docência e na orientação de trabalhos voltados para o currículo escolar, especialmente na temática da diversidade, permitiu o meu amadurecimento enquanto pesquisador.

A presente pesquisa é fruto, portanto, de toda esta trajetória vivida. Julgo importante frisar isso porque uma pesquisa nunca começa com a elaboração do projeto. Há sempre muito de nós nela, muito da nossa história de vida, da nossa narrativa e percepção de mundo e de si no mundo.

Pesquisar sobre a constituição da diversidade humana hoje, que para mim já assumiu mais do que *um olhar* para a diversidade sexual, pois se trata de oportunizar a compreensão da condição humana, é também uma forma de: 1) exorcizar minhas angústias pessoais, na maior parte presente em todo pesquisador e, a partir das quais oriento problematizações; 2) cumprir com um compromisso ético diante das leituras realizadas, diante da formação recebida dos professores, e do conhecimento, mesmo parcial, que adquiri sobre como se organiza a sociedade em diferentes perspectivas.

Dessa maneira, inevitavelmente, investigar a diversidade sexual não é uma ação desarticulada das expressões e atitudes de violência diante das vivências da sexualidade. As investigações sobre o fenômeno da violência trazem sempre à baila o pressuposto de que ela está presente em todas as sociedades. Evidenciam, também, seu sentido polissêmico, pois o fenômeno da violência apresenta variações na história e na cultura, ou seja, no tempo e no espaço.

A Organização das Nações Unidas (ONU) tem, neste sentido, um papel importante na polêmica proposta de internacionalização dos direitos humanos, que propõe justamente pensarmos todos os povos como sujeitos de direitos, a quem os mais diversos princípios humanísticos devem atender, algo que ultrapassaria até o contexto do tempo-espaço. Ou seja,

a não-violência e a dignidade humana seriam, nesse sentido, valores a serem respeitados em todos os lugares, independente da cultura.

Nessa via, a violência contra minorias marginalizadas historicamente está constantemente na pauta dos direitos humanos e, diante dos incessantes crimes contra a humanidade, faz-se necessário não negligenciar esta temática na agenda científica. Aliás, combater as diversas formas de violência que a desigualdade entre os sexos alimenta faz parte dos oito objetivos do milênio³ estabelecidos pela ONU desde 2000. Assim, é possível reconhecer um modesto empenho de alguns países para cumprirem tais objetivos.

A homofobia, enquanto uma categoria de violência discutida neste trabalho se apresenta como uma hostilidade contra as pessoas homossexuais nos mais diversos espaços, tanto privado como público, sobretudo na escola. Para compreendermos como se constitui parte deste fenômeno é preciso nos fazer observadores e ouvintes dos atores que compõem a escola, a fim de compreendermos como essa hostilidade ocorre, quais situações a caracterizam e como se comportam aqueles que a apresentam.

Em 2008 Miriam Abramovay coordenou uma pesquisa⁴ sobre violência nas escolas públicas do Distrito Federal, constatando que o maior tipo de discriminação entre os alunos (63,1%) dizia respeito a pessoa ser homossexual, seguido de discriminação por raça ou cor (colocar a percentagem, se tiver esse dado). Entre os professores esses motivos também aparecem como os mais relevantes.

Uma pesquisa realizada em 2009 pela Fundação Perseu Abramo (FPA)⁵ apontou, entre outros resultados, que significativa parte dos entrevistados reconhecia existir preconceito contra gays, lésbicas, travestis e transexuais. Quando perguntados sobre o grau de aversão ou intolerância a grupo de pessoas, os homossexuais não aparecem na maioria dos resultados. Todavia, no que tange ao preconceito velado, teve-se como resultado a homossexualidade enquanto uma prática pecadora, antijurídica anormal ou imoral. O índice de preconceito velado contra os LGBT aparece praticamente em uma escala de quase 100%.

Esse quadro preocupa ativistas e pesquisadores de diversas áreas, os quais têm alertado sobre o perigo das mais diversas formas de violência que estão presentes nas escolas.

³ 1 - Acabar com a fome e a miséria; 2 - Oferecer educação básica de qualidade para todos; 3 - Promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres; 4 - Reduzir a mortalidade infantil; 5 - Melhorar a saúde das gestantes; 6 - Combater a Aids, a malária e outras doenças; 7 - Garantir qualidade de vida e respeito ao meio ambiente; 8 - Estabelecer parcerias para o desenvolvimento.

⁴ Pesquisa publicada no livro “Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas”, com a colaboração de Anna Lúcia Cunha e Priscila Pinto Calaf, publicado pela Secretaria de Estado de Educação em 2010.

⁵ Pesquisa publicada no livro Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil, organizado por Gustavo Venturi e Vilma Bokany, pela editora Fundação Perseu Abramo em 2011.

A violência diante das expressões da sexualidade, comparada a outras motivações, como o racismo, lidera os casos de violência escolar. A escola é um contexto de manifestação desses comportamentos e, como qualquer outro espaço institucionalizado, precisa se reconhecer enquanto um espaço de violências e criar situações em que a discussão sobre o assunto envolva toda a comunidade escolar.

Dessa forma, não apenas a política de Estado, a política internacional e os movimentos sociais, mas a universidade também tem a responsabilidade de discutir estas questões. É tarefa das ciências humanas e sociais, discutir questões da vida em sociedade e apontar caminhos para uma convivência mais pacífica nos mais diversos espaços sociais. Nesta direção, este trabalho tem por objetivo geral investigar a percepção de preconceito diante das expressões da sexualidade vivenciada dentro do espaço escolar por estudantes de uma escola estadual no município de Paranaíba/MS, bem como os fatores que motivam a dinâmica da violência.

Para alcançar o desenvolvimento do estudo, elegi a pesquisa bibliográfica e de campo, com a realização de um grupo focal, dentro de uma abordagem qualitativa. Com os dados obtidos e as análises feitas com base nas obras teóricas selecionadas, com destaque para Foucault (2004; 1998; 2012), Laqueur (2001), Elias & Scotson (2000), Bourdieu (2004; 2012), Adorno (1995), Louro (2001; 2012; 2013), Borrillo (2004), Crocchik (1997) e ainda a vivência no assunto, construí a dissertação que apresento.

Esta dissertação foi organizada em quatro capítulos. No primeiro, apresento conceitos gerais de sexualidade e diversidade sexual, com destaque para as concepções de sexualidade e diversidade sexual. Além disso, construo uma discussão sobre a presença da educação sexual e diversidade sexual na escola e as políticas de reconhecimento da diversidade sexual no contexto escolar.

No segundo capítulo apresento e procuro discutir aspectos das possíveis respostas teóricas para o fenômeno da violência presente na sociedade, mais especificamente a violência contra as identidades de gênero e orientações sexuais. Incluo ainda um desenho de como essas violências acontecem no cenário da escola envolvendo seus atores (professores, estudantes, funcionários).

No terceiro capítulo descrevo a trajetória e o universo em que foi realizada a pesquisa, com a apresentação dos sujeitos pesquisados, do local da pesquisa e da metodologia adotada. No quarto e último capítulo discuto os resultados obtidos nos encontros do grupo focal constituído na escola com os sujeitos da pesquisa. O foco analítico foi sobre a percepção dos estudantes do Ensino Médio sobre as vivências da homofobia na escola, considerada uma forma de violência diante das expressões da sexualidade.

1 SEXUALIDADE E DIVERSIDADE SEXUAL: PERCORRENDO CONCEITOS

Isto de querer ser exatamente o que a gente é ainda vai nos levar além.
(Paulo Leminski, 1944-1989)

Se a livre expressão da sexualidade é um ideal improvável de se concretizar, abrir mão dela significa restringir nossa potência de vida. Nesse sentido, a vivência das expressões da sexualidade é importante na medida em que nos possibilita “sermos o que exatamente somos”. A potência da vida está em “irmos além”, o que nos permite reinventar a todo momento nossa experiência de sujeito no mundo.

Para ampliar o olhar sobre esse pressuposto, abordo neste capítulo a concepção de sexualidade e diversidade sexual, as relações entre identidade, cultura e sexualidade, e como estas questões se dão no cenário da escola.

1.1 Concepções de sexualidade e diversidade sexual

A sexualidade é componente da identidade, pois quando discutimos a constituição dos sujeitos não é possível dissociá-las ou fragmentá-las. Ela faz parte do desenvolvimento de homens e mulheres, orienta as relações, os afetos, as performances, os desejos conscientes e, sobretudo, inconscientes, e as subjetividades. Apesar deste processo, a sexualidade tem a ver com a forma como nos sentimos diante de nós mesmos e dos outros. Na concepção de Weeks (2013), a sexualidade encontra-se no centro de nossa existência.

No centro do conhecimento produzido sobre sexualidade estão as formulações de Freud (1996), publicadas em 1905 em seus *Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade*. O psicanalista descreve o processo de desenvolvimento da organização sexual no qual os sujeitos se constituem como sujeitos desejantes.

Considerava que a vivência sexual dos “[...] primeiros anos da infância é sempre feita na solidão; significa um primeiro passo para a orientação autônoma no mundo e estabelece um intenso alheamento da criança frente às pessoas de seu meio que antes gozavam de sua total confiança”. (FREUD, 1996, p. 186).

No processo que a criança passa, parte de suas atividades sexuais se fundem com sua própria relação com a alimentação e os cuidados conferidos a ela. A passagem por esse processo é que vai determinar na vida adulta a identificação e condução de papéis sexuais.

É importante acrescentar ainda que para Freud, já na infância se efetua uma escolha objetual, característica da puberdade, ocorrendo a partir desse processo “[...] a maior aproximação possível da forma definitiva assumida pela vida sexual depois da puberdade”. (FREUD, 1996, p. 188).

Essas formulações de Freud nos ajuda a pensar o desejo. Colocado como a própria pulsão sexual, Freud descreve, sobre as fontes da pulsão sexual na infância, que a excitação sexual nasce “a) como a reprodução de uma satisfação vivenciada em relação a outros processos orgânicos, (b) pela estimulação periférica apropriada das zonas erógenas, e (c) como expressão de algumas ‘pulsões’ que ainda não nos são inteiramente compreensíveis em sua origem, como a pulsão de ver e a pulsão para a crueldade”. (FREUD, 1996, p. 189).

Outro ponto importante sobre as formulações de Freud é que sua descrição sobre a construção da sexualidade nos aponta para a dimensão afetiva, sexual e social que ela tem. Pois a forma como conduzimos nossa sexualidade desde a infância diz respeito a uma relação com o mundo externo em um jogo de prazer que tem a ver não apenas com a satisfação sexual em si como também se converte em outras necessidades básicas para uma vida orgástica.

A relevância do trabalho de Freud é evidenciar a sexualidade como uma construção que se inicia na infância em um processo tanto individual (psicológico) quanto cultural (social), oriundo tanto da relação que a criança estabelece com si própria quanto com o mundo.

Outro ponto interessante é que as formulações de Freud sobre a sexualidade distanciam-se de uma constatação sobre sexualidade patológica do ponto de vista da escolha das fontes para a excitação e gratificação sexual. Freud reconhecia que existiam fontes diretas e indiretas de excitação sexual, podendo estas contribuir em todos os indivíduos de formas diferentes conduzindo-os a um erotismo oral, anal, uretral etc., sem que isso se constituísse anormalidade.

Os avanços nos estudos sobre sexualidade permitiram que esta, pensada antes como uma categoria médica, heteronormativa, encerrada apenas na possibilidade binária homem/mulher ou macho/fêmea, deixou de fazer sentido tanto no contexto das práticas sociais como no contexto das ciências e suas formulações epistemológicas sobre o corpo e o desejo. Por esta razão, quando se pensa em sexualidade na contemporaneidade, faz-se contemplando-a na ideia de um universo de arranjos, de possibilidades de afetos e práticas, de algo que assume uma dimensão social e política. (LOURO, 2013).

Para Louro (2013, p. 11), “[...] a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções... Processos profundamente culturais e plurais. Nessa

perspectiva, nada há de exclusivamente “natural” nesse terreno, a começar pela própria concepção de corpo [...]”. Na mesma direção, Cardoso (1996) aponta que a sexualidade pressupõe conceitos e critérios essencialistas (de cunho biológico e comportamental) e conceitos e critérios construtivistas (de cunho simbólico e cultural) que a orienta. Do ponto de vista do pressuposto simbólico ou construtivista, o homem seria um ser em construção e, no que diz respeito à sua sexualidade, ela se encontra em constante transformação de acordo com a cultura. Já os essencialistas explicam o homem a partir de seu determinismo biológico, muito embora não desconsiderem totalmente a influência da cultura em suas experiências. (CARDOSO, 1996).

Para Cardoso (1996), o homem visto sob a ótica do construtivismo é alguém capaz de simbolizar, ou seja, construir sentido sobre a natureza, sem que seu comportamento seja vinculado exclusivamente ao que lhe é dado biologicamente. Com isso, podemos entender que há argumentos culturais e biológicos para compreender e explicar a sexualidade humana. Fundamentados nestas perspectivas, podemos afirmar que a condição do homem como um todo tem uma origem ontogênica e filogênica, estando a sexualidade presente neste processo.

Para compreendermos a dinâmica da sexualidade e da identidade sexual é necessário compreender alguns conceitos básicos que compõem seu universo, o que de certa forma nos ajuda a entender a dinâmica da sexualidade em si. São conceitos essenciais: **sexo, identidade de gênero, orientação sexual e performance de gênero**. Alguns destes conceitos são usados pelo senso comum ora de forma equivocada, ora alterando-se seus sentidos. Quando se pensa a cultura da diversidade sexual, comumente representada nos documentos oficiais pela sigla LGBTTT⁶, pressupõe-se que ali está contemplada toda a manifestação da sexualidade humana, mas na verdade há ali uma mera tentativa de se representar a sexualidade dita não normativa ou não heterossexual.

A esse respeito, cumpre destacar que Facchini (2002), em seu estudo sobre o movimento homossexual na segunda metade da década de 90, na cidade de São Paulo, evidencia a construção das identidades coletivas a partir do uso dessas letras. A pesquisadora procurou compreender como se dava a construção de identidades coletivas, evidenciando-se que não apenas durante a década de 90, como atualmente essa construção é problemática, entretanto, ela se dá mais como uma necessidade de se afirmar direitos e conferir visibilidade a identidades marginalizadas, além de orientar as possibilidades e os limites de ações coletivas no plano das políticas públicas.

⁶ Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis e Transgêneros.

Facchini (2002) observa que até 1993, usava-se em documentos produzidos pelo movimento gay de São Paulo a sigla MHB (Movimento Homossexual Brasileiro), em 1993 aparece o uso da MGL (movimento de gays e lésbicas), após 1995 já aparece o uso da GTL (gays, lésbicas e travestis), a partir de 1999 passa a figurar como um movimento GLBT (gays, lésbicas, bissexuais e travestis).

O uso da sigla GLS (gays, lésbicas e simpatizantes) era feito mais em um contexto mercadológico, outras, como HSH (homens que fazem sexo com homens) são usadas em contexto de política pública de saúde. (FACCHINI, 2002).

Observa-se que a construção dessas identidades se dá muito mais – e em razão – do plano de construção política (no contexto dos movimentos sociais) que no plano de uma discussão teórica (no contexto da academia). No ano 2000 passou a ser utilizada a sigla LGBT (lésbicas, gays, bissexuais e travestis), com inserção do L para se referir às lésbicas. Atualmente, o uso dessa sigla continua em constante transformação, já aparecendo em documentos oficiais a sigla LGBTTT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros).

Percebe-se que a inclusão de novas letras ou a mudança de posição (como se deu com o L para representar as lésbicas) se dá sempre quando a luta de uma destas identidades se torna mais visível ou quando precisam ser reafirmadas/visibilizadas mais que as outras. O uso dessa sigla bem como o lugar que cada uma das letras ocupa divide a comunidade homossexual e alguns preferem usar o termo “população homossexual”, que agregaria em uma só expressão todo o universo das sexualidades divergentes.

Retomando a questão de conceitos componentes da sexualidade, em sentido estreito, **sexo** tanto pode se referir ao ato sexual (“fazer sexo”), como para designar os órgãos sexuais (NODIN, 2001). No segundo caso, geralmente se usa para identificar o sujeito como macho ou fêmea. Sexo também pode ser compreendido como o próprio conceito de sexualidade ou de tudo que ela representa. Preciado (2015), em alusão à ideia do sexo enquanto política, lembra que sexo pode se referir aos órgãos chamados “sexuais”, às práticas sexuais e também os códigos da masculinidade e da feminilidade, às identidades sexuais normais e desviantes.

Orientação sexual refere-se ao desejo, à forma ou para qual/quais outros sujeitos se orienta/direciona o prazer sexual, o que pode ou não estar ligado às práticas sexuais. É a orientação sexual que define se o sujeito é homossexual (preferência amorosa e sexual por pessoas do mesmo sexo), heterossexual (preferência amorosa e sexual por parceiros do sexo oposto), bissexual (atração emocional e sexual por pessoas do mesmo sexo e do sexo oposto). (NODIN, 2001) ou assexuado.

Para Cardoso (1996) prática sexual diz respeito àquilo que as pessoas fazem no sexo e identidade sexual é como as pessoas se sentem ou são nominadas a partir de suas práticas sexuais. Por outro lado, a **Identidade de gênero** diz respeito ao gênero com o qual a pessoa se identifica; refere-se às diferenças sociais existentes entre indivíduos dos dois sexos, “[...] em termos de comportamento e atitudes que têm significado num dado contexto social” (NODIN, 2001, p. 65) e define os sujeitos como homem ou mulher, masculino ou feminino. Assim, notamos que “rigorosamente, os seres humanos nascem machos ou fêmeas. É através da educação que recebem que se tornam homens ou mulheres. A identidade social é, portanto, socialmente construída”. (SAFFIOTI, 1987, p. 10).

Conforme lembra Teles (2007), gênero é uma categoria analítica e um conceito em disputa não apenas entre as feministas como também entre frentes de forças da própria academia. Existem enfoques e perspectivas diversas sobre a construção do conceito e sobre questões que implicam sua prática. Nas redes sociais, por exemplo, a concepção e o uso das mais diversas possibilidades de identidades de gênero aparecem como uma proposta de visibilidade e contemplação de maneiras de se vivenciar os desejos e as marcas de gênero.

A partir de março de 2015, a configuração do perfil no *facebook* passou a dar aos usuários a opção de escolher outras identificações de gênero, além de apenas “masculino” e “feminino”. Vejamos a lista completa de opções: feminino, masculino, trans homem, trans mulher, travesti, transgênero, homem transexual, pessoa trans, mulher transexual, pessoa transexual, mulher (trans), homem (trans), neutro, sem gênero, *cross gender*, mtf (homem que está em transição para o gênero feminino), ftm (mulher que está em transição para o gênero masculino). Isso demonstra como na contemporaneidade surge um alargamento de concepções de sexualidade, especialmente em razão das diversas formas de experimentar o desejo sexual, o gênero e o sexo.

No que diz respeito à **performance de gênero**⁷, esta seria a composição de símbolos que se usa para representar a identidade de gênero. Esse conceito só foi aparecer recentemente, com as contribuições de Butler (2013) como uma das principais expoentes da Teoria *Queer*, sobre a qual retomarei mais adiante para evidenciar sua colaboração diante dos estudos sobre gênero e sexualidade.

Em sentido amplo, dentro do contexto da literatura que discute sexualidade, os conceitos essenciais anteriormente apresentados estão associados a conceitos mais complexos

⁷ Butler (2013) faz uma problematização sobre a construção da identidade de gênero, articulada com a ideia do sexo, do desejo e da performance.

e problemáticos, dado a própria natureza da sexualidade, parte dos quais serão discutidas no decorrer do trabalho.

A experiência da sexualidade se insere na experiência do mundo social, com suas arbitrárias divisões, conforme nos apontou Bourdieu:

A divisão entre os sexos parece estar “na ordem das coisas”, como se diz por vezes para falar do que é normal, natural, a ponto de ser inevitável: ela está presente, ao mesmo tempo, em estado objetivado nas coisas (na casa, por exemplo, cujas partes são todas “sexuadas”), em todo o mundo social e, em estado incorporado, nos corpos e nos *habitus* dos agentes, funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de ação. (BOURDIEU, 2012, p. 17)

Bourdieu (2012) parte do pressuposto de que há mecanismos profundos que fundamentam estruturas sociais e se legitimam a partir dessa divisão entre os sexos. Há, na verdade, uma relação entre o mundo social que constrói o corpo como realidade sexuada e o corpo com sua diferença anatômica construindo e justificando estruturas sociais. Em conformidade com essa perspectiva, Perrot (2012, p. 17) destacou que “em muitas sociedades, a invisibilidade e o silêncio das mulheres fazem parte da ordem das coisas. É a garantia de uma cidade tranquila. Sua aparição em grupo causa medo”. Assim, a construção dos corpos e das identidades de gênero na sexualidade está inegavelmente ligada à própria ordem da sociedade, à ordem da cultura.

É importante lembrarmos, com as contribuições de Laqueur (2001), que não apenas o gênero, como também o sexo, percebido a partir do corpo, é político, uma vez que o sexo biológico e a anatomia do corpo humano eram vistos até o século XVIII como um só. Havia uma constatação científica na época de que a constituição biológica do corpo humano era uma só, inclusive a partir do corpo masculino, pois não consideravam que existissem outros órgãos que não o masculino. A partir disso, podemos afirmar a importância da evolução das ciências e de como a ciência da época, feita apenas a partir da perspectiva masculina, reduzia a ideia de sexualidade dentro da lógica de uma identidade masculina.

Conforme Laqueur (2001, p. 16), “[...] a vagina era vista como um pênis interno, os lábios como o prepúcio, o útero como o escroto e os ovários como os testículos”. A diferenciação ocorrida entre os sexos foi importante porque a partir de então se produziu muitas pesquisas que encaravam a sexualidade como algo diverso. A partir desse novo olhar, nas palavras de Laqueur (2001, p. 17), “não só os sexos são diferentes, como são diferentes em todo o aspecto concebível do corpo e da alma, em todo aspecto físico e moral”

A biologia e a medicina por muito tempo foram as ciências responsáveis pela classificação daquilo que é o sexo, o que é visto hoje como algo insuficiente, uma vez que o

sexo também pode ser pensado a partir da cultura. No entanto, de acordo com Laqueur (2001, p. 17) naquele momento isso foi importante, pois foi justamente a constituição dessa anatomia e fisiologia de incomensurabilidade que “[...] substituiu uma metafísica de hierarquia na representação da mulher com relação ao homem”, ou seja, retirou-se a ideia de que o homem era hierarquicamente superior à mulher.

Conforme assinala Laqueur (2001, p. 18), os textos do pré-iluminismo apresentam corpos que “[...] faziam coisas estranhas, incríveis e, para os leitores modernos, coisas impossíveis”. Provavelmente, estes corpos atuavam de forma a romper com as funções específicas como vemos hoje. Não diferente, a respeito da sexualidade, Foucault salienta que,

[...] no século XVII ainda vigorava uma certa franqueza. As práticas não procuravam o segredo; as palavras eram ditas sem reticência excessiva e, as coisas, sem demasiado disfarce; tinha-se com o ilícito uma tolerante familiaridade. Eram frouxos os códigos de grosseria, de obscenidade, da decência, se comparados com os do século XIX. Gestos diretos, discursos sem vergonha, transgressões visíveis, anatomias mostradas e facilmente misturadas, crianças astutas vagando, sem incômodo nem escândalo, entre os risos dos adultos: os corpos “pavoneavam”. (FOUCAULT, 2012, p. 9).

Para Laqueur (2001), nos textos do pré-iluminismo gênero e sexo eram uma coisa só e o que havia de mais relevante era o gênero enquanto uma categoria cultural: primária ou real. O sexo era uma categoria sociológica e não ontológica. O gênero – homem e mulher – era algo muito importante e fazia parte da ordem das coisas; o que chamamos de sexo e gênero existia em um modelo único. A construção da diferenciação do sexo passou pela construção social do gênero, de modo que “[...] só houve interesse em buscar evidência de dois sexos distintos, diferenças anatômicas e fisiológicas concretas entre o homem e a mulher, quando essas diferenças se tornaram politicamente importantes (LAQUEUR, 2001, p. 21). Ou seja, se para a sociedade da época não foi importante distinguir o que era ser homem e o que era ser mulher, não havia nenhum tipo de interesse e curiosidade na ciência em saber igualmente, se havia anatomicamente entre os corpos alguma diferença. Nesse contexto, o que determinou o interesse e o conceito de diferenças biológicas entre os corpos foi mais a política e a cultura que necessariamente outra coisa. A partir do momento que se tem uma política de poder do gênero é que se inaugura a necessidade de se descrever as diferenças entre os corpos.

Para Laqueur (2001), a forma como se passou a interpretar o corpo foi uma consequência de dois grandes desenvolvimentos analíticos distintos, mas não históricos: um epistemológico e o outro político. Especificamente no desenvolvimento político há aí uma relação com o poder, pois essa nova descrição do corpo era uma tentativa de explicar o novo sujeito que se constituía dentro da ordem de poder vigente na sociedade no final do século

XVII. Deste modo “[...] falar de sexualidade era, inevitavelmente, falar sobre a ordem social que ela representava e legitimava” (LAQUEUR, 2001, p. 21). Laqueur (2001, p. 23) assinalou que “o sexo, tanto no mundo de sexo único como no de dois sexos, é situacional; é explicável apenas dentro do contexto da luta sobre gênero e poder”. Portanto, falar de sexo implica sempre falar de gênero e poder.

Laqueur (2001, p. 27) complementa que “[...] o sexo, como o ser humano, é contextual [...], não sendo possível isolá-lo de seu meio discursivo e determinado socialmente”. O que o autor sustenta é que até a busca discursiva da diferenciação do corpo de um homem e uma mulher nos mostra que existe para a biologia a tentativa da construção de uma verdade. Portanto, o sexo biológico é passível de interpretações epistemológicas e políticas no decorrer da história, dependendo das conveniências.

A descrição das características biológicas, aparentemente inquestionáveis por serem visíveis, está na verdade sujeitas a um discurso, pois há uma busca constante por definir algo dentro e fora do corpo do homem e da mulher que descrevessem essas diferenças. Para Laqueur (2001, p. 28), há uma “[...] instabilidade da diferença e da igualdade no próprio núcleo do empreendimento biológico, na sua dependência das precedentes e mutáveis razões epistemológicas e, pode-se acrescentar políticas”.

Conforme as bases teóricas apresentadas no presente trabalho, tanto no campo da genética quanto no campo da História, podemos afirmar que a sexualidade não é dada, ela é uma das características da construção do homem que se reporta tanto nas características biológicas quanto culturais. Isso fica claro quando, ao pensar o gênero, dizemos que meninos e meninas aprendem a ser homens e mulheres, ou seja, o gênero não é dado, mas construído a partir do sexo, mais especificamente, a partir do binarismo biológico de ser macho ou fêmea. Há uma construção social sobre as maneiras de ser homem ou mulher alimentada pelas ideias de masculinidades e feminidades gestados e alimentados na cultura.

Paechter (2009) aponta que na maioria das sociedades contemporâneas as crianças aprendem de forma coletiva as masculinidades e feminidades em três lugares-chave, que seriam a família, o grupo de seus pares e a escola. A família representa o ponto primeiro e central para o desenvolvimento da compreensão do que é ser homem, do que é ser mulher, do que é ser menino e menina e de como estas atividades variam ou necessariamente devem variar de acordo com cada gênero.

O sexo é tão importante na construção da identidade que determina a primeira curiosidade que temos sobre as características do sujeito, características estas que determinarão todo o seu sentido no mundo e o seu comportamento no mundo. Cria-se uma

expectativa a partir desta característica. O sexo é a primeira pergunta que fazem os pais gestantes sobre o bebê. Assim, o bebê ora será uma coisa, ora será outra e, acompanhado desta constatação do sexo, advirá toda a construção do gênero, sendo esta uma construção de expectativa sobre a função, os papéis e a atuação desse novo membro da sociedade nas mais diversas etapas da vida e nas relações sociais.

Paechter (2009) pressupõe que esse processo de aprendizagem relacionado a ser homem ou ser mulher ocorre em comunidades de prática de masculinidades e feminidade. Para ela, uma comunidade de prática é uma comunidade em que seus membros se engajam em uma prática compartilhada. E a prática é fundamental para qualquer comunidade, uma vez que é ela que faz da comunidade o que essa é. Nessa comunidade existem alguns aspectos em comum que a unifica, como o “[...] comprometimento mútuo, empreendimento compartilhado e uma agenda em comum em termos de ações, de comportamento e de linguagem” (2009, p. 17), que são específicos e que identifica o grupo.

Para Paechter (2009), será justamente essas práticas locais da masculinidade, por exemplo, que permite que os membros dessa comunidade reconheçam o outro, não simplesmente como homens, mas como homens iguais a ele e possibilita que homens e mulheres de diferentes grupos locais compreendam a si próprios como sendo diferentes. Isso explicaria a necessidade, em algumas sociedades, da diferenciação entre o que é masculino e o que é feminino. Ou seja, essa seria a função social do estabelecimento dessa sociedade de práticas, que seria justamente permitir que seus membros possam reconhecer uns aos outros a partir das práticas que eles elegeram como comuns a um ou outro gênero de forma específica.

Com efeito, “a masculinidade ou feminidade de uma pessoa não é inata nem natural, mas algo que é aprendido, que é constantemente retrabalhado e reconfigurado, além do encenado para o *self* (grifo da autora) e para os outros”. (PAECHTER, 2009, p. 24).

Nossas várias masculinidades e feminidades são construídas como modos de ser no contexto das comunidades específicas de prática de masculinidade e feminidade, e é possível que estas práticas se modifiquem conforme nos movimentamos entre essas comunidades. Assim, masculinidades e feminidades podem ser vividas e encenadas de maneiras diferentes, de acordo com as situações em que se encontram os indivíduos; o que é compreendido, percebido e lido como masculino em uma comunidade pode ser considerado, inclusive sob ponto de vista de uma mesma pessoa, como feminino em outra comunidade. (PAECHTER, 2009, p. 24-25).

Essa ideia possibilita entender e reforçar o pressuposto da cultura como pano de fundo na construção do sentido do que é ser homem e o que é ser mulher. Conforme Paechter (2009), o fato da masculinidade e da feminidade serem construídas dentro das comunidades

de prática traz à tona a natureza disciplinar de tais construções e performances. Ou seja, para permanecer dentro de uma comunidade em particular de prática “[...] um indivíduo deve regular a sua performance de forma que ela se sintonize com as normas daquela comunidade” (PAECHTER, 2009, p. 25). Para esta autora, as possibilidades de rompimento dessas performances e de mudança de trajetórias são o tempo todo governadas e policiadas pelas comunidades, as quais as pessoas pertencem a situações que elas enfrentam.

O entendimento supracitado se articula também com a concepção de identidades no plural ao invés de identidade fixa, fundamentado na concepção de identidade de Anderson (2002). A partir disso, ficaria mais fácil compreender por que algumas pessoas vivenciam uma sexualidade flutuante e por que a sexualidade é construída dentro de um aparato social, cultural. Mudando a cultura se pode aprender e desaprender algumas peculiaridades da sexualidade, especialmente aquelas ligadas a performance de gênero, mais que a orientação sexual.

Para Paechter (2009), entender masculinidades e feminidades como comunidades de prática nos ajuda a compreender porque estas configurações sociais são tão resistentes a mudanças. Essa resistência é marcada por relações de poder. A questão da mudança e da resistência ameaça a posição de algumas pessoas que estão no centro destas comunidades e que determinam de certa forma um *status quo*. Diante disso, a resistência em se permitir o transito desses modelos de feminidade e masculinidade seria para preservar o *status quo* de alguns membros que são significativos para estas comunidades.

As crianças aprendem a ser meninos e meninas, homens e mulheres por meio de membros pertencentes a estas comunidades e frequentemente são pessoas mais velhas que detém algum tipo de poder sobre as outras. Quebrar as fronteiras desses modelos de gênero seria como questionar a autoridade e o poder destas pessoas que na comunidade determinam a construção da identidade (PAECHTER, 2009). Portanto, a sexualidade está para identidade assim como está para cultura, dois temas de grandes controvérsias. Cabe destacar que não pretendo me delongar na apresentação dos conceitos de sexualidade e identidade. No próximo tópico, destacarei apenas as contribuições de Castells (2010), Anderson (2002), Hall (2011) e Laraia (2006) que nos ajudarão a situar tais conceitos com o universo de interesse deste estudo.

1.2 Identidade, cultura e suas relações com a sexualidade

No que diz respeito a atores sociais, Castells (2010, p. 22) entende por identidade

[...] o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o (s) qual (is) prevalece (m) sobre outras fontes de significado. Para um determinado indivíduo ou ainda um ator coletivo, pode haver identidades múltiplas. No entanto, essa pluralidade é fonte de tensão e contradição tanto na auto-representação quanto na ação social.

Castells (2010) argumenta ainda que essa fonte de tensão se dá pelo fato de que há uma distinção entre a identidade e o que os sociólogos chamam de papéis ou conjunto de papéis. Para o autor, os papéis são definidos por normas elaboradas pelas instituições e organizações da sociedade, enquanto as identidades constituem fontes de significado para os próprios atores, construídos por eles mesmos por meio de um processo de individuação. Neste cenário, podemos dizer que a identidade tem a ver com o sentido que os indivíduos dão aos papéis que eles desenvolvem na organização da sociedade. Nas palavras de Castells (2010, p. 23), “[...] identidades são fontes mais importantes de significado do que papéis, por causa do processo de autoconstrução e individuação que envolvem”. Ele ainda afirmou que, do ponto de vista sociológico, toda e qualquer identidade é construída. Como, a partir de quê, por quem e para quê isso acontece é a questão mais importante.

Para Castells (2010), as identidades são construídas sempre a partir de uma matéria-prima, que pode ser descrita como a história, a biologia, a geografia, a memória coletiva, instituições produtivas e reprodutivas, as fantasias pessoais e aparatos de poder e revelações de cunho religioso. Os indivíduos vão construir suas identidades em um processo de reorganização do significado destes materiais, a depender da tendência social, do projeto cultural e de sua visão de tempo/espaço.

Castells (2010) levantou a hipótese de que no processo de construção das identidades coletivas estão presentes os determinantes do conteúdo simbólico dessa identidade, bem como o significado que este conteúdo tem para os que com ela se identificam ou dela se excluem. Isso significa dizer que o processo de construção das identidades coletivas está diretamente ligado a um contexto de relações de poder. Neste sentido, cumpre destacar as três formas e origens de construção de identidades descritas por Castells (2010, p. 24):

Identidade legitimadora: introduzida pelas instituições dominantes da sociedade no intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais [...]; *identidade de resistência*: criada por atores que se encontram em posições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação, construindo, assim, trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que permeiam as instituições da sociedade, ou mesmo opostos a estes últimos [...]; *identidade de projeto*: quando os atores sociais, utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e, ao fazê-lo, de buscar a transformação de toda a estrutura social. Esse é o caso, por exemplo, do feminismo que abandona as trincheiras de

resistência da identidade e dos direitos da mulher para fazer frente ao patriarcalismo, à família patriarcal e, assim, a toda a estrutura de produção, reprodução, sexualidade e personalidade sobre a qual as sociedades historicamente se estabeleceram.

Podemos notar que é no contexto das identidades de resistência e das identidades de projeto que se insere as “novas” identidades sexuais, uma vez que todas elas rompem, de forma direta ou indireta, com um modelo legitimado e autoritário, conduzido inclusive pelas instituições dominantes, de gênero, sexo, orientação sexual e papéis sexuais. Diante dessa perspectiva, cabe destacar que há um entendimento sobre identidade de que esta não se constitui mais como algo fixo, mas deslocável, um pressuposto do qual temos como representante Hall (2011) e Anderson (2002). Nesse sentido, a análise sobre a identidade hoje seria mais consistente se considerássemos a possibilidade de haver *identidades* ou *identificações*, ou ainda, em subjetivações ou processos de subjetivação, considerando a subjetividade como uma forma de ser, pensar, agir e sentir no mundo.

Esse *cada um* não se constitui necessariamente de identidades afirmadas pelos movimentos e pelas ciências sociais nos últimos anos como o negro, a mulher, a pessoa com deficiência, o indígena ou a pessoa homossexual, mas o *cada um* enquanto pessoa. Ou seja, significa dizer que não é possível pensar a identidade negra, por exemplo, pois pensá-la é pensar uma identidade fixa, no sentido de que ser negro seria *ser* uma coisa só, com características próprias de ser negro e disso não se pudesse escapar. Uma ideia fixa de identidade implicaria dizer que todo negro pensa da mesma forma, adota a mesma culinária, a mesma religião e tem a mesma perspectiva de vida.

Hall (2011) assinala que há um argumento discutido na teoria social de que as velhas identidades estão em declínio, fazendo surgir novas identidades, fragmentando o indivíduo moderno, até então visto como um sujeito unificado. O autor parte da ideia de que as identidades modernas estão sendo descentradas ou deslocadas por algum tipo de mudança estrutural que estaria transformando as sociedades modernas e fragmentando paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade.

Como há um deslocamento e uma fragmentação, a identidade deixaria de se constituir como algo fixo, coerente e estável para se tornar algo diluído e em constante movimento. É por este motivo que muitos acreditam estarmos vivendo, a partir do final do século XX, uma crise de identidade (HALL, 2011). Um pensamento na mesma direção é apresentado por Anderson (2002), para quem o eu moderno se constitui de pessoas que

[...] não se sentem claramente delimitadas, mas sim indissolúvelmente ligadas às suas tribos e a seus ecossistemas; não se veem como seres únicos, mas como seres

mais ou menos idênticos aos outros da mesma espécie; e elas não pensam em si mesmas como seres perfeitamente integrados e, sim, como seres invadidos por espíritos e forças estranhas que as puxam em diversas direções. (ANDERSON, 2002, p. 17).

Na passagem do Eu Moderno para os Eus Pós-Modernos, Anderson (2002) observa que há uma psicologia pós-moderna que busca dar respostas aos tempos. Se antes havia uma sociedade estável, esta carecia de sujeitos estáveis. Hoje, com as sociedades mutantes, se fazem necessárias pessoas que também estejam mudando rapidamente, bem como “[...] a busca por uma nova imagem das nossas possibilidades, uma visão mais ampla do ser humano do que as regras que qualquer sociedade conseguiria criar até agora”. (ANDERSON, 2002, p. 43).

Para Hall (2011), o processo de identificação pelo qual nos projetamos em nossas identidades culturais passou a ser provisório, variável e problemático, o que produziu o que tendemos a chamar de sujeito pós-moderno. É interessante essa perspectiva da identidade móvel, uma vez que no campo da sexualidade não apenas o senso comum afirma que o comportamento sexual das pessoas tem mudado, como a própria ciência tem encarado as experiências de gênero e sexualidade como algo que se coloca no tempo-espaço. Seria perigoso afirmarmos que as “novas sexualidades” são frutos desse sujeito pós-moderno que apresenta uma identidade flexível e fragmentada. Contudo, e inegavelmente, é nesse campo de tempo e espaço das identidades pós-modernas que vamos assistir uma visibilidade maior de sexualidades.

A sexualidade está imbricada com a ideia de corpo: o corpo como lugar do desejo e como instrumento/marca do desejo. Além de o corpo ser o lugar e a marca do desejo ele é ainda o lugar e a marca da identidade de gênero, pois é nele que se marca as expressões, ou os símbolos daquilo que nos faz homens e mulheres (LOURO, 2013). Faz-se necessário lembrar a tecnologia a serviço do corpo construído à ideia de gênero, composta de cirurgias e procedimentos farmacêuticos. Essa tecnologia está a serviço da transformação do corpo com sinais que se assemelham àquilo que produzimos em torno da ideia do que é – biológica e culturalmente – de homem e de mulher.

Essa construção é dinâmica e não atinge apenas as pessoas trans, pois também os homossexuais não apenas ultrapassam as barreiras do que é ser homem hétero *cis* como ultrapassam, dentro da própria identidade sexual que carregam, outras barreiras que lhes permite construir uma interminável configuração de desejos, sexos e performances. Isso se corrobora com a ideia de identidade apresentada na perspectiva de Hall (2011). De um modo

geral, no dizer de Tadeu (2010), os processos que estão transformando, de modo radical, o corpo humano nos obrigam a repensar a alma. Para o autor, a pós-modernidade tem construído um “novo” humano⁸ que não atende apenas ao aparato social, político e cultural como também é fruto de uma tecnologia de produção de corpos.

Essa construção do novo humano a partir da cultura, da política, do aparato social e até da tecnologia de produção de corpos alimenta a concepção das identidades e, mais precisamente, das identidades sem demarcação de fronteiras. Mas não ter fronteiras não é a única problemática deste novo humano, estabelece-se ainda uma perspectiva de um novo humano fragmentado, com identidades líquidas (BAUMAN, 2004; 2012) tanto no que diz respeito aos desejos quanto aos afetos e performances.

Como bem colocou Haraway (2010), as identidades no pós-humano são identidades fraturadas. Para a autora, a consciência de um “nós” classe, gênero e raça, como uma conquista que nos foi imposta pela terrível experiência histórica das realidades sociais contraditórias do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado deixam no ar as respostas sobre quem somos e no que nos tornamos de verdade. Torna-se difícil fundamentar esse “nós” e motivar nosso envolvimento em uma comunidade. Para a autora supramencionada, vivemos uma época na história em que se faz necessário uma unidade política, a fim de enfrentar de forma eficaz as dominações de raça, de gênero, de sexualidade e de classe.

Ao mesmo tempo, de acordo com Haraway (2010), em nenhuma outra época tivemos - mesmo na unidade - tão pouca capacidade material para ditar às identidades a forma que a realidade deve ter. É preciso reconhecer, inclusive sem inocência, nossa capacidade de dominação que geralmente podemos ter sobre as identidades. Assim, o desafio que se impõe, tanto aos movimentos sociais quanto à academia, é o de construir estratégias para o enfrentamento da discriminação no mesmo caminho em que se consiga pensar essas novas identidades e seus trânsitos dentro dos próprios grupos que se julgavam coesos. É preciso reconhecer as fragmentações dentro dos grupos e, ao se falar em coesão, não cairmos na tentação de buscar a unidade pela padronização das identidades ou pela construção de dominação de umas contra outras.

Se tomarmos a sexualidade como um aspecto da identidade e, se para Hall (2011, p. 13) “[...] a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia”, então a sexualidade também o será. Pensar as identidades de forma estanque, fixas, é pensar a

⁸ A partir dessa ideia de “novo humano” ou “pós-humano” enquanto sujeito da pós-modernidade, Tadeu (2010) trabalha com o conceito de homem ciborgue, que seria o homem da pós-modernidade construído na fusão do humano com a máquina.

identidade de algumas minorias como se os indivíduos pertencentes a elas não rompessem fronteiras. É como conceber a pessoa homossexual como um objeto ou algo sem historicidade, como se ser homossexual no Brasil se consistisse na mesma experiência que ser homossexual nos Estados Unidos ou na Alemanha do século passado, ou como se questões de classe, raça e gênero não influenciassem a experiência das sexualidades como um todo.

Como bem assinalou Laraia (2006, p. 20), “[...] um menino e uma menina agem diferentemente não em função de seus hormônios, mas em decorrência de uma educação diferenciada”. Isso prova que a distinção anatômica e fisiológica por si só não é suficiente para determinar a divisão do trabalho nem qualquer outro comportamento que diferencie homens e mulheres. Ou seja, é a partir do sexo que se atribui a noção de homem e mulher, entretanto, a noção é construída a partir da capacidade de simbolizar o que é ser homem ou mulher pela cultura.

A experiência da diferença é construída independente de termos a mesma orientação sexual ou a mesma cor da pele. Somos diferentes por assumirmos identificações diante de realidades diferentes, assumindo, por conseguinte, formas de ver o mundo, de pensar, de sentir e agir sobre ele. Dessa maneira, no que diz respeito à diversidade sexual, acreditamos que uma forma de situá-la é recorrer à concepção de identidade móvel, pois com o pressuposto de diversidade sexual se busca dar conta de uma gama de possibilidades de identidades sexuais. Assim, compreende-se sexos diferentes, orientações sexuais, performances sexuais e de gênero diversas, categorias estas descritas anteriormente.

Em outra direção existem algumas teorias recentes sobre sexualidade que propõem pensar o ser humano sexual como um sujeito que rompe fronteiras e que é essencialmente estranho, mutante, “anormal”. No âmbito da discussão sobre a sexualidade na contemporaneidade, tem lugar de destaque as contribuições da Teoria *Queer*, que tem como expoentes Judith Buller, Beatriz Preciado e, no Brasil, pesquisadores/as como Berenice Bento, Richard Miskolci, Larissa Pelúcio e Guacira Louro, que exploram a discussão da sexualidade no plano da cultura, em uma perspectiva pós-estruturalista.

O uso do termo *queer*⁹ surge como uma forma de transformar a injúria, as identidades ofensivas, atribuídas pelos outros em um termo de luta e combate. (PELÚCIO, 2014; MISKOLCI, 2014). Essencialmente, a Teoria *Queer* “[...] se define contra o “normal” ou normatizador” (SPARGO, 2006 p. 8) e representa uma

⁹ Dado o caráter subversivo que esta teoria evoca, alguns expoentes ou pesquisadores preferem não denominá-la de teoria, uma vez que assim fazendo carregaria o sentido de norma. Ao invés de teoria *queer*, propõem o uso de outras expressões como “perspectiva *queer*” ou “corrente de reflexão”.

[...] coleção de compromissos intelectuais com as relações entre sexo, gênero e desejo sexual [...] O termo descreve um leque diverso de práticas e prioridades críticas: leituras da representação do desejo pelo mesmo sexo em textos literários, filmes, música e imagens; análises das relações de poder sociais e políticas da sociedade; críticas do sistema sexo-gênero; estudos de identificação transexual e transgênero, de sadomasoquismo e de desejos transgressivos.

A teoria *queer* “[...] está perpetuamente em confronto com o normal, a norma, seja ela a heterossexualidade dominante ou a identidade gay/lésbica. *Queer* é definitivamente excêntrico, anormal” (SPARGO, 2006, p. 37). Portanto, a proposta da teoria *queer* não é recepcionar toda a identidade, mas recepcionar tudo o que é diferente, questionar as normalidades, os padrões. Nesse sentido, ela vem contestar inclusive as identidades gays e lésbicas que se igualam às normalidades. Desconstrói a ideia do binarismo, de que se tem que ser ora uma coisa, ora outra, o que causa certo estranhamento na concepção das identidades, pois um sujeito ora pode ser nada ou tudo ao mesmo tempo.

Essa teoria propõe uma ruptura das fronteiras da sexualidade e do gênero e se preocupa com os corpos que “desafiam a norma heterossexual” (PELÚCIO, 2014, p. 27). Conforme nos diz Miskolci (2014, p. 09), “[...] as reflexões queer afirmam que a ordem política e cultural da heterossexualidade compulsória garante os privilégios políticos, culturais e até econômicos daqueles/as que vivem dentro de suas prescrições”.

Dada sua complexidade, em alguns momentos, a teoria *queer* e os estudos gays e lésbicos feitos por professores, escritores e militantes dialogam, em outros não, justamente por não contemplarem as mesmas visões e práticas (SPARGO, 2006). Aquilo que diz a teoria *queer* sobre sexualidade, concebendo-a de maneira móvel no tempo e no espaço, encontra respaldo naquilo que Paechter afirma sobre as identidades e o modo como são aprendidas e localizadas: “[...] conforme nos movemos de um lugar para outro, ou de uma instituição para outra, precisamos assumir e aprender a vivenciar outras identidades”. (PAECHTER, 2009, p. 36).

Conforme nos diz Pelúcio (2014, p. 28), o *queer* “[...] vai ser uma resposta atrevida das pessoas marginalizadas por uma ordem regulatória dos corpos, das sexualidades e assim também das subjetividades. Uma ordem que recusa outros arranjos sexuais e de gênero que não estejam conformados a uma moralidade burguesa, medicalizada e marcadamente eurocentrada.

Para Pelúcio (2014, p. 33),

O queer, como pensamento crítico, se propõe justamente a desafiar as identidades, não por nihilismo, e sim a fim de promover uma profunda revisão teórica e política.

Questionando não os sujeitos que “encarnam” identidades, mas a ordem social e cultural que as constitui como aceitáveis e normais ou abjetas e patológicas.

Se *queer* é tudo aquilo que é estranho, instável e desestabilizador, nesta concepção homem, mulher, heterossexual, bissexual ou homossexual passam a ser categorias totalmente flutuantes e flexíveis, podendo cada um experimentar estas práticas de forma dinâmica e alternativa, fugindo de quaisquer normas e previsibilidades sociais. Esta talvez seja a alternativa mais coerente para se pensar de fato a sexualidade. Todavia, esta teoria tem recebido suas críticas, uma vez que embora seja imperioso conceber os sujeitos de forma tão deslocáveis firmados na diferença, nota-se certa resistência em abrir mão das identidades – e tudo aquilo que nos constitui, não apenas no campo da sexualidade – de forma segmentada, categorizada.

Nota-se uma necessidade de categorizar nossos comportamentos, nossa existência, estabelecer perfis específicos para constituição da nossa identidade, do que é ser homem, mulher, cristão, negro, homossexual, indígena, etc., sejam estas características da identidade natas ou inatas.

Na contramão dessa concepção, a teoria *queer* é uma proposta de perspectiva não identitária, ou seja, de uma sexualidade não classificada ou medida em identidades. Entretanto, a crítica que essa perspectiva sofre quanto a isso é que essa concepção desfacelaria ou enfraqueceria as identidades que ao longo dos anos se constituíram como busca de direitos. Nesse sentido, Pelúcio (2014, p. 34) esclarece que

Não se trata, em absoluto, de desqualificar esses lugares, muito menos as conquistas, mas de nos valermos da teoria como ferramenta de combate, uma forma sempre dinâmica para de análise e intervenção. Trata-se, portanto, de operar a partir da desconstrução como método capaz de nos dar pistas de como alguns discursos chegam a instituir verdades sobre comportamentos, corpos, pessoas, instituições.

É possível que a necessidade de categorizar as experiências se deva ao fato de elaborarmos nosso comportamento em relação ao Outro dentro de uma categoria com a qual o Outro se apresenta a nós: a relação com o Outro geralmente é mediada através de dispositivos que demonstrem um comportamento correspondente com aquilo que ele traz como marca no seu corpo. Se o Outro se apresenta com marcas de um corpo construído pela cultura com símbolos referente à identidade de homem, mas tem um desempenho mais próximo da identidade de mulher, gera-se uma confusão.

Para Trevisan (2011), investigar as origens do desejo é supérfluo quando se busca apenas uma categorização. Em outras palavras, o autor questiona a necessidade de se

encontrar a causa para a homossexualidade e como a ideia da causa fecha a própria ideia da sexualidade, criando e fechando papéis sexuais, identidades sexuais dentro de categorias, sendo que na verdade elas precisam estar abertas. Para ele

Oriente-se o desejo para que lado for, haverá sempre um mistério em sua raiz. E diante do mistério é possível qualquer outra postura além da aceitação? Do mesmo modo, a homossexualidade pressupõe a aceitação do mistério das suas razões como um componente a mais da realidade. Aceitar seu 'mistério' faz parte do encontro inevitável com o princípio da realidade". (TREVISAN, 2011, p. 34).

Vislumbra-se que o estudo das sexualidades tende a se tornar cada vez mais complexo, haja vista que os estudos feministas sobre gênero e diversidade sexual tem se ampliado cada vez mais. Na pauta destes estudos aparece a todo momento a construção do que é ser homem ou mulher, o que é identidade de gênero, educação sexual, trânsito dos corpos, de uma forma cada vez mais dinâmica e flutuante, provavelmente em razão do próprio dinamismo e trânsito de identidades na pós-modernidade conforme aqui apresentado. Isso em parte é relevante, uma vez que a ciência tem essencialmente esse movimento, de estar sempre descrevendo e trazendo para nosso campo de discussão as mudanças. Por outro lado, isso coloca os direitos civis cada vez mais numa berlinda, pois se leva tempo para efetivar em termos de políticas públicas e legislação, as discussões, proposições atuais, ou seja, algo novo em termos de sexualidade.

É evidente que nos espaços de convivência gay, as identidades sexuais permanecem em constante trânsito ou troca. É o que observa Pelúcio (2011, p. 115), para quem

Jogar com as categorias, experimentar combinações transitórias de gênero, testar estilos, pode ter a ver com a reverberação atual dos debates sobre gênero e sexualidades, com o aumento de lugares de sociabilidade e lazer, que são também espaços de trocas e aprendizado. Assim como as redes sociais que se articulam na internet.

As trocas que se dão em alguns espaços de lazer e sociabilidade parecem contribuir para as novas roupagens que as identidades sexuais vão assumindo e dando uma nova configuração sobre o que é ser gays, lésbica, bissexual, travesti, transexual ou transgênero.

As considerações apresentadas anteriormente sobre sexualidade podem ser orientadoras da conclusão de que a sexualidade se expressa em três dimensões - ou esferas - da vida: dimensão **social**, dimensão **afetiva** e dimensão **sexual**. Comumente, a dimensão sexual e a afetiva são colocadas ou confundidas como uma só, pois há um entendimento de que sexo envolve também afeto e que afeto traz em si alguma carga de libido e satisfação sexual.

No âmbito da dimensão **afetiva** os sujeitos orientam toda a sua autopercepção para aquilo que tem a ver com o seu afeto. Conforme nos ensinou Monteoliva (1996, p. 7), a afetividade é

O alicerce mais profundo da vida psíquica, incluindo todas as reações do instinto e do inconsciente. É através da afetividade que nos relacionamos com o mundo, com os outros e com nós mesmos. Ela propicia às nossas ideias e às nossas atitudes e comportamentos sua qualidade, sua razão de ser e seu dinamismo.

Na dimensão afetiva estão presentes tanto os relacionamentos de amizade quanto os de natureza romântica, ambos igualmente importantes para a autoafirmação dos sujeitos. Nesse contexto, o amor aparece como um elemento presente e indispensável, propulsor da dimensão afetiva, algo que nas palavras de Comte-Sponville (1995, p. 242), “[...] não se comanda, pois é o amor que comanda”. Para Fromm (1966, p. 34, 44), o amor é um desejo de fusão interpessoal e consiste no

[...] mais poderoso anseio do homem. É a paixão mais fundamental, é a força que conserva juntos a raça humana, clã, a família, a sociedade. O fracasso em realiza-la significa loucura ou destruição – autodestruição ou destruição de outros. Sem amor, a humanidade não poderia existir um só dia [...] No ato de amar [...] encontro-me, descubro-me, descubro-nos a ambos, descubro o homem.

Quanto à dimensão **social**, podemos dizer que é em espaços como a família, a igreja, a escola, o trabalho, o clube que se demonstra às pessoas aquilo que se é, inclusive orientado pelos afetos. Quando se nega aos sujeitos a possibilidade de se autoafirmarem da forma como são no campo social, nega-se, por conseguinte a possibilidade deles vivenciarem suas sexualidades nestes espaços, uma vez que sexualidade não se confunde com ato sexual, portanto ela ocorre o tempo todo tanto no espaço privado quanto no público. Como defendemos neste estudo, ela se dá também no âmbito das relações, dentro dos mais diversos mapas sociais de interações humanas. Para Bauman (2004, p. 55), o desejo sexual “[...] se estende na direção de outro ser humano, exige sua presença e se esforça para transformá-la em união. Ele anseia por convívio”.

No âmbito das **práticas sexuais**, quando se nega a possibilidade dos sujeitos de estarem juntos, conseqüentemente se nega parcialmente a possibilidade de que eles experimentem o ato sexual. Quando se cria impedimentos ao seu encontro de forma legal em público, implica em obstáculos para que haja entre esses sujeitos um encontro mais privado, mais pessoal. Lembrando que o ato sexual não deve ser visto como algo que duas pessoas recorrem para a procriação, mas que possui também a finalidade do prazer sexual e oferece uma resposta ao apelo do sentimento amoroso. (MONTEOLIVA, 1996).

O ato sexual em si não pode ser banalizado. Ele cumpre uma função importante na experiência afetiva. Com efeito, para Nodin (2001, p. 16), “[...] o sexo é uma comunhão com o outro. Na qual se pode expressar de uma forma física e emocional os afetos que se nutre em relação a essa pessoa”. Nas palavras de Forgano (1996, p. 7) “[...] a satisfação efetiva e duradoura da necessidade sexual é uma das condições necessárias à realização humana”. (FORGANO, 1996, p. 7).

Ainda no plano das práticas sexuais, podemos situar a importância do amor enquanto algo que pode estar presente tanto no ato sexual quanto na vivência dos afetos. Para Monteoliva (1996), o amor é uma resposta amadurecida para o interrogante da existência humana, algo que se identifica com a sexualidade na sua dimensão amorosa de relacionalidade. Além disso, é o único instrumento e método válido para o crescimento dos indivíduos e a transformação da sociedade.

Para algumas pessoas a experiência da sexualidade se dá nestas três esferas concomitantemente, enquanto para outras pode se dar em apenas uma delas. Pois bem, o fato é que quando estamos falando de um sujeito heterossexual ou de um sujeito homossexual estamos falando de alguém que experimenta sua sexualidade dentro destes três contextos e é pensando a sexualidade dentro desses três contextos que fica fácil entendermos porque ela é dinâmica, contextual e histórica. Assim, a sexualidade ora pode se materializar dentro de uma perspectiva, ora dentro de outra. Isso nos permite compreender ainda porque é perfeitamente possível que, a partir desse pressuposto, se pode afirmar que um sujeito experimenta tanto práticas heterossexuais quanto homossexuais de forma concomitante ou alternativa.

Se a sexualidade é uma experiência que se dá na esfera da vida social, da prática sexual e do afeto, fica ainda mais fácil compreender por que ela é uma experiência única para cada sujeito, sendo possível que cada um experimente ser heterossexual ou homossexual em momentos diferentes, sob condições diversas. Os sujeitos experimentam ultrapassar as fronteiras da sexualidade sempre em um contexto que alimenta a lógica da sexualidade enquanto uma vivência que se dá de maneira afetiva, social e/ou da prática sexual. Ora pode ser fácil para o sujeito acessar a sexualidade do ponto de vista da prática sexual, mas pode não ser do ponto de vista da afetividade. Ora pode ser acessível para ele a sexualidade do ponto de vista da afetividade, mas não o ser do ponto de vista da prática sexual.

É por este motivo também que assumir a homossexualidade publicamente pode ser algo que se consiga fazer apenas em um momento de maturidade pessoal e de condições sociais mais propícias. Ainda, isso pode explicar porque sujeitos que tenham vivenciado por muitos anos a experiência homossexual optem depois por experimentar algo mais próximo de

uma prática de heterossexualidade, nem que essa heterossexualidade esteja mais no contexto da perspectiva social da sexualidade que da prática.

Diante desses pressupostos, pode-se inclusive afirmar que é possível experimentar/transitar da homossexualidade para heterossexualidade e vice-versa em uma das três dimensões da sexualidade. Isto porque seria possível sair do afeto sem abandonar o desejo, ou sair da prática sexual sem abandonar o afeto e as vivências sociais da homossexualidade. Como medir isso, é um pouco difícil. Seriam necessárias pesquisas empíricas ou narrativas para identificar e compreender o que levam os sujeitos a praticarem uma rotatividade de experiências sexuais e o que cada um está buscando ou experimentando nesta rotatividade.

Nesse cenário, é importante entendermos a sexualidade dentro dessas dimensões porque é justamente essa compreensão que nos dá a possibilidade de pensar a importância do reconhecimento e do respeito da sexualidade na vida dos sujeitos. A sexualidade não é um detalhe, ela é todo um processo que de certa forma alimenta a própria condição humana, pois a atuação do homem e a sua percepção de si se dá nestes três aspectos da vida – social, afetivo e das suas práticas sexuais. Nesse sentido, quando se pensa a importância da defesa da sexualidade e do reconhecimento desta como algo importante para a dignidade humana e para a constituição e autodeterminação das identidades dos sujeitos, estamos pensando basicamente na possibilidade de se garantir a eles que se autodeterminem dentro da perspectiva das suas relações sociais, dos seus afetos e de suas práticas sexuais.

Na mesma direção, podemos entender ainda por que negar uma dessas perspectivas implica necessariamente em causar algum tipo de sofrimento ou de desrespeito a um direito humano. Negar a vivência da sexualidade é negar a possibilidade de se autoconstituir enquanto sujeito na esfera afetiva, sexual e da prática, o que inclui tanto uma dimensão da vida privada quanto pública (social). Nesta perspectiva, se negamos a alguém a sua sexualidade, negamos a sua própria existência dentro dessas três esferas. Por esta razão, a sexualidade e o direito a ela, constitui-se como uma questão de direito humano. Se os direitos humanos podem ser compreendidos como o direito de ser humano, de se reconhecer e de se constituir como humano na vida em sociedade, a sexualidade – e a vivência plena dela – se constitui como algo indispensável.¹⁰

A negação de um desses sujeitos – afetivo, social, das práticas sexuais – nega consequentemente todos os outros. Torna-se impraticável a existência do sujeito afetivo sem

¹⁰ Para Longo (2004), a essência da natureza humana constitui o direito fundamental de *ser*. O sentimento da consciência grupal serve ao homem e não se pode negar ao semelhante o alcance indispensável de quaisquer das instituições sociais. Se a condição do homem o faz um ser animal, racional, social e político, é a este homem que os direitos humanos deve atender.

que o sujeito social e da prática sexual existam. A sociedade não pode outorgar o direito de alguém ser ou vivenciar a sua sexualidade no campo social, mas negar-lhe a prática sexual ou o afeto. Se não é assim com o tratamento dado à heterossexualidade¹¹, espera-se que não seja com o tratamento dado às homossexualidades, mediante o princípio da igualdade e da não discriminação.

Infelizmente isso não é o que se vê. O que vemos hoje é justamente uma certa hostilidade às sexualidades dissidentes: ora se nega a existência dessas sexualidades nas três esferas, ora se nega em apenas uma delas. O desafio é propor à sociedade o reconhecimento das identidades sexuais dialogando e se constituindo nas três esferas da vida. Da mesma forma que se tem uma cultura que legitima as relações sexuais, insta-se que se tenha também dentro de outros contextos, como o religioso, jurídico, das relações privadas e da mídia esse reconhecimento. É preciso encarar a auto-realização nos mais diversos aspectos da vida como algo inerente à condição humana e, neste sentido, é preciso avançar na emancipação sexual. Afinal, como destacou Giddens (1993, p. 200), a emancipação sexual “[...] pode ser o meio para se conseguir uma reorganização emocional mais abrangente da vida social”.

1.3 Diversidade sexual e a educação sexual na escola

Para Airès (1981) até aproximadamente o século XVII se desconhecia a infância no sentido de não reconhecimento da criança enquanto parte de uma etapa do desenvolvimento para vida adulta. Isso talvez possibilite entender a negação da sexualidade da criança, ou seja, se a própria existência dela enquanto criança foi negada durante tantos anos, sua sexualidade também permaneceu na ordem do desconhecido.

Não é que as crianças fossem desprezadas ou negligenciadas ou que o sentimento de infância não existisse, pois mesmo não existindo o sentimento de infância, havia afeição pelas crianças (ARIÈS, 1981). O que não havia era a percepção de que as crianças pertencessem ou apresentassem uma etapa especial do desenvolvimento humano. O que não havia era “[...] a consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem” (ARIÈS, 1981, p. 99). Hoje há uma compreensão da criança enquanto criança, entretanto, parece-nos que é justamente esse entendimento que leva à ideia

¹¹ A heterossexualidade é legitimada no campo social (uma vez que há uma cultura e uma moralidade que recepciona e garante a existência deste tipo de relação), há também no campo da afetividade uma cultura de institucionalização que recepciona esse afeto (tanto do ponto de vista legal quanto religioso) e há ainda uma cultura que, de certa forma, recepciona a heterossexualidade dentro da perspectiva das práticas sexuais (representada por uma cultura erótica voltada para esta orientação sexual, mesmo que de forma sutil, mas presente na ideologia dos veículos de comunicação, com uma tendência naturalizadora).

de não se apresentar a ela um mundo que é restrito aos adultos. Nesse sentido, a sexualidade - confundida com a ideia exclusiva de sexo - pertenceria ao mundo dos adultos e não da criança.

Contemporaneamente, há o reconhecimento da proteção à criança e ao adolescente, a despeito de instrumentos legais. Entretanto, ainda não se observa o atendimento integral às necessidades do desenvolvimento delas, permanecendo o silenciamento sobre suas sexualidades. O que temos é uma “política de não se falar de sexualidade”, há de forma muito modesta um trabalho de educação sexual na escola que discute a sexualidade infantil. Grande parte disso ocorre devido à imperiosa compreensão, até mesmo em razão da lógica da proteção, que a sexualidade está vinculada a ato sexual e que, portanto, seria preciso preservar as crianças. De acordo com esse entendimento, discutir sexualidade na escola representa uma ameaça à integridade dos alunos e um desrespeito ao seu desenvolvimento.

É notória a participação e visibilidade da criança hoje na vida da sociedade enquanto sujeito de existência e de direitos. Ela já não está tão apartada do mundo dos adultos como era até o século XVII, conforme Ariès (1981) nos indicou. Desta maneira entende-se que a criança e o adolescente incorporam os mais diversos espaços sociais como a vida do trabalho, da família, da igreja, da escola, todavia, ainda assim, negligencia-se um aspecto da constituição da identidade tão importante a eles como a sexualidade.

Embora tenha ocorrido uma ruptura nesse reconhecimento da criança, ou melhor, na retratação da criança enquanto miniatura do mundo adulto, ainda não presenciamos uma ruptura com a ideia da criança enquanto um sujeito inocente, não sexualizado. A ideia demonizante e pervertida que se tem de sexo nos orienta a separar crianças e adolescentes do universo da sexualidade, na tentativa de que isso garanta a sua não corrupção. Ainda pensamos as crianças e os adolescentes como sujeitos que não pertencem ao mundo da sexualidade. O reconhecimento de suas existências ainda não permite reconhecê-los dentro do espaço de relações humanas e de construção de identidades que se dá também a partir dos seus desejos e das suas performances de gênero.

Parte dessa negação se dá também dentro da lógica de que o desejo e a construção do gênero se dão (ou devem se dar) de forma natural, não pertencendo ao campo da cultura, da aprendizagem, da educação. A lógica adotada para construção do desejo e do gênero é que estes se dão de maneira natural nada tendo que ensinar às crianças e adolescentes, pois eles aprenderão (e devem aprender) naturalmente a serem heterossexuais e a ter seu sexo combinado com seu gênero. Com base nesta concepção, ensinar às crianças e adolescente as

diferenças, dentro da proposta da sexualidade na escola, seria inverter essa lógica ou modificá-la.

Esse quadro explicaria parte da dificuldade em se empreender um trabalho sobre sexualidade na escola. Na contramão desse projeto, trabalha-se no sentido de preservar a imagem das crianças e adolescentes puros, garantindo que eles passem pelas etapas do desenvolvimento e cheguem à vida adulta construindo uma identidade considerada sadia e normal, heterossexual e uma identidade de gênero condizente com seus sexos. Isso explicaria também as poucas iniciativas que existem sobre a sexualidade na escola, em sua maioria com uma forte tendência a tratá-la no currículo enquanto uma estratégia que apresenta os corpos anatomicamente.

A metodologia adotada, repetidas vezes, concebe a sexualidade como pressuposto para descrever a morfologia dos corpos em aulas de ciências, preocupando-se apenas em mostrar aos alunos a constituição dos seus órgãos genitais internos e externos, os cuidados do corpo, (hábitos de higiene), a proteção contra as doenças sexualmente transmissíveis e gravidez indesejada. Não há espaço para discussão da sexualidade enquanto desejo e prática em diferentes contextos culturais. Não se discute relações de gênero, construção de identidades, performatividade nem mesmo sobre outras possibilidades de corpos para além daquilo apresentado biologicamente.

Se fossem discutidas relações de gênero e diferenças dentro dessa proposta de sexualidade na escola, se encontraria campo fértil para discutir diversidade sexual e as violências contra as identidades de gênero e desejos dissidentes. Ampliar-se-ia todo o cenário da sexualidade e ela seria apresentada aos/às estudantes como de fato é. Nesse sentido, é importante que o projeto sobre sexualidade na escola seja feito adotando-se uma metodologia e um currículo que considerem a pluralidade de vivências e que situem a sexualidade no contexto da cultura. A sexualidade, os desejos e os corpos não podem ser compreendidos apenas dentro da concepção natural/biológica de sexualidade que levam a um processo de legitimação, assim como não podem ser compreendidos dentro de uma moral posta, única e dominante.

É preciso apresentar aos/às estudantes outras possibilidades existentes, e aí não se está a falar de outras possibilidades que se pode criar, mas que já existem ou sempre existiram. De outro modo, a proposta não é apresentar aos/às estudantes algo que eles podem se tornar ou que devem se tornar, mas daquilo que eles talvez já sejam, bastando se reconhecerem. Deste modo, é preciso que se entenda que diante do autorreconhecimento não há motivo para o

sofrimento e nem para que outros que se reconhecerem de forma diferente da normatividade sejam violentados.

A descrição ou conceito do que compõe a diversidade sexual causa divergência e confusão tanto no contexto acadêmico quanto no contexto do senso comum. Conforme já assinalado neste capítulo, se a sexualidade antes era pensada a partir da concepção de dois sexos e/ou duas identidades de gênero, hoje tudo isso se amplia e se entrelaça criando novas categorias que só podem ser compreendidas a partir da concepção que abarque o que é sexo, identidade de gênero, performance de gênero, orientação sexual, desejo e práticas sexuais. É com base nesse processo e nesse “novo” mapa que apresenta a ideia de diversidade sexual que os pesquisadores vão tecendo e construindo a noção de sujeito, presente nos mais diversos espaços institucionalizados, entre eles, a escola.

Nesse contexto, inevitavelmente, cumpre à escola e à educação dialogarem sobre sexualidade humana e a diversidade, uma vez que a escola é o lugar, por excelência, de diversidade, pois agrega um número imenso de sujeitos oriundos de diversos contextos com diversas subjetividades. Na instituição escolar a construção do debate em torno da sexualidade aberta à pluralidade pode contribuir para que os/as estudantes vivam em condições de aprender a amar a si mesmos e reconhecerem os demais como sujeitos de valor.

Com bem assinala Soares, (2006, p. 286), “[...] a experiência da negação do valor, de recusa do acolhimento, de fratura das relações primárias de amor, em casa e na escola, associada aos preconceitos racistas e classistas que projetam rótulos e anulam individualidades, produz a violência dolorosa da invisibilidade”. Neste sentido, o autor argumenta que a escola tem uma responsabilidade extraordinária, quase heróica, pois agrega uma função civilizadora, tendo que combinar à transmissão competente de conhecimentos. De acordo com ele, “[...] a prática do acolhimento, do reconhecimento valorizador, proporcionando espaços privilegiados para a escuta afetiva, respeitosa, desprovida de julgamento”. (SOARES, 2006, p. 287).

Um projeto de discussão da diversidade sexual na escola deve perpassar pelo currículo, e pensar o currículo pressupõe discutir tudo aquilo que o constitui, tanto no seu caráter prescrito quanto simbólico, englobando: formação dos professores, projeto político pedagógico, metodologias de ensino, relação professor/aluno e outras instâncias. A sexualidade precisa se constituir como temática presente em todo esse processo, especialmente em se tratando de sexualidades que escapam às normas hegemônicas.

O currículo tende a atender uma hegemonia ideológica. Para Silva (1994, p. 184),

[...] o currículo constitui o núcleo do processo institucionalizado de educação. O nexó íntimo e estreito entre educação e identidade social, entre escolarização e subjetividade, é assegurado precisamente pelas experiências cognitivas e afetivas corporificadas no currículo.

No entanto, Silva (1994) alerta que há uma distância enorme entre as experiências de conhecimento atualmente proporcionadas pela escola e pelo currículo e as características culturais de um mundo transformado

[...] pela emergência de novos movimentos sociais, pela afirmação de identidades culturais subjugadas, pelas lutas contra o patriarcado, pelos conflitos entre poderes imperialistas e resistências pós-coloniais, pelo processo de globalização e pela generalização dos novos meios e técnicas de comunicação. No novo mapa cultural traçado pela emergência de uma multiplicidade de atores sociais e por um ambiente tecnicamente modificado, a educação institucionalizada e o currículo continuam a refletir, anacronicamente, os critérios e os parâmetros de um mundo social que não mais existe. (SILVA, 1994, p. 185)

Silva (1994) chama a atenção para a importância de os educadores começarem a reconhecer e entender as novas configurações econômicas, políticas e sociais que repercutem diretamente no currículo e na educação. Para o autor, há uma necessidade de desconstruir discursos e narrativas hegemônicas e considerar e afirmar narrativas e discursos alternativos, “[...] que contem outras histórias, minando, assim, a inevitabilidade e “naturalidade” das narrativas dominantes”. (p. 186). Para Silva (1994), faz-se necessária uma política educacional que questione os modelos naturalizados e que introduza no currículo o ponto de vista, a perspectiva e as narrativas de grupos subjugados.

No mesmo caminho, Apple (2008, p. 101), entende que “uma das maneiras pelas quais as escolas são usadas para propósitos hegemônicos está no ensino de valores culturais e econômicos e de propensões supostamente ‘compartilhadas por todos’ [...]”. Há, neste contexto, uma cultura sobre sexualidade – a normativa – que alimenta o pensamento e as práticas da sociedade, será esse mesmo pensamento, conseqüentemente, que engendrará grande parte dos processos educativos presentes dentro da escola. Assim, a escola, enquanto aparelho ideológico, atua como reprodutora de uma cultura que se faz presente fora de seus portões. Poder e cultura são constitutivos da ideologia presente no currículo, na medida em que a escola se constitui como um espaço que agrega em suas práticas parte da lógica de poder presente na sociedade, a exemplo do poder autoritário e disciplinador que se exerce sobre as sexualidades ditas não normativas.

Para Apple (2008), as escolas existem por meio de suas relações com outras instituições, estas que são combinadas de maneira a gerar desigualdades estruturais de poder. As escolas fazem, portanto, parte de um conjunto de relações e, conseqüentemente, reforçam

essas relações. Isso implica dizer, conseqüentemente, que a escola produz e reproduz as relações sociais que vivenciamos, sejam estas relações de classe, referente a questões étnico-raciais, de gênero ou diversidade sexual.

A forma como o currículo está organizado e como ele se processa na escola serve como controle social da ideologia hegemônica. Há uma intencionalidade, mesmo implícita, de reproduzir os modelos constituídos a partir de um consenso valorativo¹². Geralmente, esse consenso valorativo exerce algum tipo de poder sobre grupos ou comunidades minoritárias ou tidas como marginalizadas. O currículo tem, portanto, uma função social, função esta que extrapola os limites físicos da escola. Ele assume a função de mantenedor de uma ideologia, de uma prática, de uma cultura hegemônica e essa cultura inclui a cultura de uma sexualidade normativa.

Conforme assinala Silva (2003), o currículo é documento de identidade, supõe-se, portanto, que ele recebe, mas que também reproduz, manipula, forja, inventa as identidades. Se ele é lugar, espaço, território, é porque ele detém um discurso, uma prática, e um limite para a existência das identidades. Se nele está presente mais que um saber, uma relação de poder e uma identidade (SILVA, 2003), implica investigá-lo a fim de que suas intenções não passem despercebidas. Nesse sentido, a proposta de se pensar e fazer o currículo na perspectiva das teorias críticas e pós-críticas¹³ parece a alternativa que melhor recebe a discussão das identidades sexuais não normativas.

1.4 A Educação em/para os Direitos Humanos como norteadora de políticas educacionais de reconhecimento da diversidade sexual na escola

Para Nalini (2008b) o objetivo a ser almejado para a educação brasileira do século XXI é o da garantia dos direitos fundamentais, de modo que nenhum integrante da espécie humana seja excluído desse reconhecimento primário e intuitivo. A pauta valorativa do processo educacional não é mais a de transmitir informações ou de treinamento mnemônico, incumbe-se à educação treinar para a cidadania ética.

Neste sentido, faz-se necessário pensarmos alguns caminhos por meio dos quais podemos discutir e conduzir com eficácia o reconhecimento da diversidade sexual na escola e

¹² Ideia coletiva de valores a serem aceitos e praticados de forma hegemônica por uma maioria.

¹³ Silva (2013) descreve as teorias críticas do currículo como enfatizadoras de questões como ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência. Já as teorias pós-críticas estão preocupadas em enfatizar questões como identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo.

de como esta deve assumir a responsabilidade de construir uma cultura de diversidade e não violência com base em instrumentos como: a) Constituição Federal e o direito à educação, b) Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), c) Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), d) Projeto Escola sem Homofobia, e) Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), f) Plano Nacional da Educação em Direitos Humanos (PNEDH).

A Constituição Federal de 1988 apresenta em seu artigo 1º a dignidade da pessoa humana como um fundamento do Estado Democrático de Direito. No artigo 3º diz que os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil são, entre outros: construir uma sociedade livre, justa e solidária; promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

No artigo 5º assegura que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. No seu artigo 6º traz a previsão legal dos direitos sociais, sendo a educação e a proteção à infância deveres do Estado.

Os artigos 205 e 206 se destacam como um reforço ao direito à educação e seus princípios basilares, com destaque para a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. A cultura também aparece como um direito a ser garantido nos artigos 215 e 216. Em todos os artigos destacados podemos inserir a questão da sexualidade e do respeito às diferenças.

O direito à educação, previsto pela Constituição Federal pressupõe que ela seja de qualidade e comprometida com os valores humanos e a dignidade humana. Nesse sentido, na escola, o aluno não deve ser vítima do mesmo processo excludente do qual ele é alvo fora dela. Nesse contexto, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. Assegura, em seu artigo 4º que

[...] é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

No artigo 15 preceitua que “[...] a criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis”. Ainda no artigo 16 é destacado que o direito à liberdade compreende opinião e expressão e o direito de participar da vida familiar e comunitária sem discriminação, entre outros aspectos. No artigo 17 assegura-se o direito ao respeito, que consiste na inviolabilidade da integridade física,

psíquica e moral, “[...] abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais”. O artigo 18 diz que “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor”.

Esses dispositivos legais reforçam o fato do dever da família, da escola e da comunidade de forma geral observar e por em prática os direitos da criança e do adolescente afirmando também que a sexualidade e a afirmação de suas diferenças devem se constituir como um direito fundamental.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são referenciais para a educação no Ensino Fundamental. Lançados em 1997 se constituem como uma proposta de melhoria da qualidade da educação tendo, além dos princípios, parâmetros para a avaliação, desenvolvimento de conteúdos e processo didático em seis áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física. Cumpre ainda destacar seus três volumes contendo documentos referentes aos Temas Transversais que abordam assuntos importantes como: Ética, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, e Meio Ambiente e Saúde. É um documento que se constitui como referencial na elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos – PPPs nas escolas, e orientador de seus currículos.

O Projeto Escola Sem Homofobia, criado em 2008, apoiado pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC/SECAD) representa um marco como proposta de contribuição à formação de professores e atuação da escola no combate à homofobia e garantia dos direitos humanos e respeito às orientações sexuais e identidades de gênero. Produziu uma série de dados (como um estudo qualitativo sobre a homofobia na comunidade escolar em 11 capitais brasileiras¹⁴) e documentos que subsidiaram pesquisas sobre a temática, além de contribuir para a formação de profissionais da educação no trato com a sexualidade na escola.

A Lei nº 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) registra em seu texto, além dos princípios já estabelecidos na Constituição Federal para a educação básica, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e respeito à liberdade e apreço à tolerância. Assegura que o Ensino Fundamental tem por objetivo a formação básica do cidadão, mediante princípios como: a compreensão do ambiente natural e social, do sistema

¹⁴ Relatório Final do estudo disponível em: http://www.reprolatina.org.br/site/html/atividades/downloads/escola_sem_homofobia/Relatorio_Tecnico_Final.pdf

político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; o fortalecimento dos vínculos familiares, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) é um documento elaborado pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, pelo Ministério da Educação e Ministério da Justiça em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em 2006. Tem como objetivo oferecer alternativas à concretização dos direitos humanos, compreendendo os níveis da educação básica, ensino superior, educação não-formal, educação dos profissionais do sistema de justiça e segurança e educação e mídia, entre outros, firmados no próprio Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, tem como objetivo

[...] exercitar o respeito, a tolerância, a promoção e a valorização das diversidades (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras) e a solidariedade entre povos e nações.

Traz, como princípio norteador da educação em direitos humanos para a educação básica, entre outros:

[...] a educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação.

Como ação programática para a educação básica prevê, entre outras, o fomento da

[...] inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos (as) trabalhadores (as) da educação para lidar criticamente com esses temas.

Além de

[...] propor ações fundamentadas em princípios de convivência, para que se construa uma escola livre de preconceitos, violência, abuso sexual, intimidação e punição corporal, incluindo procedimentos para a resolução de conflitos e modos de lidar com a violência e perseguições ou intimidações, por meio de processos participativos e democráticos.

As ações de direitos humanos pressupõem discutir dignidade humana, necessidades humanas, sendo a sexualidade (e a vivência dela) algo que se configura como um direito humano. Para Nalini (2008a, p. 245), “a concepção adequada dos direitos humanos pode atuar na sensibilização de docentes e discentes rumo à compreensão da realidade do outro”. Assim, os direitos humanos ensejam uma ideia de valores ou princípios essenciais para a vida em sociedade. E isso também vai aparecer, mesmo que de maneira implícita, nos textos constitucionais, na forma da lei. Espera-se que em todo contrato social esteja presente essa obrigação de virtudes e valores e que, inclusive, por meio das leis se garanta que os homens se respeitem, cuidem uns dos outros preservando a vida e garantindo exclusivamente sua dignidade.

Na verdade, parece-nos que o desejo de todo cientista do Direito e de todo homem que almeja a paz no ativismo pelos direitos humanos é que o afeto esteja no centro de todo contrato social formal ou não formal da vida em sociedade. Como o afeto não aparece, acaba-se almejando que outros valores apareçam, como próprio respeito, pois se não é possível esperar ou exigir das pessoas que elas tenham sentimento de apreço ou solidariedade umas pelas outras, é esperado que se tenha pelo menos o sentimento de tolerância ou respeito.

Nesse contexto, Bittar (2008) reconhece a importância do desenvolvimento do afeto e, para isso, ele propõe o afeto como parte da própria razão. Para ele, a razão implica um conjunto de reflexões, portanto, a formação de uma sensibilidade. Sendo assim, ela deve dar espaço para o afeto, uma proposta que vai no contrassenso do que geralmente se defende, ou seja, costumeiramente não se pensa na relação entre afeto e razão. Para Bittar (2008) há uma relação intrínseca entre afeto e reflexão enquanto algo próprio da razão: “o afeto não exclui a reflexão e nem a reflexão exclui o afeto; como instâncias complementares, ambas sobrevivem lado a lado [...]”. (BITTAR, 2008, p. 68).

O que Bittar (2008) propõe é uma razão sensível e, conseqüentemente, o despertar de uma sensibilidade que advém dessa razão. O autor entende a sensibilidade como uma virtude, como algo que “[...] constrói pontos de equivalência entre *alter* e *ego* que possibilitam um trânsito fundado em preocupações comuns entre os parceiros de comunicação”. (BITTAR, 2008, p. 83).

A ideia da construção do afeto na razão, ou de uma razão sensível, corrobora com o papel da educação em direitos humanos, que deve ser uma educação que produz inclusive conhecimentos sensíveis, capaz de produzir uma racionalidade sensível. Afetos que, de certa forma, contribuam para a construção dessa razão. Isso porque, para Bittar (2008, p. 86),

[...] o afeto é conciliador, tático, sedutor... e que se funda na base do lúdico, da interação, este que passa a ser um elemento fundamental para a dinâmica da reconceitualização da experiência a partir de novos paradigmas e referenciais culturais. Pode ser tomado como um elemento central para a cultura em geral do direito, como se processa no âmbito do direito de família, mas também como um importante elemento a fundamentar o crescimento e o desenvolvimento de uma cultura dos direitos humanos.

Segundo Bittar (2008), a preocupação com a alteridade e o favorecimento da concepção de mundo centrada na dimensão da consideração do outro e do afeto deve levar ao cultivo de elementos básicos comuns a todas as formas de amor: cuidado, responsabilidade, respeito e conhecimento. Valores estes que devem ser fundamentalmente cultivados por serem importantes “[...] para o desenvolvimento de uma genuína forma de interação social, na qual, de fato, se possa falar de democracia e de direitos humanos”. (BITTAR, 2008, p. 87).

Bittar (2008, p. 88) entende a educação e a metodologia em (e para) os direitos humanos como algo que [...] deve preparar para o convívio com a diversidade, na base do diálogo e do respeito, voltado para a alteridade, como forma de prática de solidariedade social, na base da tolerância”. Por outro lado, para Schilling (2008) não cabe falar em educação para os direitos humanos e sim em educação em direitos humanos, uma vez que “não se trata apenas e tão somente de ensinar um conteúdo que será usado em algum futuro provável e sim lutar, cotidianamente, pela realização do direito à educação”. (SCHILLING, 2008, p. 273).

A educação em direitos humanos se concretiza, na perspectiva de Candau (2008), a partir de três elementos: formar sujeitos de direito, favorecer processos de empoderamento e educar para o “nunca mais”¹⁵, indo ao encontro de Adorno (1995) sobre o papel da educação de ser uma educação para que a barbárie não se repita. Contra a barbárie e tantas outras formas de opressão, a educação encontra como alternativa uma proposta de educação em direitos humanos que consiste na formação para o exercício da alteridade, o ensino de valores humanos e o apreço pelas virtudes.

Para Ricotta (2006), os valores humanos são fundamentais para a estabilidade e a harmonia da sociedade. São os conjuntos de valores que constituirão uma ética, com princípios para orientar nossas ações. A autora define valores como sendo “[...] determinados princípios que norteiam a vida das pessoas, dando-lhes direção e orientação de como ser,

¹⁵ A autora descreve estes elementos como parte da pesquisa promovida no continente latino-americano pelo Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH) da Costa Rica, no período de 1999-2000, que fez um balanço crítico da educação em Direitos Humanos nos anos 90 na América Latina, coordenada pelo professor chileno Abraham Magendzo.

comportar-se, relacionar-se e expressar as habilidades e potenciais em vista da concretização dos projetos e ideias. É que nos apontará a coerência entre o pensar e o agir”. (RICOTTA, 2006, p. 99).

Ao serem compreendidos desta forma, eles nos ajudam a construir nossas opiniões, a manter o autocontrole, a avaliar nossas condutas. A natureza dos valores se constitui enquanto fundamentos éticos que orientam nossa consciência e nossa vida em sociedade. Para Ricotta (2006) é a adoção de valores que torna possível a vida futura na sociedade. Na escola estes valores precisam ser incentivados e desenvolvidos entre os/as estudantes.

Alteridade pressupõe uma pergunta e uma resposta sobre quem é o outro. Refere-se à capacidade de estabelecermos um contato com o outro de forma a nos colocarmos no lugar dele, implica ainda em um deslocamento de lugar e de experiência para se colocar no lugar do outro e sermos simpáticos e empáticos com suas experiências. Significa ainda experimentar o que é do outro, sentir o outro. Acreditamos que em um mundo de relações afetivas tão frágeis e de suposto incentivo ao individualismo e desconfiança (BAUMAN, 2004) propor uma educação para alteridade é um desafio. Entretanto, conforme lembrou Pinheiro (2010), o reconhecimento das diferenças é o primeiro passo para uma educação democrática, caracterizada a partir do respeito e da tolerância. Nas próprias palavras do autor, o saber respeitar “[...] está atrelado às condições de educação e formação de uma sociedade”. (PINHEIRO, 2010, p. 44).

Pinheiro (2010) acredita ainda que o respeito e a tolerância são valores contrários à ideia da uniformização da cultura e dos desejos, por conseguinte, contrário à ideia de igualdade. A igualdade permite a diferença e a alteridade.

Para a compreensão e prática dos direitos humanos, a escola poderia inserir como objetivo educacional o desenvolvimento de virtudes. Utilizando como referência obras como *Pequeno Tratado das Grandes Virtudes* (1995), de Comte-Sponville, que propõe uma série de virtudes (humor, amor, compaixão, justiça, amizade, doçura, boa-fé, pureza, tolerância, simplicidade, humildade, gratidão, misericórdia, generosidade, coragem, temperança, polidez, fidelidade) que, de certa forma, descrevem a dinâmica da convivência em sociedade. Viver juntos pressupõe observar valores e praticar tais virtudes.

No contexto da educação em direitos humanos, torna-se importante tanto a educação para alteridade quanto o ensino das virtudes. Para Comte-Sponville (1995), as virtudes podem ser ensinadas mais pelo exemplo que pelos livros, ainda assim, ele pensa sua obra, o tratado das grandes virtudes como uma tentativa de “[...] compreender o que deveríamos fazer, ou ser, ou viver, e medir com isso, pelo menos intelectualmente, o caminho que daí nos separa”

(COMTE-SPONVILLE, 1995, p. 8). Este autor descreve também as virtudes como sendo um poder, uma força que constitui o valor de um ser, pressupõe um esforço para fazer o bem. Para ele “[...] a virtude de um homem é o que o faz humano, ou antes, é o poder específico que tem o homem de afirmar sua excelência própria, isto é, sua humanidade (no sentido normativo da palavra)”. (COMTE-SPOVILLE, 1995, p. 8).

Nesse sentido, é importante tanto a lei quanto as ciências, ao descrever nossos comportamentos de alteridade e os aspectos das virtudes e valores humanos que se podem preservar na relação com os outros, ajudando a escola a pensar questões referente à violência. Justiça e amizade são duas virtudes que poderiam se fazer constantemente presentes na educação em direitos humanos. Para Comte-Sponville (1995, p. 94-95), justo “é alguém que põe sua força a serviço do direito, e dos direitos, e que, decretando nele a igualdade de todo homem com todo outro, apesar das desigualdades de fato ou de talentos, que são inúmeras, instaura uma ordem que não existe, mas sem a qual nenhuma ordem jamais poderia nos satisfazer”.

Para o autor “se cada indivíduo fosse cheio de amizade, de generosidade e de benevolência para com seus semelhantes, não precisaria mais de leis, nem precisaria respeitar para com eles um dever de igualdade [...]” (COMTE-SPONVILLE, 1995, p. 86). Comte-Sponville (1995) entende a justiça como sendo uma virtude pela qual cada um tende a superar a tentação de se colocar acima de tudo e se sacrificar a tudo, por conseguinte a seus desejos ou a seus interesses.

A discussão sobre saúde na escola também pode ser um caminho para a abordagem da sexualidade e diversidade sexual, desde que rompa com o velho aspecto biologizante de saúde, considerando como importantes aspectos sociais, históricos e culturais, entendendo a sexualidade como uma construção social. Conforme apresentamos anteriormente, existe hoje uma política significativa de abertura para a discussão da sexualidade e da diversidade sexual na escola, com enfoque para o respeito às diferenças. Há ainda uma significativa quantidade de materiais, além dos documentos normativos, como pesquisas produzidas que podem subsidiar a formação (tanto a inicial quanto a continuada) do professor na temática da diversidade e do respeito às diferenças na escola. A título de exemplo há o Dossiê “Educação e Diversidade – Revista Retratos da Escola”, produzido pela Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) em 2013 e o Projeto Gênero e Diversidade na Escola, produzida pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/IMS/UERJ) em 2009.

Nesse contexto, o universo da sexualidade implica necessariamente no reconhecimento da pluralidade de identidades, orientações, desejos, vivências sociais e performances que determinam o cenário que denominamos de diversidade sexual. Este cenário evidencia não apenas um encantamento diante da dinâmica que a convivência com as diferenças implica, como também um campo de tensão em razão dos encontros e desencontros formados a partir das diversas subjetividades que a sexualidade constrói. É nesse cenário que surge a violência, manifesta em um grau de complexidade e de diversas formas, que será objeto de análise no capítulo seguinte.

2 DISCRIMINAÇÃO POR IDENTIDADE DE GÊNERO E ORIENTAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA: ORIGENS, MOTIVAÇÕES E CENÁRIOS

A escola foi o primeiro ambiente que me violentou.

(Maria Clara Araujo, 2014)

O depoimento acima apareceu noticiado em diversos sites no ano de 2014, ele pertence a uma aluna transexual que cursa Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco. Maria Clara faz parte de uma estatística sobre a qual não se pode mais ignorar, trata-se da inexpressiva presença de travestis e transexuais na universidade e, mais que isso, poucas travestis e transexuais conseguem concluir a educação básica, consequência da violência que sofrem e que se estende durante toda a vida escolar. Obviamente seus corpos subvertem e transgridem o ideal normativo de sexualidade, além de evidenciarem a estranheza daquilo que, conforme vimos no capítulo anterior, constitui a sexualidade, ou seja, sua pluralidade.

Após a discussão realizada no capítulo anterior sobre o conceito de sexualidade e diversidade sexual, bem como a presença dessa temática no contexto da escola, apresentarei aqui a relação entre a sexualidade e as expressões de violência contra ela. Iniciarei pela discussão do conceito de violência, em seguida serão discutidos seus possíveis determinantes e a presença da violência diante das expressões da sexualidade no cenário da escola.

As reflexões sobre a violência costumeiramente nos levam a um dos problemas básicos do pensamento filosófico, a saber: o homem é mau ou bom? Pensadores como Hobbes apresentaram suas teses quanto a isso. Para Hobbes (2014), o homem é um lobo para seu semelhante e sua condição é uma condição de guerra, de disputas e controvérsias. Ele aposta nas leis da natureza, ou virtudes morais como meio de garantir a Paz.

Hobbes considera que há na natureza humana três causas principais de discórdia: Competência, Desconfiança e Glória:

A Competência impulsiona os homens a atacarem-se para lograr algum Benefício; a Desconfiança garante-lhes a Segurança e a Glória, a Reputação. A primeira utiliza a Violência para apossar-se de pessoas, mulheres e crianças e gado; a segunda para defender esses bens, e a terceira, faz com que se recorra à força, por motivos insignificantes, como uma palavra, um sorriso de escárnio, uma opinião diferente da sua, ou qualquer outro sinal de subestima, direta ou indiretamente, de forma a macular sua Decência, seus Amigos, sua Nação, sua Profissão ou Nome de Família. (HOBBS, 2014, p. 96-97).

Segundo Hobbes, se não houver um poder comum capaz de manter os homens em respeito, temos a condição do que se denomina Guerra. Poderíamos dizer aqui que esse poder comum é a lei, a sanção, ou contratos sociais. Ele entende a condição do homem como uma condição propensa à guerra, uma guerra de todos contra todos e acredita que a razão deve levar o homem a almejar a paz, mas que, não sendo possível, deve se valer de todos os instrumentos e vantagens da guerra para se defender.

Entretanto, havendo a aplicação dessa lei de todos contra todos, Hobbes (2014) entende que há leis naturais que orientam contratos de convivência humana. Entre elas, cumpre destacar três: 1) procurar a paz e segui-la; 2) o homem deve concordar com a renúncia de seus Direitos a todas as coisas, contentando-se com a mesma liberdade que permite aos demais, à medida que considere a decisão necessária à manutenção da Paz e em sua própria defesa; 3) complacência (cada um deve se esforçar para conviver com os outros); 4) que cada homem reconheça os demais como seus iguais por natureza. O desrespeito a esse preceito é o Orgulho.

Hobbes (2014, p. 113-114), argumenta com propriedade a respeito da convivência humana ao sustentar que:

[...] na disposição inata dos homens em viver em Sociedade, há uma certa diversidade de Natureza, derivada da diversidade de seus Afetos. Isso pode ser verificado na forma como são agrupadas as pedras de uma Edificação: os construtores descartam aquelas pedras que se apresentarem ásperas ou irregulares no Formato, considerando-as inaproveitáveis e inoportunas, porque roubam maior espaço às demais, e dariam muito mais trabalho para serem aplainadas devido à sua dureza. Assim, também, um homem que, devido à sua rudez Natural, pretenda reter aquilo que para si são coisas supérfluas, mas para os outros necessárias e que, na cegueira de suas Paixões, não puder corrigir essa tendência, deverá ser abandonado no expulso da Sociedade, uma vez que é hostil a ela. Se considerarmos que cada homem, não apenas por Direito, mas por necessidade, se acha apto a propor e obter o que for necessário para sua preservação, quem se opuser a isso, devido a coisas supérfluas, contribui para a condição da Guerra, contrariando a Lei Fundamental da Natureza que determina que se busque a Paz. Os que respeitam essa Lei são os Sociáveis (conhecidos pelos latinos como *Commodi*), os demais são os Insociáveis, Obstinaíveis, Refratários e Intratáveis.

Ainda para Hobbes (2014, p. 115),

Da mesma forma como é preciso renunciar a certos Direitos para garantir a Paz, ou seja, renunciar à liberdade de fazer tudo o que entender, é, também, necessário para a vida do homem que alguns Direitos sejam mantidos, como o de governar o próprio corpo, desfrutar o ar e a água, mover-se de um lugar e outros mais sem os quais é impossível viver bem. Então, ao celebrar a Paz, se um homem exigir um determinado privilégio que não admitiria fosse dado a outro, estará contrariando a Lei Natural e agindo contra a lei precedente que ordena o reconhecimento da igualdade entre todos os homens.

Podemos articular a concepção da violência a partir da não-violência, que seria a paz, a liberdade, a não dominação e colonização de corpos e mentes. A não disciplinarização arbitrária, o não cometimento de dor pelo sadismo. Se for assim, podemos supor que qualquer um de nós sofreu ou sofrerá, infligiu ou infligirá qualquer tipo de violência contra outrem na vida. Seja nas relações de cunho político, por meio – e no contexto – das instituições, ou nas relações cotidianas da vida privada. A violência pode estar sempre presente em um jogo de troca de cadeiras entre autor e vítima, em um processo hierárquico vertical ou horizontal, a exemplo da microfísica do poder de Foucault. Inevitavelmente, viver é não escapar à violência.

Violência não se confunde com criminalidade e agressividade, embora sejam conceitos que guardam certa interface. Violência é um termo muito mais polissêmico, que pode se caracterizar por diversos comportamentos e fenômenos que de certa forma implicam no sofrimento dos sujeitos, na negação de direitos. A criminalidade está relacionada com comportamentos que são tipificados em uma determinada cultura como certos ou errados. Tanto que podemos ter crimes que não se configuram como atos violentos, havendo também tipos de violência que não se configuraram como crime em determinadas culturas.

A agressividade diz respeito a comportamentos, a algo que é inerente a condição de qualquer ser humano, de modo que qualquer um pode expressá-la. Ela não se caracteriza como algo necessariamente ruim, é uma manifestação que pode ser benéfica ao assumir uma função de alívio para algum tipo de tensão ou se constituir como uma defesa diante de algum estado de ameaça. A esse respeito, Storr (2012) acredita que o ímpeto agressivo pode servir a uma função biológica de preservação tanto do indivíduo quanto da espécie humana. Para o autor, é essencial que se reduza as formas destrutivas de hostilidade entre os seres humanos, entretanto, é desejável que reconheçamos não ser possível nos livrarmos de uma parte da nossa natureza que não é apenas inata como também biologicamente valiosa. Storr (2012) salientou que embora nas condições da civilização moderna a agressividade não seja mais adaptativa, o homem não teria sobrevivido como espécie se não fosse um animal agressivo.

Isso não significa que não se deve almejar uma vida social sem autocontrole de certos instintos que levam à hostilidade. Outra alternativa seria também criar uma sociedade em que as pessoas se sintam menos ameaçadas. Para Storr (2012), a agressividade pode se transformar em ódio (elemento paranóico na hostilidade). Nesse caso, caberia efetivamente uma forma de controle dos aspectos destrutivos da hostilidade entre seres humanos.

A agressividade pode estar na violência, sendo esta intencional, institucionalizada, explícita ou implícita. Pode ainda se dar contra a integridade física ou moral. É tudo isso que

torna o assunto mais sedutor e rende centenas de conjecturas. A complexidade do corpo social tanto é capaz de nos dar todas as respostas como nos deixar com todas as dúvidas sobre a violência. De forma geral podemos afirmar que a agressividade humana, embora legítima, não tem legitimidade para resultar no sofrimento e no extermínio de outras pessoas.

Na mesma direção, Odalia (1985) também observa que muito embora a violência caracterize o homem histórico, ela ganha contornos diferentes. Para a autora, em sociedades complexas e diferenciadas, a violência não se exercita simplesmente como uma defesa para a sobrevivência, mas recobre-se de formas sutis e deixa de ser uma agressividade necessária frente ao universo sutil. Na forma da agressividade natural (instintiva) conforme colocada por Storr (2012), tem-se o caso de “defesa legítima”, mas na complexidade das sociedades, a violência se enriquece e “[...] passa a ser uma decorrência da maneira pela qual o homem passa a organizar sua vida em comum com outros homens” (ODALIA, 1985, p. 14). A violência toma forma própria e quase que legitimada na cultura.

Se é assim, por que nos preocupamos tanto com ela? Ousaria responder que é pelo fato de teorizar nossas relações humanas, ou melhor, a nossa própria condição de civilidade. Diante disso, as ciências humanas têm o papel de pensar e conduzir estratégias que aperfeiçoem as relações dos homens em sociedade, que busquem sua harmonia. Sendo assim, várias áreas das humanidades vão se preocupar em descrever o que é ou não a violência, traçar teses sobre sua gênese e descrever considerações sobre sua causa e todo o processo que a circunda. É por esta razão que falar sobre o homem e a organização da sociedade (algo próprio das nossas ciências humanas e sociais aplicadas) esbarra sempre em algo sobre o seu potencial para o bem ou para o mal, para o vício ou para as virtudes, para a guerra ou para a paz, para a violência e a não violência.

Nesse cenário, podemos pensar os contextos e os lugares onde a violência está presente, além dos sujeitos envolvidos de forma ativa ou passiva e seus motivadores. A tentativa de empreender uma explicação sobre a razão de sermos violentos é sempre muito ousada. Na verdade, há múltiplas possibilidades dentro do campo da cultura e da construção das nossas personalidades e subjetividades que talvez expliquem os motivos de cometermos violência e como ela pode se manifestar de diversas formas.

Para o psicólogo Steven Pinker, contrariando o senso comum e até considerável parte da academia, a violência no mundo diminuiu. Para Pinker (2013) estamos experimentando um processo de pacificação quando comparamos as sociedades atuais àquelas marcadas por guerras e conflitos históricos do passado. O autor reconhece no decurso da história uma revolução humanitária que teria grande impacto sobre milênios de práticas cruéis que haviam

sido parte da civilização como execução de bruxos e não conformistas, tortura de prisioneiros, tráfico de escravos, perseguição de hereges e escravização de estrangeiros.

Pensar a violência é, antes de tudo, pensar o processo civilizatório e a natureza humana, o projeto de sociedade, pois.

[...] há um fundo moral comum, o judaico-cristianismo, atravessando as diferentes configurações históricas ocidentais. “Respeitar o semelhante” é um valor constante dessa tradição. Mas é inegável a variação de sentido e de ênfase, de acordo com a mudança dos contextos. Esse respeito tem significados e lugares diferentes na hierarquia de valores, em tempos de guerra e em tempos de paz. Na guerra, respeitar o outro é mata-lo com honra. Na paz, honrá-lo, preservando-lhe a vida, os direitos e interesses, os desejos e projetos, e até mesmo os valores – estendendo esse tratamento a seus familiares. (SOARES, 2006, p. 175).

Soares (2006) lembrou que os tempos de paz não vieram por motivações puras e espirituais, mas como decorrência das novas regras do jogo do poder e da riqueza na implantação dos Estados-Nação. Ou seja, há uma grande conexão entre a moral e os interesses no sentido de que guerra e paz fazem parte de um jogo alimentado pelos interesses. Porém, para Soares (2006, p. 175),

Se a brutalidade foi substituída pela cordialidade, não importa se o processo foi animado pela ambição humana, a vontade de iludir e a necessidade de lutar com outras armas, próprias a tempos de paz. Importa é reconhecer as vantagens da cordialidade, valorizá-la e ajudar a ampliar as condições propícias ao seu florescimento crescentemente vigoroso [...]

Para Teles e Melo (2012, p. 13), a violência

[...] quer dizer uso da força física, psicológica ou intelectual para obrigar outra pessoa a fazer algo que não está com vontade; é constranger, é tolher a liberdade, é incomodar, é impedir a outra pessoa de manifestar seu desejo e sua vontade, sob pena de viver gravemente ameaçada ou até mesmo ser espancada, lesionada ou morta. É um meio de coagir, de submeter outrem ao seu domínio, é uma violação dos direitos essenciais do ser humano.

Para Longo (2004, p. 195) as violências “[...] são males dos infortúnios, dos desenlaces, da excomunhão dos grupos, do isolamento individual, da não-aceitação do outro, da mortificação do homem. E geram o que geram: a impossibilidade de sermos o que poderíamos ser, de sermos o que somos em essência [...]”. O autor ainda menciona que “qualquer determinado tipo de violência é sempre percebido e analisado no mundo dos outros, quase nunca sob a realidade velada do nosso mundo, e nunca sob o tipo determinado de nosso modo de ser violento [...]”. (LONGO, 2004, p. 196).

Longo adverte que “[...] a violência não é imune a pessoas e funções, nem isenta, tampouco, à eventual grandeza das autoridades e à grandiosidade efêmera dos cargos” (LONGO, 2004, p. 196). E é nesse contexto que a violência encontra terreno para se legitimar nas formas do abuso do poder, do autoritarismo e do assédio moral, a despeito até mesmo da burocracia institucional a qual as autoridades estão vinculadas¹⁶.

As ideias que os autores anteriormente mencionados apresentam, podem nos ajudar a inferir uma compreensão da violência enquanto um fenômeno comum em todos os lugares e espaços da história, manifestando-se das mais variadas formas. A esse respeito Pinker (2013) lembrou que tivemos grandes saltos de violência, a exemplo dos genocídios e das grandes guerras e mesmo as guerras urbanas, que matam anualmente milhares de civis, não se comparam, em termos de violência, ao que presenciamos na história.

Nas palavras de Odalia (1985, p. 17), a violência “[...] não é o apanágio de uma época”. Ela atravessa as culturas e o tempo. Para o autor, violência tem sempre relação com privação, de modo que todo ato de violência destitui, despoja, desapossa alguém de alguma coisa. Com efeito, ela se constitui enquanto uma força que sempre nega algo a alguém e o desloca de algum lugar. “A violência nos impede não apenas ser o que gostaríamos de ser, mas fundamentalmente de nos realizar como homens” (ODALIA, 1985, p. 86). Assim, “toda vez que o sentimento que experimentado é o da privação, o de que determinadas coisas me estão sendo negadas, sem razões sólidas e fundamentadas, posso estar seguro de que uma violência está sendo cometida”. (ODALIA, 1985, p. 86).

Odalia (1985) descreveu o conceito de violência dentro de uma tipografia. Para tanto, reconheceu a expulsão do homem do paraíso como um ato de violência (a **violência original**). O autor entende que, deste ato, o homem é submetido a uma série de outras violências como a consciência de que, ao perderem seus direitos e privilégios sobre o usufruto do paraíso, ele passa a ter consciência de que a relação entre ele e Deus não era entre iguais, mas entre um subordinado e um subordinador. Odalia (1985) faz uma observação interessante sobre essa analogia: para ele a violência não pode ser compreendida apenas como um fato com estrutura facilmente identificável, mas o ato violento se insinua como um ato natural cuja essência passa muitas vezes despercebida. Esse exemplo bíblico dá, de acordo com o autor, a matriz do cenário em que se perpetua a violência na vida social do homem, onde a prática da

¹⁶ A despeito da caracterização que Weber (1982) faz sobre a burocracia e da análise que Chauí (2001) faz sobre ela na Universidade, é possível compreender como ela pode funcionar como um instrumento de opressão e autoritarismo.

violência ocorre de forma parcialmente desvendada e acaba se legitimando como uma prática de dominação entre desiguais.

O segundo tipo de violência descrito por Odalia (1985) é a **violência institucionalizada**. Como violência institucionalizada o autor descreve a naturalização do gozo de justiça e injustiça a que os homens estão sujeitos na vida em sociedade. É como se riqueza e pobreza, alegria e felicidade, amor e privacidade fossem condições naturais da vida em sociedade e esta nada tivesse a ver com a perpetuação das injustiças. Há nessa relação sempre a destinação, ora do pouco, ora do muito ao homem, e uma concepção, mesmo que inconsciente, de que isso pertence à ordem natural das coisas ou até mesmo como necessária para a existência de uma sociedade.

Com a naturalização desse cenário há também a institucionalização dele, é algo que se institui na própria ordem da estrutura da sociedade. O homem não reconhece que esse quadro tem relação direta com suas ações, com a cultura, mas que isso pertence à ordem natural das coisas e então ele institucionaliza. Para Odalia (1985), a desigualdade é um tipo de violência e, nesse caso, uma violência institucionalizada.

Odalia (1985, p. 35) atacou esta naturalização ao dizer que

[...] a pretensa naturalidade de um comportamento, de uma crença, não se origina de uma natureza imutável da sociedade humana. A naturalidade é apenas um disfarce, uma forma de camuflar o fato concreto de que a desigualdade nasce de uma estrutura social mutável e historicamente determinada.

E continua:

A institucionalização da miséria, do sofrimento, da dor, da indiferença pelos outros, da ignorância, do não saber sobre si e sobre sua sociedade, não ocorre porque o homem é mau [...] mas pelo simples fato de que uma sociedade estruturada para permitir que a competição, o sucesso pessoal individualizado, sejam os parâmetros de aferição do que o homem é, não pode, evidentemente, preparar o homem para ver no seu semelhante outra coisa que não um concorrente ou uma presa a ser devorada. (ODALIA, 1985, p. 35).

Para Odalia (1985, p. 35), “toda violência é institucionalizada quando admito explícita ou implicitamente, que uma relação de força é uma relação natural – como se na natureza as relações fossem de imposição e não de equilíbrio”. O anseio pelo equilíbrio de se pensar a organização dessa sociedade diz respeito à própria luta dos direitos humanos pela igualdade.

Odalia (1985) descreveu outro tipo de violência: **a violência social**. Entretanto, esclarece que toda violência é social e explica que só reserva esse nome para certos tipos de violências que atingem de forma seletiva e preferencialmente, certos segmentos da população.

Há nesse tipo de violência, na explicação da autora, fatores estruturais que determinam a existência da violência e esses fatores sociais estão estritamente ligados à realidade estrutural da sociedade. Como exemplo, podemos citar a violência contra os negros em uma sociedade majoritariamente de brancos e o genocídio de jovens negros no Brasil, casos em que, antes de serem motivados pelo racismo, constituem-se como um exemplo de violência social.

A educação e a saúde de má qualidade, geralmente disponível aos mais pobres, também é uma forma de violência social. Cumpre lembrar que, como demais tipos de violência, a violência social não é dada, mas tem sua gênese em um projeto de desigualdade social inventado e construído pela própria sociedade para atender a interesses de determinados grupos. (TELES, 2007).

Outro tipo de violência descrito por Odalia (1985) é a **violência política**, compreendida como a que mais se apresenta por meio de disfarces. Diz respeito a toda ação contra o povo por motivos políticos. Para o autor pode ser “[...] um assassinato político, a invasão de um país por um outro, o desaparecimento de dissidentes, legislação eleitoral que fraudava a opinião pública, leis que não permitem às classes sociais, especialmente o operário, organizar seus sindicatos”. (ODALIA, 1985, p. 49).

Odalia (1985) destacou inclusive que a educação e os veículos de comunicação são instrumentos da violência política, isso porque a educação é um instrumento privilegiado de dominação. E acrescentaria, amparado em Foucault (2009), de docilidade dos corpos, uma vez que a educação adentra não apenas as mentes como também os corpos. A TV, por meio da técnica publicitária, é impositiva e totalitária ao negar opções de escolha, pois tudo que ela faz é criar um consumidor adequado a seu conteúdo, impondo vontades ao espectador ao invés de conhecer suas vontades e trabalhar com uma programação a partir dela. Da mesma forma, a TV cria ilusões de estilos de vida, impõe às pessoas sonhos que elas não podem realizar e com isso ela se constitui como um instrumento de violência política. (ODALIA, 1985).

Por fim, Odalia (1985) apresenta a **violência revolucionária**, que muito embora seja também uma violência política, acaba se apresentando como uma violência revolucionária sem o ser. Para distingui-la é preciso primeiro saber o que é uma revolução, que deve ser compreendida como um fenômeno global, sendo que suas consequências se repercutem sobre toda a sociedade. Em uma revolução há

[...] transformações profundas nas estruturas da sociedade humana, determinando o desaparecimento de certos valores, a entronização de outros, quebrando certos tipos de dominação, criando outros diferentes, alterando hegemonias, impondo novas formas de relações entre os homens. (ODALIA, 1985, p. 65).

Para Odalia (1985, p. 87),

[...] toda revolução visa essencialmente destruir um estado de privilégios, de opressão, que inibe direitos da maioria. Revolução não significa apenas abolir os direitos de alguns homens, sua vocação maior é ampliar o campo dos direitos e das possibilidades de realização dos homens [...] A violência que se pratica para diminuir e impedir as privações do homem, que objetiva destruir os obstáculos que separam o homem da criação e do uso fruto dos bens de sua sociedade – é uma violência revolucionária.

Ao considerarmos essas manifestações de violência, somos levados a afirmar que ela continua presente e atingindo os mais diversos grupos humanos. A favor da ideia de que a violência diminuiu, milita uma prática de desconstrução e deslegitimação dos movimentos sociais, até mesmo aqueles que se dão no contexto das academias. O argumento é que, se a violência diminuiu e se temos mecanismos de proteção às minorias, o discurso sobre a igualdade se esvairia. Além disso o discurso da deslegitimação orienta uma ideia de que a violência a que assistimos hoje parte também dos oprimidos, em um campo de força de ação-reação.

Cumpra-nos, no sentido de desfazer esses maus entendidos, destacar as contribuições de Freire (1987, p. 43), para o qual:

Quem inaugura a tirania não são os tiranizados, mas os tiranos. Quem inaugura o ódio não são os odiados, mas os que primeiro odiaram. Quem inaugura a negação dos homens não são os que tiveram a sua humanidade negada, mas os que a negaram, negando também a sua. Quem inaugura a força não são os que se tornaram fracos sob a robustez dos fortes, mas os fortes que o delibitaram.

O educador segue alegando que geralmente os opressores se referem aos oprimidos de forma pejorativa, com isso os opressores acabam invertendo a lógica do desamor e da ideia de quem dá causa ao desamor. Isso nos daria pistas para compreender a violência entre grupo de pessoas cujas necessidades mais básicas lhe foram negadas. No contexto da escola contribui, inclusive, para compreendermos a violência que o aluno comete contra a escola, como fruto de um histórico de negações e violência a que ele mesmo sofre. A violência do aluno pode ser também, uma resposta à violência da escola (enquanto aparelho ideológico) e de muitas outras instituições a que ele está sujeito fora da escola.

Nesse sentido, a sociedade segue sem conseguir reconhecer a relação que há entre ação-reação, opressor-oprimido. Quando enxergamos esse quadro mais longe, vemos que se a visibilidade a que os homossexuais estão experimentando nos espaços públicos pode ser chamada de violência contra as liberdades heterossexuais (como alguns afirmam), poderíamos

tomar emprestada a concepção de Freire (1987) a respeito da relação opressor-oprimido, que implica a seguinte lógica: “inauguram a violência os que oprimem, os que exploram, os que não se reconhecem nos outros; não os oprimidos, os explorados, os que não são reconhecidos pelos que os oprimem como outro” (FREIRE, 1987, p. 42). Desse modo, pensar a relação entre homossexuais e heterossexuais na sociedade enquanto uma “relação de forças” nos permite compreender quem e como se instaura a opressão.

A compreensão sobre como a violência se instaura e de quais mecanismos de opressão ela se alimenta pode se constituir em um grande passo para a mudança. Pinker (2013), quando apostou na diminuição da violência, o faz alicerçado na ideia de uma revolução humanitária. Para o autor, a Revolução Humanitária pode ser explicada por uma mudança nas sensibilidades, de modo que as sociedades passaram a reagir de forma diferente ao sofrimento de outros seres vivos. Isso não implicaria dizer que as pessoas de hoje são moralmente imaculadas, mas que somos diferentes dos nossos ancestrais de alguns séculos atrás que “[...] aprovavam, praticavam e até apreciavam a indizível agonia infligida a outros seres vivos” (PINKER, 2013, p. 245).

E por que mudou? Como as sensibilidades mudaram? O que teria motivado esse sentimento de mais alteridade? Para Pinker, mudanças históricas militaram contra a apreciação da crueldade e o Processo Civilizador teria sido um forte candidato, já que

[...] o gosto pela crueldade colide com os valores de uma sociedade cooperativa: deve ser mais difícil trabalhar com seus vizinhos se você pensar que eles gostariam de vê-lo estripado. E a redução da violência pessoal ensejada pelo Processo Civilizador pode ter diminuído a demanda por punições cruéis [...] (PINKER, 2013, p. 246)

A empatia também seria uma das faculdades psicológicas desenvolvidas, capaz de nos afastar da violência. Não a empatia enquanto habilidade de pensar o que os outros estão pensando ou sentir o que estão sentindo, mas enquanto preocupação altruísta com os outros. Nas palavras de Pinker seria uma “[...] preocupação simpática, ou simplesmente simpatia. A simpatia consiste em afinar o bem-estar de outro ser com o de si próprio, baseando-se no conhecimento de seus prazeres e dores”. (PINKER, 2013, p. 771).

Para superar a violência Odalia (1985, p. 91) afirma: “A violência será vencida quando a sociedade for organizada de tal maneira que as diferenças entre os homens sejam cada vez menos sensíveis”. Quer dizer, o fenômeno da violência está implicado no contexto de desigualdades, estas que, conforme salientou Hobbes (2014), não são dadas unicamente pela

natureza, mas forjadas a partir de uma construção cultural que faz os homens serem reconhecidos como são.

Importa-nos pensar a violência como um problema de urgente demanda, uma vez que, conforme colocou Abramovay (2010), nas culturas da violência inexistente a inventividade. Ou seja, não há como existir nenhum processo criador positivo em um contexto de violência e, para ela, o que é produzido em um contexto de violência é na verdade o endurecimento da exclusão. Com efeito, conforme percebemos com a contribuição dos autores aqui apresentados, em qualquer espaço em que a violência está presente, nas suas mais diversas formas, há uma certa manutenção e consumação da exclusão, da negação da vida.

No próximo tópico explorarei um pouco mais essa relação entre a violência e a cultura para compreendermos melhor como essa relação se materializaria.

2.1 Preconceito e cultura: conceitos para compreensão da violência

Para Crochik (1997), a compreensão do preconceito se dá a partir da exploração de mais de uma área do saber, de modo que o preconceito não é apenas um fenômeno psicológico, mas tem estreita relação com o processo de socialização. Deste modo, tem a ver com a cultura e a história ou o processo pelo qual alguém passa para se tornar indivíduo. Isso explicaria a complexidade do conceito de preconceito, uma vez que este se situa como resultante de um conflito que se dá na dimensão tanto da realidade social (estudo da sociologia) quanto da realidade individual (estudo da psicologia).

Essencialmente, para Crochik (1997, p. 12), [...] as ideias sobre o objeto do preconceito não surgem do nada, mas da própria cultura”. Esse pressuposto é importante, uma vez contradiz a ideia comum que se tem de que a aversão aos diferentes tem a ver com uma questão puramente de ordem natural. Se partirmos da perspectiva cultural para explicar o preconceito, significa que é nos mais diversos processos de constituição dos indivíduos e da própria estrutura da sociedade que está presente sua origem e, conseqüentemente, sua solução.

Ainda de acordo com Crochik (1997, p. 13), “como a experiência e a reflexão são as bases da constituição do indivíduo, em sua relação com a cultura, sua ausência caracteriza o preconceito”. Dessa maneira, quando o indivíduo se relaciona com a cultura, mas não experimenta integralmente uma relação com o Outro ou não faz uma reflexão sobre as diferenças desse outro, ele tende a se tornar preconceituoso. O preconceito seria basicamente fruto de uma ausência de experiência ou, essa existindo, de uma falta de reflexão sobre ela.

No entendimento de Rios (2008, p. 15),

Por preconceito, designam-se as percepções mentais negativas em face de indivíduos e de grupos socialmente inferiorizados, bem como as representações sociais conectadas a tais percepções. Já o termo discriminação designa a materialização, no plano concreto das relações sociais, de atitudes arbitrárias, comissivas ou omissivas, relacionadas ao preconceito, que produzem violação de direitos dos indivíduos e dos grupos.

Dentro do conceito jurídico de discriminação, Rios (2008) reconhece duas modalidades: a direta e a indireta. Na discriminação direta há práticas intencionais e conscientes, enquanto na indireta há medidas aparentemente neutras mas discriminatórias que se reproduzem e se reforçam ao longo do tempo.

Rodrigues, Assmar e Jablonski (2010, p. 345) compreendem o preconceito como sendo “[...] atitudes ou comportamentos negativos direcionados a indivíduos ou grupos, baseados num julgamento prévio que é mantido mesmo diante de fatos que o contradigam”. Estes autores assinalaram que o preconceito é tão antigo quanto a humanidade, sendo profunda a dimensão dos males que ele esconde. Os genocídios, a exemplo do Holocausto, certamente nos dão a noção mais exata sobre as consequências do preconceito.

O preconceito se alimenta de uma base cognitiva que são as crenças sobre as características pessoais, chamadas de estereótipos que atribuímos a pessoas ou grupos. Como bem colocaram Rodrigues, Assmar e Jablonski (2010, p. 138), o estereótipo em si “[...] é frequentemente apenas um meio de simplificar e ‘agilizar’ nossa visão de mundo”. Nós construímos a ideia do Outro por meio de sentido e adjetivos que damos ao seu comportamento e à forma como ele se apresenta a nós. Em meio a esta construção de sentidos, alguns adjetivos podem ou não corresponder à realidade das identidades com as quais convivemos.

Embora os estereótipos possam estar corretos e embora alguns possam até ser neutros ou positivos, Rodrigues, Assmar e Jablonski (2010, p. 141) alertam que “[...] na maioria das vezes, estereotipar pode levar a generalizações incorretas e indevidas, principalmente quando você não consegue “ver” um indivíduo com suas idiossincrasias e traços pessoais, por trás do véu aglutinador do estereótipo”. Nesse contexto há também o ato de rotular, que consiste em um caso especial dentro do ato de estereotipar. A imputação do rótulo nos predispõe a pressupor comportamentos compatíveis com o rótulo imputado (RODRIGUES; ASSMAR; JABLONSKI, 2010). O rótulo assumiria, portanto, a função de antecipar/prever certos comportamentos do sujeito rotulado.

O caminho para a discriminação passa pela estereotipação, pelo rótulo e pelo preconceito. De modo que o sujeito que discrimina: 1) apresenta uma base cognitiva que são

as crenças sobre determinada pessoa ou comportamento (estereotipação); 2) a partir de então surgem atitudes ou crenças negativas contra o sujeito discriminado (preconceito); por fim surge então a discriminação, que é o componente comportamental do estereótipo.

Sobre o pressuposto de que o preconceito seria inato, isso não significa que a criança não percebe que o outro é diferente dela (CROCHIK, 1997). Nesse sentido, é preciso compreender a diferença entre perceber o outro como diferente de automaticamente ter aversão à diferença do outro. Isso significa que a criança percebe que o outro é diferente dela, sem que necessariamente isso impeça seu relacionamento com o outro. O que tornará a relação da criança com o diferente aversiva é a educação que os adultos transmitirão sobre o sentido desse diferente, a ideia do diferente como ameaçador, por exemplo. A despeito disso, Crochik (1997, p. 16) escreve:

Mais do que as diferenças individuais, o que leva o indivíduo a desenvolver preconceitos, ou não, é a possibilidade de ter experiências e refletir sobre si mesmo e sobre os outros nas relações sociais, facilitadas ou dificultadas pelas diversas instâncias sociais, presentes no processo de socialização.

Chinoy (2009) também reconhece que não é a percepção de diferenças entre a própria pessoa e os outros que conduz ao preconceito. As atitudes do indivíduo com relação a outros grupos vai depender da cultura a que pertence, nesse caso tendo como mola propulsora instituições como a família forja por meio de imagens, sentimentos e crenças sobre pessoas com valores ou aparência distinta. Para o autor, os preconceitos e os estereótipos que ajudam a sustentá-los são produtos culturais, adquiridos pelos que partilham a cultura.

Com efeito, Rodrigues, Assmar e Jablonski (2010) assinalam que há argumentos defendidos por sociobiólogos sobre a possibilidade de o preconceito estar ligado a uma predisposição inata, como se fosse um mecanismo de sobrevivência com a função protetora do grupo a que pertencemos. Entretanto, os autores apostaram na aprendizagem como responsável pelos sentimentos preconceituosos e classificaram as causas do preconceito em quatro grandes categorias: “[...] a) competição e conflitos políticos e econômicos; b) o papel do “bode expiatório”; c) fatores de personalidade; d) causas sociais do preconceito: aprendizagem social, conformidade e categorização social.” (RODRIGUES; ASSMAR; JABLONSKI, 2010, p. 153). Podemos sugerir, portanto, que o preconceito diz respeito a ameaças reais ou imaginárias que os indivíduos desenvolvem sobre certos objetos, fenômenos, pessoas, ou experiências e, a partir disso, a forma como reagem a essa ameaça real ou imaginária é que vai determinar a violência. A violência e a discriminação consistem na própria materialização do preconceito.

Nesse sentido, acreditamos que o preconceito é sempre oriundo de um imaginário sobre uma diferença que é ameaçadora ou incômoda. Por algum motivo a diferença do outro incomoda ou, no imaginário do preconceituoso, ameaça. Além de ser imaginária, essa ameaça também pode advir de um estereótipo ou de um estigma, algo que se verifica no caso do preconceito contra negros: pela repetição de imagens de negros no cenário da criminalidade, o preconceituoso passa a hostilizá-los e a evitá-los por acreditar que necessariamente todo negro tem um potencial para o crime.

O mesmo se poderia dizer quanto à homossexualidade, sobre a qual é comum que o preconceituoso alimente o estereótipo de que a identidade homossexual está ligada a uma prática de sexualidade explícita, egocêntrica, imoral e desrespeitosa, voltada exclusivamente à satisfação de apetites sexuais, em detrimento de uma heterossexualidade pura, respeitosa e comedida. Se, conforme pontua Crochik (1997), a presença do preconceito é engendrada pela cultura, isso explicaria porque o indivíduo preconceituoso utiliza-se da cultura integralmente a seu favor, servindo esta de endosso para suas atitudes e comportamentos. O preconceituoso, no caso, seria alguém que não age sozinho, ele manifesta suas atitudes e comportamentos a partir de um aparato cultural e legitimado por ele.

Nesse contexto, é possível identificar o exemplo de alguns políticos e líderes religiosos no Brasil, apontados como autores de frases que denotam preconceito. Eles têm a cultura da sociedade brasileira depondo a favor de suas atitudes, uma vez que recebem uma grande quantidade de votos durante as eleições e tem milhões de seguidores nas redes sociais. Ou seja, o preconceituoso é reforçado por suas condutas na sociedade, fazendo com que manifestem com tranquilidade seus preconceitos e até os materialize na forma da violência.

Outro ponto importante para entender como o preconceito se processa, de acordo com Crochik (1997), é que o sentimento do preconceituoso é o de dominar e, em alguns casos, até o desejo de eliminar o desconhecido para se manter naquilo que já é conhecido. Seria a “[...] reação às mudanças, quer individuais, quer sociais, paradoxalmente manifestada tanto por aqueles que se beneficiam da situação, quanto por aqueles que não têm os seus interesses racionais mais imediatos atendidos por ela” (CROCHIK, 1997, p. 101). Nesse sentido, é possível concordarmos, uma vez que se identifica no contexto do preconceito sempre a questão do poder e do autoritarismo, de modo que o preconceituoso tende a diminuir o sujeito vítima do preconceito e a considerá-lo frágil.

Para manter o sujeito vítima do preconceito à distância e legitimar sua suposta ameaça ou condição aversiva, se instaura mecanismos que o fragiliza, a exemplo da própria exclusão, da negação de direitos ou da manutenção de uma ciência que o descreve como inferior a

outros sujeitos. É assim quando se considera as mulheres frágeis ou incompletas em relação aos homens, os homossexuais como anormais e pecadores em relação aos heterossexuais, os negros como criminosos, preguiçosos, anti-higiênicos ou de inteligência reduzida em relação aos brancos. Nesse caso, recairia sobre a vítima do preconceito ou o desprezo ou a compaixão, legitimando a posição do sujeito preconceituoso como daquele que tem tanto o direito de dominar, como de eliminar o diferente.

Nesse sentido, também o preconceito tende, no caso de alguém que exerce algum tipo de poder construído socialmente, a se constituir como mantenedor desse poder. A negação dos homens em reconhecer o feminismo adviria da intenção de se perpetuar na condição privilegiada de ser homem, por entenderem que o feminismo ameaça o poder que eles detêm na sociedade patriarcal. Do mesmo modo, a proposta de criminalização da homofobia é algo que o sujeito homofóbico, especialmente o heterossexual, teria dificuldade para reconhecer por entenderem que perderiam algum poder ou privilégio que a heterossexualidade impõe sobre as demais sexualidades. O mesmo se verifica quanto aos direitos concedidos à população étnico-racial, que seriam, no imaginário do preconceito, uma ameaça aos direitos dos brancos que lhes dão algum tipo de poder ou privilégio na sociedade.

Percebemos que em uma cultura que legitima o preconceito, este funciona como um instrumento de manutenção de hierarquias, posições e sentidos sobre algumas identidades. Identidades estas que seriam, hierarquicamente falando, superiores às demais por experimentarem espaços de privilégio e acessarem determinados bens culturais. Dessa forma, é possível reconhecermos ainda que a discussão do preconceito contra as supostas minorias ou identidades fragilizadas, necessariamente desloca as pessoas, criando nelas a obrigatoriedade de mudarem de opinião e paradigma. Há um deslocamento do próprio desenho social ou da estrutura social quando se reconhece que o preconceito existe e quando ele se materializa na forma de exclusões que precisam ser alteradas.

A discussão sobre o preconceito de gênero tem impulsionado toda uma política de reconhecimento do espaço das mulheres, reconfigurando o posicionamento delas e dos homens no âmbito doméstico, do trabalho e dos bancos escolares. Com igual destaque a discussão do preconceito étnico-racial tem alterado o desenho discente nas universidades e, conseqüentemente, no mercado de trabalho e concursos públicos. O mesmo se pode dizer quanto à discussão do preconceito por orientação sexual que negava direitos a lésbicas, gays, travestis e transexuais, que tem orientado um plano de direitos e ações afirmativas para realocar essa população nos mais diversos espaços sociais.

A cada vez que se reconhece o preconceito como existente na sociedade e institui por meio de uma política pública uma discussão ou até mesmo uma alteração do quadro que ele instaura nos “demitidos da vida”¹⁷, há necessariamente um deslocamento dos lugares postos dentro da organização social, de modo que quem está ocupando esses lugares enquanto lugares de privilegio se sentem ameaçados. Esse quadro também ajudaria explicar a resistência que grupos ou identidades supostamente privilegiadas têm para reconhecer o preconceito. Uma das estratégias que se apresenta no contexto de discussão sobre preconceitos como homofobia, machismo, sexismo e racismo é negar que eles existem e, negando suas existências nega-se automaticamente a possibilidade de falar sobre eles e de fazer relocalizações na organização ou estrutura social.

É inegável ainda na relação entre cultura e preconceito a influência da estratificação social no processo de desigualdade entre os homens, o que conduz a discriminações, exclusões e até mesmo à violência. Se há uma relevância em observarmos a natureza da estratificação social no contexto da violência, esta se dá no sentido de haver uma estreita relação entre estratificação social, desigualdades, negação de direitos e violência. Como bem lembra Chinoy (2009), em quase toda sociedade alguns homens são identificados como superiores e outros como inferiores. Geralmente, o processo que substancia a estratificação se dá a partir de contrastes (CHINOY, 2009) valorados em questões de ordem da classe, do status, do sexo. Quanto maior forem as distâncias e as marcas das diferenças, mais nítida (e justificada) se torna a separação em classes.

Percebe-se que o processo de estratificação social não atende apenas à diferenciação para melhor organização de uma sociedade, mas: a) se vale de uma atitude valorativa das diferenças; b) cria as diferenças. Na ordem desta lógica problemática da estratificação, a violência contra grupos minoritários se dará a partir de um entendimento de inferioridade e importância desses grupos em detrimento de outros. Acabando por contribuir para justificar a violência, a qual não pode ser compreendida apenas como a ameaça à integridade física, mas também como a criação de desigualdades e negação de direitos que prejudicam substancialmente aqueles grupos (ou classes) colocados de maneira inferior na ordem classificatória. Cabe ressaltar, também, a própria concepção de que a sociedade se divide em membros que desempenham papéis e que esta lei não pode ser alterada.

Historicamente foi a concepção da diferenciação de papéis entre homens e mulheres que confinou a mulher no espaço privado garantindo por séculos ao patriarcado, além de

¹⁷ Expressão usada por Paulo Freire para se referir a sujeitos marginalizados e excluídos.

favorecer uma cultura de violências contra ela – o machismo. Embora na sociedade não houvesse, de maneira institucionalizada, um lugar destinado à homossexualidade e outro à heterossexualidade, estas vivências foram influenciadas por questões de gênero, além de sofrerem com o pressuposto valorativo moral da sexualidade.

Conforme acentua Chinoy (2009), o pertencimento a uma classe não confere a uma pessoa todos os seus atributos. Imperam, em igual ou relativa força, outros mecanismos de diferenciação que podem diminuir ou modificar o grau de inserção e pertencimento ao grupo. A exemplo disso pode-se dizer que, gênero e etnia, exercem forte influência no grau de pertencimento de um grupo, de modo que entre os gays pode haver um tratamento desigual àqueles que pertencem à raça negra e entre um grupo religioso pode haver um tratamento desigual a mulheres e homens. Para Chinoy (2009), as premissas sociológicas de Marx ainda são válidas, no sentido de que podemos observar, na maioria das sociedades, divisões de classes com base econômica, que dá base significativa para a estrutura social. É como se o fator socioeconômico atravessasse todas as outras diferenças.

Para Santos (2006), a variedade de procedimentos culturais tem relação com o contexto em que são produzidos. Sendo assim, a compreensão sobre como o comportamento sexual em uma determinada cultura é reconhecido ou marginalizado depende do contexto em que são produzidos o sentido de sexo, gênero, família e práticas sexuais como um todo. Neste sentido, sem a necessidade de avançar aqui na descrição sobre o conceito de cultura e seus desdobramentos, considero que sem a compreensão dela não é possível pensarmos e propormos à sociedade uma alternativa para interações humanas mais harmônicas. Em concordância com essa perspectiva, Santos (2006, p. 8) aponta que “[...] o estudo da cultura contribui no combate a preconceitos, oferecendo uma plataforma firme para o respeito e a dignidade nas relações humanas”.

É o estudo da cultura que vai dar conta, por exemplo, de nos dizer que a heterossexualidade não é uma realidade única na nossa sociedade, que existem outras variações de identidades sexuais. Se a sexualidade está na ordem da cultura e se, de acordo com Santos (2006, p. 47) “nada do que é cultural pode ser estanque, porque a cultura faz parte de uma realidade onde a mudança é um aspecto fundamental”, então a sexualidade é algo que existe na história, na dinâmica da vida de uma sociedade. Assim, está condicionada às mais diversas manifestações e transformações, de modo que a concepção de sexo, gênero e práticas sexuais vai estar sempre presente no contexto tempo-espaço.

Na mesma direção Spargo (2006) identifica que o que valoriza uma atividade erótica como boa ou má tem sempre relação com a vontade divina, a natureza biológica ou a

convenção social. A Lei Divina, a Natureza e a Sociedade são sempre usadas para justificar as práticas sexuais e identidades sexuais. Inclusive, são usadas também para justificar a violência contra as identidades e práticas que fogem desses instrumentos valorativos.

Para Louro (2013), nos processos de reconhecimento de identidades inscreve-se não apenas a necessidade de um reconhecimento a partir das igualdades como uma necessidade de nos reconhecermos a partir das diferenças e essas marcas da diferença na verdade é construída a partir da marca da exclusão. Dito de outra forma, a partir dessa ideia da diferenciação aparece as marcas do poder. O uso da diferenciação que alguns indivíduos fazem é justamente para demarcar os espaços de poder. Nesse cenário, podemos sugerir a hipótese de que o comportamento agressivo contra o “sujeito desviante” se deve ao pressuposto de que para haver sociedade é preciso que haja harmonia e organização, o que conseqüentemente só seria possível se houvesse uma padronização de ações, atitudes e valores.

A teoria da conformidade e controle social descrita por Chinoy (2009) nos ajuda a entender esta hipótese. Para o autor, a compreensão da sociedade pela Sociologia se dá a partir de dois fatos básicos: “[...] o comportamento humano segue padrões regulares e repetitivos, e as pessoas em toda a parte vivem com outras pessoas e não sozinhas” (CHINOY, 2009, p. 625). Isso teria relação direta com a cultura, influenciando a disposição ordenada das relações sociais e a forma como as instituições definem e regulam as ações dos homens.

Se a ideia de sociedade está vinculada à ideia de harmonia e organização há, por conseguinte, um pressuposto de que essa conformidade dependeria, de certo modo, de comportamentos padronizados, do cumprimento de papéis sociais. O que foge disso causaria caos e faria com que perdêssemos o status de sociedade. Ora, se o sujeito desviante de seu papel na sociedade descumpra sua responsabilidade, justificaria aí, a sua agressão. Tanto é que a agressão feita contra homossexuais por grupos dos *skinheads* é colocada justamente desta forma, como se eles, os homossexuais, desrespeitassem as leis de Deus (coerção vinda da religião enquanto instituição social) e a ordem natural da família.

Em certa medida, o processo de socialização é que estimularia essa conformidade, uma vez que para fazer parte de uma sociedade os sujeitos teriam que viver em harmonia com ela e cumprir com os ditames dos papéis sociais.

Mas, conforme assinalou Chinoy (2009, p. 627-628),

A sujeição a normas sociais – que não raro permitem alguma variação no comportamento – pode ser espontânea e voluntária, livre de incerteza e dúvidas. Mas tanto a dinâmica da personalidade quanto a natureza da sociedade impedem a obediência inquebrantável e passiva a todos os imperativos culturais. A satisfação

pessoal e as exigências sociais são frequentemente antagônicas; nem a mais completa socialização será capaz de sujeitar de todo os impulsos privados... [...] A sociedade muitas vezes requer um comportamento desagradável, difícil, enfadonho e que, portanto, será evitado, se isto for possível. De mais a mais ninguém espelha exatamente a cultura, fato inerente à vida social, existem sempre os que dão um exemplo, não raro perturbador e, às vezes, revigorante, pelo desprezo de algumas ou mesmo da quase totalidade das prescrições culturais.

Essa “lealdade” à sociedade ou ao grupo como forma de permanecer em relações harmônicas coloca em risco princípios como o da justiça e da liberdade. Desse modo, “o comportamento divergente só existe quando é assim definido pelos outros. Se o homossexualismo (sic) fosse tolerado, não seria desvio. A franca expressão de opiniões impopulares só se torna divergente quando se considera que excede os limites da propriedade” (CHINOY, 2009, p. 645). Portanto, o conceito de normal ou patológico é cultural e, sendo cultural, significa dizer que está preso no tempo-espaço. Eles flutuam na medida em que muda a sociedade e à medida do tempo cronológico, havendo dessa forma, variáveis sociológicas.

É incontestável também, e esta é outra hipótese, que as origens da discriminação e da violência contra homossexuais se encontram no preconceito. Se o preconceito surge como resposta aos conflitos presentes na luta que se dá no processo de socialização (CROCHIK, 1997), é dessa construção de indivíduos no plano da cultura que enseja as tensões entre construir-se homem ou mulher, heterossexual ou homossexual. De acordo com Chinoy (2009, p. 331), “a natureza do preconceito é difícil de definir-se; o preconceito de um homem é o evangelho de outro”. O preconceito

[...] encerra elementos afetivos e cognitivos, isto é, sentimentos em relação aos outros e ideias a respeito da sua maneira de ser. Por serem essas ideias emocionalmente carregadas resistem amiúde à mudança; as pessoas que têm preconceitos são, muitas vezes, imunes até à prova mais concludente da falsidade dos supostos fatos em que se escoram suas atitudes [...] O preconceito aprende-se; não é inerente nem automaticamente adquirido. Nasce da experiência social e, com frequência, deriva de outros”. (CHINOY, 2009, p. 331).

A própria natureza da sociedade organizada “[...] encerra as sementes do preconceito, pois a lealdade ao *in-group* (grifo do autor) e a seus valores constitui uma das precondições da hostilidade a outros grupos. Com efeito, o preconceito em relação ao estranho serve, frequentemente, para fortalecer os laços de solidariedade dentro do grupo” (CHINOY, 2009, p. 331-332). Face essa ideia sobre preconceito, poderíamos supor ser impossível evitarmos construir relações humanas sem o componente afetivo do preconceito (estereótipos), o que coloca todos nós na condição de preconceituosos. O desafio que se impõe é o de evitarmos

que o estereótipo chegue à discriminação. É possível trabalhar de forma que se desconstrua o estereótipo ou que se evite a discriminação, esta que se configura em atos explícitos de violência.

Para Hilton (1992), o cenário da violência contra os homossexuais não vai mudar até que comecemos a lidar com essa questão da maneira como o fizemos com o racismo. O autor sugere que o ódio aos homossexuais não deve ser encarado como algo natural, uma vez que nas mais diversas culturas o tratamento dado a eles se diferencia. Nas palavras do próprio autor, “uma maneira de sabermos que não nascemos com aversão aos homossexuais é ver que as atitudes em relação a eles variam amplamente de uma cultura a outra” e que “se há algo inato na homofobia é a tendência humana a fugir de tudo que seja ‘diferente’ [...]”. (HILTON, 1992, p. 28, 30, 31).

Na tentativa de explicar as raízes do ódio aos homossexuais, Hilton (1992) sugere e argumenta que o ódio advém daquilo que as pessoas dizem sobre os homossexuais, de modo que o preconceito é instintivo contra qualquer pessoa que sai da norma. Para ele, as informações que recebemos sobre os homossexuais são seletivas e principalmente negativas, especialmente em virtude do machismo. Destaca, também a tendência a genitalizar o pensamento sobre a homossexualidade, de forma a encará-la como algo que se restringe ao sexo genital. Mencionou ainda a força das palavras que se usa para se referir às pessoas homossexuais, bem como a necessidade de dar respostas simples a questões complexas. E enfatizou também as mudanças sociais e a nossa dificuldade em lidar com a sexualidade de forma geral.

Diferentemente da ideia da cura da homossexualidade pelas instituições cristãs, Hilton (1992) contribui no sentido de inverter a lógica e propor a cura da homofobia. O autor alimenta uma perspectiva positiva a respeito da mudança do comportamento social contra as homossexualidades e estabelece alguns passos para a mudança. Para Hilton (1992), o reconhecimento de que se tem sentimento de hostilidade contra os homossexuais é o primeiro passo, uma vez que “o obstáculo mais grave à cura da intolerância é perceber que todos somos intolerantes”. (HILTON, 1992, p. 145).

Uma vez admitido, o segundo passo é nunca se considerar curado e entender que todos nós podemos ser homofóbicos, de modo que deixar de ser homofóbico ou tornar-se mais tolerante é um processo. O terceiro passo, e que ele considera essencial, é o conhecimento especialmente pessoal de pessoas homossexuais. Especialmente pessoal porque pressupõe estabelecer relações com elas. O quarto passo é manter o diálogo constante, pois se não há diálogo, não há possibilidade de conhecimento e relacionamento com as outras identidades.

Hilton escreveu estas ideias para um público cristão, entretanto, são pontos de vista que contribuem para o enfrentamento da violência contra homossexuais nos (e a partir dos) mais diversos espaços em que ela ocorre. Dado o contexto de liderança cristã em que Hilton desenvolve essas ideias é relevante admitir o caráter progressista que isso implica, uma vez que esta postura de assumidamente aceitar os homossexuais é rara entre líderes cristãos ou entre igrejas cristãs.

No mesmo caminho escreve Forgano (1996) que, ao propor uma nova ética sexual, parte da ideia de que “[...] o fundamental é libertar a pessoa” (FORGANO, 1996, p. 9). Nesse sentido, para libertar a pessoa seria necessário discutir a cultura e assumir que há outras possibilidades, e não possibilidades de construção apenas, mas possibilidades já construídas, de experimentar os desejos e de vivenciar as identidades de gênero. O autor chega inclusive a contrapor a tese de que o homossexual seja uma ameaça para a humanidade e sugerir que Deus pode ter tido

[...] um objetivo divino ao criar a natureza humana de modo que uma porcentagem de seres humanos seja homossexual. Em outras palavras, os homossexuais costumam ser dotados de dons especiais, e podem ter encomendada uma tarefa na construção de uma sociedade verdadeiramente humana, por obra do próprio Deus. (FORGANO, 1996, p. 383).

Para Freire (1987), a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos é libertar-se a si e aos opressores. Nas suas palavras:

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, o efeito da opressão? Que, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores [...] (FREIRE, 1987, p. 31-32).

Se os homossexuais não podem ser considerados seres especiais por Deus, cumpre ao menos destacar a contribuição que eles e outras “minorias barulhentas” dão para a discussão sobre as liberdades e o processo de efetivação dos direitos humanos. O anseio pelos direitos dos homossexuais coloca no centro da discussão questões importantes como liberdade, igualdade, violência e opressão, que repercutem na vida da sociedade como um todo. Se os oprimidos são os que estão melhor preparados para entender o significado terrível de uma sociedade opressora, conforma salienta Freire, é por meio da voz deles que a dor do luto se transforma em ativismo e coloca em cheque todo o sentido que temos dado para o conceito de civilização na sociedade moderna.

No mais, declarações como a de Forzano (1996) implicam em orientações para o novo enfoque moral da sexualidade a partir do contexto cristão. Se a mudança que almejamos no mundo e, a partir das instituições, para melhor recepcionar a ideia das identidades sexuais dissidentes inclui uma nova ética nas igrejas, talvez esse seja um pressuposto básico que poderia ajudar a conduzir o processo. Para ele, embora esse novo enfoque guarde seus pontos débeis ou exageros, é positivo na medida em que obriga uma revisão de ideias e de pressupostos que não podem mais se sustentar diante de certos dados e críticas atuais.

Cumpramos reforçar a importância desta perspectiva, uma vez que parte dos homossexuais ainda tem esperança de harmonizar a vivência de suas sexualidades com a experiência religiosa, não apenas no sentido de aceitação por parte desta, como também no sentido do direito à religiosidade, da abertura da religião para que homossexuais possam experimentar efetivamente uma vida espiritual. Recentemente, e a despeito disso, a Igreja Católica tem se demonstrado aberta – discutivelmente de forma genuína ou não – aos gays católicos.

Na mesma direção, assistimos um crescimento das chamadas igrejas inclusivas, formadas a partir de uma liderança exclusivamente gay ou que se abre a este público sem restrições. Obviamente, a adesão às igrejas não é consenso entre os homossexuais, uma vez que há um entendimento de que a igreja, em qualquer modelo eclesial, sempre representará uma força de opressão e repressão não apenas das sexualidades dissidentes como também é, mesmo mediante a proposta de uma reinterpretação bíblica, repressora e opressora diante de outras categorias excluídas como a das mulheres e dos negros.

Forzano (1996) diz que a possibilidade de mudança no juízo moral da igreja está no fato dela incorporar um novo ideal de justiça. Para ele, no mundo moderno há uma nova consciência da dignidade humana e de seus direitos, de modo que certas situações de intolerância e injustiça que aceitávamos de forma passiva, não são mais toleradas. Sendo assim, a igreja pode encontrar respaldo neste terreno como alternativa para adotar uma nova ética sexual e, conseqüentemente, recepcionar um novo tratamento aos homossexuais. Para o autor, a igreja pode se abrir para novas ideias, novos costumes, leis e estruturas que contestem o passado e que respondem a uma nova compreensão do ser humano e ideal de justiça. (FORZANO, 1996).

Nosso não reconhecimento das diferenças e, conseqüentemente, nossa dificuldade no encontro com o Outro (já que conviver em sociedade pressupõe isso: um encontro com o Outro, que pode se dar de forma pacífica ou conflituosa) pode ser uma pista para explicar as mais diversas formas de estranhamento e violência. O Outro violentado é alguém estranho, alheio à minha vivência.

Por último, cumpre destacar uma questão problemática quanto ao uso do termo “tolerância”. Conforme explica Comte-Sponville (1995), na palavra tolerância há algo de condescendente, desdenhoso, como se fosse uma virtude de alguém superior para com alguém inferior. Para o autor, só se pode tolerar aquilo que teríamos o direito de impedir, portanto, se as liberdades são um direito, não podem ser toleradas, mas sim respeitadas, protegidas, celebradas. Do contrário, tolerância acaba sendo usada para reafirmar ora a inferioridade ou incorreção do Outro, ora como uma forma de negar a legitimidade ou o direito do Outro.

Embora hoje o termo tolerância seja usado para se referir a várias questões na ordem da diversidade humana e da democracia, Kawauche (2010) lembra que a ideia de tolerância entre os principais autores do século XIX assumia o sentido de um princípio de liberdade de crença e de consciência. Na mesma direção, Bobbio (2004, p. 203) acentua que

[...] quando se fala de tolerância nesse seu significado histórico predominante, o que se tem em mente é o problema da convivência de crenças (primeiro religiosas, depois também políticas) diversas. Hoje, o conceito de tolerância é generalizado para o problema da convivência das minorias étnicas, linguísticas, raciais, para os que são chamados geralmente de ‘diferentes’, como, por exemplo, os homossexuais, os loucos ou os deficientes. Os problemas a que se referem esses dois modos de entender, de praticar e de justificar a tolerância não são os mesmos. Uma coisa é o problema da tolerância de crenças e opiniões diversas, que implica um discurso sobre a verdade e a compatibilidade teórica ou prática de verdades até mesmo contrapostas; outra é o problema da tolerância em face de quem é diverso por motivos físicos ou sociais, um problema que põe em primeiro plano o tema do preconceito e da conseqüente discriminação.

Para quem trabalha com movimentos sociais e ativismo em prol das minorias, alicerçado a toda uma ideia de opressão, aprender a enxergar a sociedade dentro dessa lógica, dessa dinâmica de configurações e estruturas é essencial para a compreensão dos fenômenos como eles são, do homem como ele essencialmente é.

2.2 Violência diante de expressões da sexualidade e da identidade de gênero: Origem, conceito e causa

As homossexualidades foram encaradas de forma diferente no decorrer da história. A forma como ela se manifestava e era encarada variava de acordo com a cultura e o momento histórico. (CARDOSO, 1996; FRY, MACRAE, 1981; BORRILLO, 2010; RODRIGUES, 2004; CABRAL, 1995). Outra questão sempre recorrente nos debates são as influências genéticas ou de aprendizagens sobre uma possível *causa*, influenciada a partir de um gene ou contexto de vivências.

As homossexualidades se tornaram um tema que gera embates tanto na sociedade quanto na academia, seja recorrendo ao senso comum ou aos espaços em que a ciência e o conhecimento imperam, em todos eles, ela alimenta debates e muitos conflitos. O espaço em que mais se poderia avançar sobre o assunto, não avança: o legislativo. Não avança por estar ainda preso a valores morais, sociais e culturais que direcionam ao entendimento heteronormativo, androcêntrico das matérias das quais necessitam legislar, com ênfase especial para as questões de gênero e direitos sexuais, contribuindo, dessa maneira, com a manutenção do *status quo*. Nessa via, o Judiciário torna o legislador, definindo parâmetros de garantias de direitos no que se refere as questões de gênero e sexualidade.

Eribon (2008) lembra que a injúria é o sinal da vulnerabilidade psicológica e social de todo gay, constituindo-se como agressões que marcam a consciência e acabam se inscrevendo não apenas na memória, mas em todo corpo da pessoa homossexual, uma vez que causa timidez, constrangimento e vergonha. De fato, ela é uma das primeiras violências explícitas que os homossexuais sofrem quando ainda são crianças, um momento em que ainda nem se tem consciência do que significa ser “viado” ou “sapatão”. Esses xingamentos cumprem a função de diminuir, ridicularizar os corpos que escapam à ideia de sexo e gênero.

Comumente, a violência contra as expressões da sexualidade desviante é chamada de homofobia (quando dirigida a gays), lesbofobia (quando dirigida a lésbicas), transfobia (quando dirigida a travestis e transexuais) e bifobia (quando dirigida contra bissexuais). Dessa forma, apresento o conceito de homofobia descrito por Borrillo (2004), por compreender que suas considerações se aplicam no campo teórico às diversas expressões da sexualidade, embora, no campo prático e em documentos de militância, seja recomendável o uso do conceito de violência contra esta população na definição de cada categoria.

A homofobia pode ser considerada como uma combinação do preconceito, da discriminação e da violência, que se materializaria como

[...] atitude de hostilidade contra as/os homossexuais, portanto, homens ou mulheres [...] pode ser definida como a hostilidade geral, psicológica e social contra aqueles e aquelas que, supostamente, sentem desejo ou têm práticas sexuais com indivíduos de seu próprio sexo. Forma específica do sexismo, a homofobia rejeita, igualmente, todos aqueles que não se conformam com o papel predeterminado para seu sexo biológico. Construção ideológica que consiste na promoção constante de uma forma de sexualidade (hétero) em detrimento de outra (homo), a homofobia organiza uma hierarquização das sexualidades e, dessa postura, extrai consequências políticas. (BORRILLO, 2004, p. 13, 34).

Nesse sentido, é possível considerar a homofobia não apenas enquanto materialização da violência como também do preconceito, uma vez que esse entendimento de Borrillo (2004)

sobre o fenômeno, está muito próximo do conceito de preconceito apresentado por Crochik (1997), descrito anteriormente. Assim, a homofobia, como qualquer outra forma de preconceito, “[...] é uma manifestação arbitrária que consiste em designar o outro como contrário, inferior ou anormal; por sua diferença irreduzível, ele é posicionado a distância, fora do universo comum dos humanos” (BORRILLO, 2004, p. 13). Essa atitude é facilmente verificada de forma prática no discurso que aparece contra os homossexuais e na justificativa que o preconceituoso comumente usa para explicar a hostilidade contra o homossexual ou suas condutas aversivas.

Quanto às origens da homofobia, Borrillo (2004) aponta alguns elementos precursores que merecem destaque:

a) o **mundo Greco-Romano**, no qual se reconhecia como legítima as relações sexuais entre homens. Essa suposta homossexualidade da Grécia Antiga tinha reconhecimento social porque assumia o caráter de uma preparação para a vida adulta, inclusive no aspecto intelectual. Embora não seja possível reconhecer o que se havia nesta sociedade como relações homossexuais, mas relações entre homens, de alguma forma era algo muito mais evolutivo do ponto de vista da aceitação social do que hoje, uma vez que amar outro homem não consistia em uma escolha fora de uma norma, podendo inclusive essas relações alternarem-se com relações heterossexuais envolvendo tanto amor quanto o sexo.

b) séculos depois, já sob a influência do Cristianismo, instaura-se a **tradição judaico-cristã** e com isso o Império Romano passa a reprimir as relações entre pessoas do mesmo sexo, havendo inclusive a condenação à fogueira de todos os homossexuais passivos. E nesse contexto é interessante notarmos como a questão da condenação da atitude passiva na relação é condenada desde essa época, porque era associada à ideia da feminilidade, esta entendida como uma ameaça para a sobrevivência de Roma. Esse tipo de condenação foi apoiado com fundamentos bíblicos (BORRILLO, 2004), que ainda vigoram nos discursos contrários à homossexualidade, sobretudo no que se refere a “não se comportar como mulher”, reforçando a tese da homossexualidade enquanto algo não natural. Além das passagens do 1º Testamento, seriam reconhecidas outras passagens bíblicas no 2º Testamento também usadas até hoje para justificar o posicionamento da Igreja – posicionamento este que entrou no mundo da cultura de forma geral – como prova do não reconhecimento da homossexualidade como algo natural ou saudável.

c) isso contribuiu para reconhecer uma **tradição homofóbica da Igreja**, tornando inevitável apontar a igreja cristã de modo geral como uma instituição que, alimentada por estes pressupostos, não reconhece as sexualidades dissidentes como legítimas. Isso veio

confluir com o próprio posicionamento formal da Igreja Católica que, por meio de seus documentos oficiais, condena a prática da homossexualidade.

Nesse cenário está muito presente também o argumento da procriação, como uma necessidade de pensar o sexo enquanto algo que serve exclusivamente para procriação, sendo vontade do próprio Deus que homens e mulheres perpetuem a espécie por meio do sexo.

Borrillo (2004) mencionou também como algumas doutrinas heterossexistas serviram para ideologia homofóbica, tendo como exemplo:

a) a **homofobia clínica**, compreendida como ciência médica a partir da compreensão biológica da sexualidade, descrevendo-a como normal/patológica, portanto medicalizada.

b) a **homofobia antropológica**, seria aquela baseada e alimentada por estudos que colocavam a homossexualidade enquanto forma de sexualidade considerada como regressão a um estágio inferior à evolução e até como um perigo para a civilização. Conforme colocou Borrillo (2004), esse pressuposto tinha como base a ideia de que qualquer alteração nas diferenças anatômicas do sexo, enquanto um dado biológico e princípio fundamental ao qual a sociedade deveria submeter-se, provocaria uma catástrofe antropológica, alterando a ordem social das coisas. Para esse pressuposto, essencialmente, a divisão dos sexos era algo importante para a manutenção dessa sociedade.

c) a **homofobia liberal**, pautada na ideia de que a sexualidade estaria dentro do plano da vida privada, não podendo esta ser fonte de direitos. Sendo a homossexualidade considerada de fórum íntimo e individual, os liberais a compreendiam como uma escolha, sendo assim, necessariamente os sujeitos homossexuais teriam que se responsabilizar pelos resultados dessas escolhas, não merecendo nenhum tipo de reconhecimento da sociedade e não podendo, portanto, ser protegida ou institucionalizada. Dito de outro modo, os liberais reconheciam a homossexualidade, mas exclusivamente no espaço privado, devendo a sociedade ou o Estado apenas o respeito pela intimidade sem necessariamente o reconhecimento de qualquer tipo de direito. (BORRILLO, 2004).

d) a **homofobia “burocrática”**: **stalinismo**, diz respeito à condenação da homossexualidade por pensá-la ou concebê-la como um caráter decadente da sociedade capitalista e burguesa. Nesse sentido, a homofobia assume caráter político, ou seja, mais que uma questão social a homossexualidade não é tolerada e até reprimida como estratégia da manutenção da ideologia comunista em detrimento da ideologia capitalista burguesa.

e) E, finalmente, a **homofobia promovida pelo holocausto gay**¹⁸, diz respeito a parte da política implantada pela Alemanha nazista que, com base na ideia de aprimoramento da raça humana, colocou alguns sujeitos como não pertencentes à raça pura. Nesse caso, entraram não apenas os judeus como também os ciganos e os homossexuais, estes considerados incompatíveis com os objetivos oficiais da constituição de uma nova nação alemã. Os homossexuais também eram levados aos campos de concentração e mortos ou terminaram seus dias em pedreiras desenvolvendo um tipo de trabalho em condições degradantes, vindo sua maioria a falecer nestes locais.

Quanto às causas da homofobia, Borrillo (2004) compreende que ela se explica a partir do contexto social que constitui a identidade masculina enquanto identidade hegemônica. No caso da violência e do preconceito contra o homossexual masculino, haveria o pressuposto de que ao se constituir como homossexual, o sujeito estaria se equiparando à identidade feminina. Seria, portanto, inferior tanto pela identidade de gênero que assume, quanto pelo próprio papel na prática sexual passivo e dominado, perdendo sua virilidade, aproximando ou se assemelhando à feminilidade.

Outra causa colocada por Borrillo (2004) seria a homofobia enquanto guardiã do diferencialismo sexual, ou seja, a crença social fixa de que há exclusivamente apenas dois sexos e que essas diferenças dadas pela natureza biológica determinariam formas específicas de atribuição ou de papéis sociais. No caso, a própria pose do órgão genital masculino ou feminino é que legitimaria o tratamento jurídico diferenciado, de modo que tanto homem quanto mulher seriam pensados radicalmente de formas distintas e com funções também distintas tanto para natureza quanto pela sociedade.

Outro motivo colocado pelo autor seria o fantasma da desintegração psíquica e social, sustentadas pela ideia de que o reconhecimento, a manutenção e a legitimidade de outras formas de sexualidade acarretariam uma desorganização ou desintegração social, promovida pela decadência psicológica e moral da sociedade (BORRILLO, 2004). Esse pressuposto parte da concepção de que as homossexualidades ameaçam a existência da sociedade, da espécie humana, com ataque direto no modelo hegemônico de família. Esse argumento está muito presente em grande parte dos discursos contrários às práticas homossexuais.

Com as contribuições de Borrillo (2004), percebemos que pensar violência e sexualidade é inevitavelmente uma proposta de discussão de duas questões inerentes à

¹⁸ Retratado no cinema em filmes como “Bent” e “Parágrafo 175”.

condição humana enquanto um problema de natureza antropológica, histórica, da ciência política, da psicologia, da medicina, da sociologia e de outras humanidades.

Tanto a pergunta sobre o que é sexualidade quanto o que é violência implica na indagação sobre o que é o homem. Quem é o homem é uma pergunta que faz parte da própria história da ciência e do conhecimento. Ao descrever o que é sexualidade e o que é violência contra as sexualidades não legitimadas compreendemos, conseqüentemente, um pouco mais sobre o que é o homem, alguém que atravessa as mais diversas interpretações e perspectivas, especialmente na ordem das humanidades.

No que diz respeito à violência contra homossexuais, Pinker (2013) reconhece avanços nos direitos dos gays e argumenta que o declínio dos espancamentos e a descriminalização da homossexualidade sinalizam um progresso positivo no fim da violência contra minorias sexuais. O autor lembrou que nem mesmo o prestígio de gênios como Oscar Wilde, Alan Turing¹⁹ e tantos outros para a ciência e as artes foram relevantes para impedir que muitos governos usassem o monopólio da violência para aprisionar, torturar, mutilar e matar em razão de sua sexualidade no passado. Entretanto, o próprio autor constata que entre as sociedades que reconhecem o comportamento homossexual em seu meio, os que a desaprovam são o dobro dos que a toleram. E tanto as tradicionais quanto as modernas irrompem em violência.

Pinker (2013) salienta que a homossexualidade está descriminalizada em cerca de 120 países e em outros 80, a maioria deles na África, Caribe e Oceania e no mundo islâmico, ainda há leis vigentes contra ela (PINKER, 2013). Se Pinker está correto quanto a diminuição da violência contra homossexuais, teríamos que partir do pressuposto de que há hoje um maior número de órgãos de direitos humanos preocupados em descriminalizar a homossexualidade e garantir direitos sexuais. Com efeito, a violência contra homossexuais constitui uma violação dos direitos humanos.

Convém retornarmos a algumas contribuições de Fromm (1977, p. 18), para quem a história do homem foi escrita com sangue; “[...] é uma história de violência contínua, na qual quase invariavelmente a força foi usada para vergar-lhe a vontade”. Na opinião de Fromm (1977) há quatro tipos de violência: 1) recreativa, que seria encontrada nas atividades onde a violência é exercida com o fim de exibir perícia, não de destruir, nem motivada por ódio ou destrutividade; 2) reativa, empregada na defesa da vida, da liberdade, da dignidade e da

¹⁹ O escritor Tom Ambrose, no livro “Heróis e exílios: ícones gays através dos tempos”, retrata como, ao longo da histórica, mais especificamente, com a ascensão do Cristianismo, a Igreja atacou a homossexualidade, o que não poupou nem mesmo grandes nomes das artes e literatura como Oscar Wilde.

propriedade; 3) violência compensatória, empregada como substituto de atividade produtiva por uma pessoa impotente, ou seja, é um tipo de violência que serve de compensação para a impotência, é “[...] o resultado da vida não-vivida e deturpada” (p. 34); 4) arcaica, caracterizada pela sede de sangue do homem em seu vínculo instintivo com a natureza, um estado de existência pré-individual.

No tipo de violência reativa podemos notar que os autores da violência homofóbica buscam justificar seus atos como reação e não ação, pois para eles estariam defendendo sua liberdade, como se a homossexualidade ameaçasse sua heterossexualidade, o que pode ser uma manipulação da realidade ou ignorância. Para Silva e Ornat,

Nossa experiência corpórea, imediatamente após o nascimento, é classificada socialmente por dois marcadores de diferença que geram hierarquias e nos posicionam no mundo: a cor da pele e a forma da genitália. Esses elementos são lidos e interpretados socialmente, de acordo com os valores de cada tempo e espaço”. (SILVA; ORNAT, 2011, p. 27).

A compreensão das questões que envolvem o fenômeno da discriminação e violência contra as identidades de gênero e as orientações sexuais não é algo que se faz distanciado de uma compreensão sobre outras questões que circundam a dinâmica da vida em sociedade, tais como: opressão, poder, estereótipo. Assim como para o negro o corpo é o lugar da marca da violência, já que a cor denuncia sua identidade, em casos de discriminação contra a identidade de gênero também a violência se dá por causa do corpo e contra o corpo. Quer dizer, a marca da masculinidade e da feminilidade, quando subjugada, quando alterada é punida. Desse modo, assim como o preconceito racial se dá pela cor (pelo corpo marcado pela cor) no preconceito contra as identidades de gênero ele se dá pelo corpo marcado pela performance de gênero, quando este transgredir ou ultrapassa a fronteira do que é ser homem ou mulher socialmente estabelecido.

Em um caso extremo, como o da transexualidade, haveria um rompimento com aquilo dado pela natureza, como se entre todas as alterações feitas no corpo (como marca do gênero) fosse imperdoável. Como bem disse Breton (2003, p. 33), “[...] o transexual é um símbolo quase caricato do sentimento de que o corpo é uma forma a ser transformada”. Isso é muito estranho uma vez que todo mundo modifica o corpo. Os corpos são produzidos, nascem em um rascunho, são inventados, marcados (BRETON, 2003) o tempo todo. Entretanto, a ideia de desprezar o sexo a que o corpo foi dado é uma afronta. Portanto, quanto mais marcado é o corpo maior a violência que ele sofre.

Não posso deixar de mencionar aqui que tanto a violência institucionalizada quanto a violência social são formas de violência que atingem a população que expressa algum tipo de orientação sexual dissidente ou identidade de gênero não condizente com o sexo em casos bem concretos, tais como a exclusão dos espaços públicos, de onde são impedidos de demonstrar seus afetos.

Quanto à violência política, ela também atinge os homossexuais, basta citarmos a não existência de espaço para discussão no legislativo de políticas públicas voltadas para esta população, o boicote de pautas para discussão no Congresso Nacional, o cerceamento de participação política por meio dos movimentos sociais (como uma representação do exercício democrático do poder).

Consideramos que a participação política deve começar com a possibilidade de uma participação de todos na sociedade, inclusive os LGBT e a escola. A escola é o primeiro contato que temos com o mundo coletivo e, ao mesmo tempo, institucionalizado, portanto se não há presença de homossexuais na escola, eles estão sofrendo tanto uma violência social quanto política.

As homossexualidades ainda encontram um terreno muito resistente para se afirmarem enquanto comportamento legítimo. Até mesmo na seara jurídica, após alguns entendimentos e estudos sobre cidadania, justiça e dignidade da pessoa humana, observa-se uma postura bastante tradicional, resistente por parte dos estudantes de direito e profissionais da justiça com relação a esse tema. Tal resistência está sempre apoiada e justificada na materialidade e formalidade da norma jurídica, como algo que não recepciona a ideia de dois homens ou duas mulheres juntos formando entidade familiar.

2.2.1 Um olhar a partir de “Os Estabelecidos e os Outsiders”

As ciências sociais nos oferecem pistas para compreendermos uma suposta gênese da violência e do preconceito em sociedade. Não pretendo esgotar neste subitem as explicações que a história, a sociologia, a antropologia, a psicologia dão para esse fenômeno. Por isso, vou recorrer exclusivamente às contribuições de Norbert Elias e John L. Scotson com *Os Estabelecidos e os Outsiders*, não ignorando que há outros autores para fundamentar e explicar a “cultura da violência” e dos preconceitos.

Elias e Scotson (2000) descrevem a dinâmica de uma comunidade da periferia urbana da cidade de Winston Parva, em que havia uma divisão entre um grupo estabelecido e um grupo novo. Os moradores mais antigos os tratava como *outsiders* e havia uma estigmatização

dos *outsiders* pelos grupos mais estabelecidos, que os consideravam pessoas de menor valor humano e que faltava a eles a virtude humana superior: o carisma grupal distintivo que caracterizava o grupo dominante. A importância da investigação de Elias e Scotson (2000) é que eles questionam justamente de que forma essa auto-imagem normal dos grupos que se sentem superiores a outros grupos interdependentes se processou. Ou seja, como ocorre esse diferencial de poder em relação aos outros grupos.

Com relevância, os autores dizem que, independente do quadro social se esteja tratando, os indivíduos que se julgam superiores podem fazer com que os próprios indivíduos inferiorizados se sintam carentes de virtudes, julgando-se humanamente inferiores. E Elias e Scotson buscam justamente entender como se dá esse processo, de que modo os membros de um grupo mantêm entre si a crença de que são não apenas poderosos, mas também seres humanos melhores. Quais meios utilizam para impor a crença de sua superioridade aos menos poderosos.

Eles observaram que as famílias mais antigas que viviam nesta comunidade de Winston Parva se consideravam humanamente superiores àquelas famílias residentes da parte vizinha da comunidade de formação mais recente, ou seja, que haviam chegado mais recentemente à comunidade. Havia uma certa respeitabilidade forçada dos que se julgavam mais superiores com relação aos demais e eles se recusavam a manter contato social com os outros, exceto em situações específicas em que se exigia uma troca de contato nas atividades profissionais.

Elias e Scotson (2000) destacam o tabu existente em torno destes contatos mantidos por meio de mecanismos de controle social como a fofoca elogiosa daqueles que apenas observavam a distância que os separava dos estabelecidos e de uma ameaça de fofoca depreciativa contra os suspeitos de transgressão. Ou seja, contra aqueles que ofereciam resistência ao limite colocado dentro da comunidade, havia a fofoca mais depreciativa.

A importância da pesquisa de Elias e Scotson é afirmar que é possível de se observar essa dinâmica em inúmeros quadros sociais. Reconhecem os limites de estudar os aspectos da figuração universal no âmbito de uma pequena comunidade, mas por outro lado, dizem que há certa vantagem dessa investigação, uma vez que “O uso de uma pequena unidade social como foco da investigação de problemas igualmente encontráveis numa grande variedade de unidades sociais, maiores e mais diferenciadas, possibilita a exploração desses problemas com uma minúcia considerável [...]”. (ELIAS & SCOTSON, 2000, p. 20).

Portanto, para Elias e Scotson, é possível construir um modelo explicativo desse quadro ampliando essa análise para um contexto mais universal. Esse modelo de configuração

estabelecidos-outsiders pode funcionar como algo que se aplica a outras configurações mais complexas desse tipo. Para nós, importa, baseados nessa investigação, tratar da relação entre sexualidades normativas e sexualidades dissidentes.

As sexualidades dissidentes seriam aquelas que escapam às normas sociais estabelecidas para a vivência da sexualidade generalizada e naturalizada. A sexualidade normativa é aquela que, pela força da cultura, funciona como referência para todos os sujeitos, concebida como normal e universal (LOURO, 2013). Em analogia à comunidade estudada por Elias & Scotson, a heterossexualidade seria os estabelecidos, enquanto as sexualidades dissidentes comporiam o grupo dos *outsiders*. Mais ainda, o grupo de estabelecidos pesquisados por Elias e Scotson não cria um ambiente de exclusão a partir de diferenças explícitas. Conforme veremos, as diferenciações são forjadas no campo do simbólico para justificar a separação e o tratamento desigual.

Elias e Scotson notaram que não havia diferenças entre os moradores das duas áreas que os distinguissem, seja de ocupação, renda, nível educacional ou padrão habitacional. As duas zonas da comunidade diziam respeito a de trabalhadores. A única diferença existente era que um grupo era formado por antigos residentes estabelecidos há duas ou três gerações e o outro formado por grupos recém chegados.

Elias e Scotson notaram ainda que o fato de pertencer a um grupo por mais tempo conferia todo o arsenal de superioridade e desprezo grupal contra os recém-chegados. Isso criava inclusive, entre os pertencentes os estabelecidos todo o grau de coesão grupal, de identificação coletiva que de certa forma induzia a uma euforia gratificante de pertencer a um grupo de valor superior e desprezar outros grupos.

Elias e Scotson (2000) perceberam também que “[...] a exclusão e a estigmatização dos *outsiders* pelo grupo estabelecido eram armas poderosas para que este último preservasse sua identidade e afirmasse sua superioridade, mantendo os outros firmemente em seu lugar” (2000, p. 22). Cabe, neste ponto, fazer novamente um paralelo com o quadro geral que temos sobre a homofobia, esta que une cada vez mais heterossexuais conservadores, inclusive em torno da política para manutenção da sua cultura.

Elias e Scotson identificaram também que a coerência no grupo maior de *estabelecidos* confere-lhes a possibilidade de desempenhar um papel em muitos contextos sociais. Desta forma, há um quê de proteção entre os membros do grupo para desempenhar poder em torno dos papéis sociais na comunidade em razão dessa coesão. Compreende-se que, quanto mais coeso mais o grupo se esforça para se manter, aumentando a probabilidade

de desempenharem os papéis na comunidade, com reserva de posições sociais de poder mais elevado excluindo, dessa forma, os membros dos outros grupos.

Novamente percebemos esse processo nos mais diversos contextos de exclusão de minorias, especialmente na política, desde antes do advento dos direitos humanos se estendendo até a contemporaneidade, ser recorrente a não ocupação de cargos por mulheres, negros e por homossexuais, especialmente, os de alto escalão. Com efeito, o grupo de *estabelecidos* da normatividade, por conta da coesão dos seus grupos e do estabelecimento do poder entre si, acabam ocupando posições sociais de destaque que lhes confere poder, inclusive o poder de determinar a cultura da sociedade e a manutenção de espaços que ocupam.

Elias e Scotson (2000) salientam também que a auto-imagem do grupo estabelecido se modela dentro da normativa dos seus melhores membros, ou seja, constroem uma lógica a partir da qual sempre há algum fato que prove que esse grupo é bom e que o outro é ruim. Observa-se também essa lógica no contexto das minorias sociais, quando se afirma em certos discursos que tudo que há referente ao negro, gay e pobre é ruim, como se houvesse uma ameaça à proteção dos mais ricos, dos heterossexuais e das estruturas basilares da família. É nesse ponto que se constituem, inclusive, as condições de estigma de um grupo sobre o outro.

Elias e Scotson (2000), sustentam que para manter sua superioridade social o grupo estabelecido, afixa o rótulo de valor humano inferior no outro grupo, consistindo numa das armas mais usadas na disputa do poder utilizando desse rótulo para, de alguma forma, enfraquecer e desarmar a auto-imagem do grupo menos poderoso. O desafio de Elias e Scotson (2000) para encontrar respostas para esta comunidade foi constatar que a maioria das explicações atuais sobre diferenças de poder não eram aplicada à situação constatada, já que os dois grupos não diferiam quanto a sua classe social, nacionalidade, ascendência étnica, racial, credo religioso ou nível de instrução. A principal diferença era entre o mais estabelecido naquela área e os de recém chegados.

Em analogia ao contexto da sexualidade, isso também é muito comum. Há uma supervalorização das diferenças que fazem parte do discurso daqueles que vivenciam as sexualidades normativas estabelecidas para legitimar o preconceito, a exclusão e, conseqüentemente, a violência contra as sexualidades dissidentes. Esse cenário não é problemático apenas em razão da divisão entre estabelecidos e *outsiders*, mas por evidenciar e trazer à discussão outro problema: a organização dos diferentes em uma identidade única.

A constatação de que somos diferentes e não iguais cria uma ideia de identidades sexuais cristalizadas. A esse respeito Bento (2006) chama a atenção para as ciladas da

igualdade e da diferença, uma vez que a política da igualdade e das diferenças, embora sejam reconhecidas como algo ideal para empreender políticas de direitos, no plano ideológico elas guardam alguns problemas. Se, conforme lembra Bento, nos últimos anos a política *queer* tem ganhado força enquanto proposta teórica da sexualidade e, se esta teoria concebe a sexualidade baseada na instabilidade das identidades, como organizar um público homossexual em torno de uma identidade única? Se a sexualidade é plástica, mutante e diversa, ela não cabe em um movimento de identidades sexuais.

2.3 As expressões da sexualidade na ordem do princípio de liberdade e como um problema de direito humano

Liberdade pressupõe a possibilidade de participar do corpo político. Se o homem é essencialmente um animal político (DALLARI, 1984) e se sua sexualidade constitui parte do que marca sua identidade, logo, ela o acompanha nos mais diversos espaços de interação. De outro modo, os desejos e as identidades sexuais fazem política.

Como bem pontua Dallari (1984), o homem é um animal político não apenas por necessitar recorrer a outros homens para garantir sua sobrevivência por meio do alimento, mas porque “[...] todo ser humano tem necessidades afetivas, psicológicas e espirituais, que só podem ser atendidas com a ajuda e a participação de outros seres humanos” (DALLARI, 1984, p. 13). Isso significa dizer que o cerceamento da participação do homem na vida em sociedade constitui um ato de violência, antidemocrático e anti-civilizatório. O direito à proteção da liberdade e da integridade física garante à pessoa não ser rebaixada em sua natureza humana. (DALLARI, 1984).

A população homossexual é comumente referida – tanto em documentos científicos quanto legais – com o uso de expressões como “pessoas vulneráveis”, “minorias” ou “marginalizados”. Geralmente tais termos são usados para referir também a outros segmentos sociais, identidades ou sujeitos de direito no campo dos direitos humanos, tais como: mulheres, negros, crianças, indígenas, ciganos, idosos e pessoas com deficiência. O termo “minorias” é estudado nas ciências humanas e guarda várias vertentes. (BERTOLINI, 2013).

Justifica-se a referência a tais grupos como minorias porque ora se expressam em um número inferior às demais identidades (no sentido de identidades fixas), ora porque estão em posição não dominante (GALLASSI, 2013). São de fato vulneráveis porque carecem da proteção do Estado e só existem como minoritários porque são estigmatizados, inferiorizados

ou explorados por outros grupos que integram o corpo social dominante. (BRANDI, CAMARGO, 2013).

Como esses termos se justificam não apenas a partir da semântica quanto de sua historicidade, justo é também o uso de “marginalizados”, por entendermos que representa com fidelidade a ideia de que esses grupos foram/são excluídos socialmente e se caracterizam como uma população colocada à margem. Essa condição lhes confere o *status* de apartada do corpo político e do gozo de diversos direitos fundamentais. De maneira acentuada, poderíamos dizer que minoria está para marginalidade assim como esta está para vulnerabilidade, de modo que tais expressões guardam em si certa relação.

Hodiernamente, há uma preocupação em se legislar sobre a criminalização da violência contra os chamados grupos de risco, grupos vulneráveis ou minorias. Contra estes grupos há um evidente elemento de relações hierárquicas de poder, em que a violência se manifesta justamente pela configuração de uma construção cultural do mais forte em detrimento do mais fraco, do superior para o inferior. A urgência em se criminalizar a violência contra grupos minoritários se insere em uma agenda de combate ao preconceito e de quaisquer formas de opressão e discriminação, com olhar sempre voltado para a história e para a afirmação dos direitos humanos. Algo que, dada a seara do preconceito e daquilo que ele constrói nas sociedades, pode pensar historicamente o que foi o fenômeno do totalitarismo, algo que para Lafer (1988, p. 117) “[...] representa uma proposta de organização da sociedade que almeja a dominação total dos indivíduos”.

Lafer (1988) acredita que esse totalitarismo gera uma eliminação da espontaneidade por meio do isolamento e da desolação e que nessa dinâmica há um pressuposto de que os seres humanos são supérfluos. Para o autor, foi o fenômeno do totalitarismo que, de certa forma, rompeu com a tradição que tínhamos de um valor atribuído à pessoa humana, como fundamento dos direitos humanos. Esse fenômeno experimentado por alguns países nas últimas décadas foi o ápice do desrespeito e do rompimento com a tradição de valor à pessoa humana.

Para Comte-Sponville (1995, p. 179), “o totalitarismo nunca é o poder exclusivo de um homem ou grupo: é também, talvez antes de qualquer coisa, o poder de uma doutrina, de uma ideologia (frequentemente com pretensões científicas), de uma “verdade”, ou pretensa verdade”. Pouco adiante o autor ainda assinalou que o totalitarismo é intolerante pois

[...] a verdade não se discute, não se vota e independe das preferências ou das opiniões de cada um. É como uma tirania do verdadeiro. É nisso também que toda intolerância tende ao totalitarismo ou, em matéria religiosa, ao integrismo: não se pode pretender impor seu ponto de vista a não ser em nome de sua suposta verdade,

ou antes, é apenas nessa condição que tal imposição pode se pretender legítima. Uma ditadura que se impõe pela força é um despotismo; se ela se impõe pela ideologia, um totalitarismo. (COMTE-SPONVILLE, 1995, p. 179).

Os direitos humanos, enquanto conquista histórica, é uma invenção humana vinculada à solução de problemas referentes à convivência coletiva dentro de uma comunidade política. (LAFER, 1988). Eles representam ainda a porta de entrada para a discussão da diversidade humana e da violência contra minorias, por isso se recorre costumeiramente a eles quando o assunto é a violência contra grupos marginalizados como os LGBT. Há um vínculo estreito entre direitos humanos e o *status* de cidadania, além da construção, por meio dos direitos humanos, da ideia de valor humano, de humanidade e igualdade.

Lafer salienta, com base em Hanna Arendt, que a cidadania é o maior de todos os direitos humanos porque perder o *status* de cidadão significa ser expulso da humanidade e a cidadania é o maior de todos os direitos, porque ela pressupõe o direito a ter direitos. Nesse sentido, a discussão sobre a criminalização da homofobia perpassa por uma discussão sobre os direitos do homem, e direitos humanos. Para Bobbio (2004), os direitos do homem são um fenômeno social. Isso significa dizer que há uma relação entre a evolução da sociedade e os direitos do homem, de modo que nesta dinâmica se identifica novos direitos como também se reconhece velhos direitos.

A percepção dos direitos enquanto novos ou velhos é importante, pois há direitos do homem que aparentemente são novos, mas que deveriam ter sido reconhecidos há muito tempo. Nesse sentido é interessante situarmos a questão dos direitos das minorias sexuais.

Bobbio (2004) explica que a multiplicação dos direitos se deve a três fatos:

a) porque aumentou a quantidade de bens considerados merecedores de tutela; b) porque foi estendida a titularidade de alguns direitos típicos a sujeitos diversos do homem; c) porque o próprio homem não é mais considerado como ente genérico, ou homem em abstrato, mas é visto na especificidade ou na concreticidade de suas diversas maneiras de ser em sociedade, como criança, velho, doente, etc. (BOBBIO, 2004, p. 83)

E é nesse sentido que vamos encontrar os direitos das crianças, dos adolescentes, constituídos por meio do Código de Menores e posteriormente do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) e mais recentemente dos direitos sexuais e de cidadania LGBT. É relevante evidenciar esta questão dos novos direitos pois comumente se pensa que os direitos dos homossexuais é algo novo, inventado. É novo apenas no sentido de que o homem

contemporâneo não pode mais ser visto daquela forma como era, o homem de hoje busca a afirmação de sua identidade.

Wolkmer (2003, p. 20) argumenta que a criação ininterrupta de novos direitos “[...] fundamenta-se na afirmação permanente das necessidades humanas específicas e na legitimidade de ação de novos atores sociais, capazes de implementar práticas diversificadas de relações entre indivíduos, grupos e natureza”. Quando há mudança social há mudança de direitos. Isso implica dizer que, conforme a sociedade muda seus costumes e vai discutindo suas práticas, surge a necessidade de se reconhecer novos sujeitos de direitos. É por isso que a questão dos LGBT é destaque de discussão no trabalho, na saúde, na segurança pública, na educação, na mídia, pois se eles são reconhecidos como sujeitos, como pessoas, se fazem parte desses espaços – ou deles reivindicam – é porque de fato existem e a sociedade não pode se fechar a eles.

Não dá para investigar a questão gay hoje sem falar da questão LGBT como um todo, sem deixar de fora uma série de outras discussões, como a intersecção para a questão do gênero e da raça. A homofobia se assemelha ao racismo na medida em que desumaniza as pessoas, demonizando-as e negando-lhes a dignidade e a vivência de suas identidades.

Bobbio (2004, p. 229) assinalou que

[...] o que distingue o momento atual em relação às épocas precedentes e reforça a demanda por novos direitos é a forma de poder que prevalece sobre todos os outros. A luta pelos direitos teve como primeiro adversário o poder religioso; depois, o poder político; e, por fim, o poder econômico.

Para Piovesan (2010, p. 48)

A ética dos direitos humanos é a ética que vê no outro um ser merecedor de igual consideração e profundo respeito, dotado do direito de desenvolver as potencialidades humanas, de forma livre, autônoma e plena. É a ética orientada pela afirmação da dignidade e pela prevenção ao sofrimento humano [...] Ao longo da história a mais grave das violações aos direitos humanos tiveram como fundamento a dicotomia do ‘eu versus o outro’, em que a diversidade era captada como elemento para aniquilar direitos. Vale dizer, a diferença era visibilizada para conceber o ‘outro’ como um ser menor em dignidade e direitos, ou, em situações limites, um ser esvaziado mesmo de qualquer dignidade, um ser descartável, um ser supérfluo, objeto de compra e venda (como na escravidão) ou de campos de extermínio (como no nazismo). Nesta direção, merecem destaque as violações da escravidão, do nazismo, do sexismo, do racismo, da homofobia, da xenofobia e de outras práticas de intolerância.

Nesse cenário, o direito dá uma resposta interessante às questões da diversidade. A norma constitucional proíbe a discriminação por motivo de sexo. Além disso, a premissa da igualdade enquanto um dos valores básicos do constitucionalismo democrático deve ser vista

sob o ponto de vista da igualdade formal e da igualdade material. A ideia constitucional de que “todos são iguais perante a lei” deve, assim, se pautar nas diferenças e peculiaridades dos indivíduos. Como bem coloca Piovesan (2010, p. 49), “[...] é insuficiente tratar o indivíduo de forma genérica, geral e abstrata”. A afirmação da igualdade vem, portanto, a partir do reconhecimento da diferença, que asseguraria o respeito à diversidade.

Piovesan (2010, p. 49-50) salienta que há três vertentes no que se refere à concepção da igualdade:

a) a igualdade formal, reduzida à fórmula ‘todos são iguais perante a lei’ (que, ao seu tempo, foi crucial para a abolição de privilégios); b) a igualdade material, correspondente ao ideal de justiça social e distributiva (igualdade orientada pelo critério sócio-econômico); e c) a igualdade material, correspondente ao ideal de justiça enquanto reconhecimento de identidades (igualdade orientada pelos critérios de gênero, orientação sexual, idade, raça, etnia e demais critérios). [...] para a concepção formal de igualdade, esta é tomada como pressuposto, como um dado e um ponto de partida abstrato, para a concepção material de igualdade, esta é tomada como um resultado ao qual se pretende chegar, tendo como ponto de partida a visibilidade às diferenças.

É possível notarmos, nesta ótica, a afirmação da igualdade com respeito à diversidade e um tratamento positivo às minorias de acordo com suas peculiaridades. Nessa direção, para Comparato (2010, p. 13), a era dos direitos humanos inaugura a parte mais bela e importante de toda a História, que seria a

[...] revelação de que todos os seres humanos, apesar de inúmeras diferenças biológicas e culturais que os distinguem entre si, merecem igual respeito, como únicos entes no mundo capazes de amar, descobrir a verdade e criar a beleza. É o reconhecimento universal de que, em razão dessa radical igualdade, ninguém – nenhum indivíduo, gênero, etnia, classe social, grupo religioso ou nação – pode afirmar-se superior aos demais.

Conforme podemos observar no item 1.4, a noção de direitos humanos no contexto da sexualidade é importante porque ela se coaduna com a ideia de dignidade da pessoa humana, o que vai inclusive orientar a proteção constitucional da homossexualidade, que se dá pelos princípios da dignidade da pessoa humana, da liberdade, da igualdade. Esses princípios vão se consolidar na ideia de direitos sexuais e direitos humanos.

Ao pensarmos a violência nas suas mais variadas formas é imperioso recorrermos sempre aos direitos humanos, uma vez que a noção destes enseja a da valorização do homem, da vida e do contrato social que rege a vida em sociedade. E, de certa forma, como bem disse Lafer (1988), no mundo contemporâneo ainda persistem situações sociais, políticas e econômicas que contribuem para esse tratamento supérfluo do homem. Tais situações tendem a determinar que o homem seja alguém sem lugar no mundo e por esta razão poderíamos

dizer que os direitos humanos estão em crise, seja na questão política, nos debates, na pesquisa e na ciência a todo o momento.

2.4 Discriminação e violência na escola: motivações e cenários

A disciplina escolar pertence a um contexto de progresso, como tantas práticas culturais. Conforme lembra Ariès (1981, p. 115), “[...] antes do século XV, o estudante não estava submetido a uma autoridade disciplinar extracorporativa, a uma hierarquia escolar. Mas tampouco estava entregue a si mesmo”. Nesse sentido, como postula Foucault (2009), a disciplina dos corpos para docilizá-los se dá no sentido da vigilância, houve um período em que ela se deu como castigo corporal, com uso do chicote.

Conforme Ariès, antes do século XV o estudante ora residia com sua própria família perto da escola, ora morava com outra família a quem se confiava um contrato de aprendizagem. Essa segunda alternativa oportunizava aos meninos pertencerem a associações, corporações ou confrarias que permitiam a eles manter vivo o sentimento de sua comunidade de vida. Ou seja, quem regulava em maior medida a vida quotidiana da criança era uma sociedade de companheiros em detrimento da escola e do mestre, numa espécie de solidariedade corporativa. A partir do final da Idade Média esse sistema teria se deteriorado, passando a ser visto como desordem e anarquia. Com isso, a juventude escolar foi organizada com base em novos princípios de comando e de hierarquia autoritária. (ARIÈS, 1981).

De acordo com Ariès (1981), como base nessa mudança havia também a influencia da noção de fraqueza da infância e o sentimento da responsabilidade moral dos mestres, algo postulado por homens adeptos da ordem como Gerson e o Cardeal d’Estouteville. A nova disciplina instaurada, pautada na autoridade rigorosa dos diretores e mestres, se caracterizava a partir de três aspectos principais: vigilância constante, delação erigida em princípio de governo e em instituição e aplicação de castigos corporais.

Ariès (1981) apontou que a história da disciplina do século XIV ao XVII diz respeito na verdade a uma disciplina humilhante. O modo de associação corporativa entre os alunos foi substituído pelo “[...] chicote a critério do mestre e a espionagem mútua em benefício do mestre” (ARIÈS, 1981, p. 117). Aliás, essa evolução para o castigo corporal e a concepção autoritária e hierarquizada se generalizou para a sociedade do século XV ao XVI, com a diferença de que entre os adultos nem todos eram submetidos ao castigo corporal.

A aplicação do castigo corporal como forma de disciplina era algo que acontecia obedecendo a critérios de classe social. De início, o castigo corporal era reservado mais às

crianças pequenas, mas a partir do século XVI se estendeu a toda a população escolar, beirando ou ultrapassando os 20 anos. Nesse caso, toda a infância, de todas as classes sociais, era submetida ao regime de castigo corporal. (ARIÈS, 1981).

A repugnância a esse modelo de regime disciplinar escolástico demorou a surgir. Somente a partir de 1700 algumas escolas passaram a suprimir os castigos corporais, especialmente na organização escolar francesa. Cumpre dizer que a escola é uma instituição social. E como qualquer instituição social ela não existe em si mesmo dentro do seu aparato físico. Ou seja, ela só existe enquanto instituição social porque agrega um número de atores, porque é um espaço de movimentação de corpos.

Foucault (1987) sustenta que durante a época clássica houve a descoberta do corpo enquanto um objeto e alvo de poder e, direcionando a atenção a esse corpo de modo que ele passou a ser manipulado, modelado, treinado, obediente, hábil com o intuito de multiplicar suas forças. Para Foucault (1987), o corpo foi descrito durante o século XVIII tomando-se um sentido de corpo anátomo-político. O que significa dizer que para se manipular, treinar, modelar esse corpo, fazer com que ele obedeça, responda, se torne hábil, seria necessário que isso se instrumentalizasse por meio de uma técnica-política constituída por um “[...] conjunto de regulamentos militares, escolares, hospitalares e por processos empíricos e refletidos para controlar ou corrigir as operações do corpo (FOUCAULT, 1987, p. 118). A escola – e a educação – também serve como um instrumento para modelação desse corpo, mais especificamente, para torná-lo dócil, produtivo.

Foucault (1987, p. 118), compreendeu a função do corpo dócil a partir da ideia de que “[...] ele pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”. De certa forma, o corpo dócil é um corpo obediente a uma norma ou a uma autoridade, obedece inclusive a uma disciplina, e é útil na medida em que é obediente. Dessa maneira, “[...] forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos” (FOUCAULT, 1987, p. 119). E no centro dessa dinâmica toda está a questão da disciplina que, para Foucault (1987, p. 119) “[...] fabrica corpos submissos e exercitados, corpos dóceis”

Para Foucault (1987) essa anatomia política sobre o corpo não deve ser entendida como uma invenção ou descoberta que ocorreu de forma súbita, mas como uma multiplicidade de processos, tendo como gênese várias localizações. Para o autor, era possível encontrar esse cenário nos colégios, nas escolas primárias passando pelo espaço hospitalar e em mais alguns anos se reestruturando na organização militar, de modo que todas estas instituições eram disciplinares, o que possibilitou a disciplinar os corpos a partir de então.

De acordo com Foucault (1987), em todo regime disciplinar existe a questão da normalização, da vigilância e da punição. Nesse sentido, a normalização, a vigilância, e a punição se fazem sobre o gênero e o desejo (na forma como os corpos “se movimentam”, escapando à regra do gênero e do sexo normalizado até mesmo pela escola enquanto instituição reguladora e disciplinar. O corpo sujeito à correção, nesse cenário, é um corpo violentado.

A disciplina começa, para Foucault (1987), pela distribuição dos indivíduos no espaço, pela exigência do espaço fechado, onde se pode observar o exame como técnica/estratégia disciplinar. Nesse sentido, a escola impede cada vez mais o contato dos/das estudantes com o espaço do mundo externo, torna-se cada vez mais fechada, a exemplo dos manicômios, dos departamentos militares e a exemplo das próprias prisões, de modo que há um confinamento dos corpos no espaço físico e no plano da norma.

Para Foucault (1987, p. 143)

[...] a disciplina fabrica indivíduos. Ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo em que, como objetos e como instrumentos de seu exercício, [...] o sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação em um procedimento que lhe é específico, o exame.

É nesse contexto de disciplina que se insere a escola. A escola acaba assumindo, assim como outras instituições – mesmo sendo uma instituição social – o caráter de uma instituição reguladora. A escola funciona com a mesma lógica de uma moral, ética e costumes que moderam e controlam a sociedade.

A violência está presente em vários contextos, até mesmo naqueles em que culturalmente parece ser incompatível, como por exemplo, o contexto familiar ou escolar. Isso porque a família é pensada na concepção de proteção e cuidado e a escola como um espaço saudável de aprendizagem e construção humanizante de sujeitos. Contudo, onde há interações humanas, a violência vai brotar de alguma forma. Na escola, por conseguinte, não é diferente.

A escola é um espaço de muitas tensões, independente do momento histórico. Sempre foi um espaço de hierarquia, poder e autoridade e, conseqüentemente possui em seu interior, mesmo que não reconhecidamente, relações que denotam conflituosidades, tensões e violências.

Guimarães (2003, p. 21), após uma pesquisa sobre os tipos de violência na escola, estabeleceu algumas hipóteses que justificaria na escola o vigiar e punir:

a) há uma relação entre vigilância, punição e depredação escolar;

- b) vigia-se e pune-se na escola porque o currículo a cumprir nada tem a ver com as expectativas e interesse dos alunos;
- c) vigilância e punição são consequência da estrutura burocrática vigente nos estabelecimentos de ensino;
- d) pune-se e vigia-se para uniformizar comportamentos;
- e) quando a escola não consegue uniformizar, 'curar' elementos que a ameaçam, ela passa a classificar comportamentos individuais, assinalando quem é o 'marginal', o 'favelado', o 'maloqueiro', colocando neles a causa dos problemas disciplinares. Dessa forma, a escola acaba exercendo um controle permanente sobre todos os indivíduos e garantindo a manutenção da uniformidade;
- f) o sucesso da escola depende muito mais da sua eficácia como instituição normalizadora, controladora de comportamentos, do que de seu desempenho como instituição que vise ao desenvolvimento dos alunos em sua aprendizagem.

Essas hipóteses nos permitem pensar que a violência da escola contra o aluno se dá nessa dimensão do disciplinamento dos corpos, do controle, do vigiar e punir, e ainda dentro da perspectiva da dominação e das violências simbólicas quando institui um currículo, um comportamento, um ritual em que os corpos devem se submeter. Hoje há um cenário totalmente heterogêneo em termos de violência na escola, de modo que a percepção da violência na escola se dá como um fenômeno que ocorre de todos os lados, ou seja, é uma violência multifacetada: do professor contra o aluno, do aluno contra o professor e do aluno contra a escola, de alunos contra outros alunos (GUIMARÃES, 1996). Há, portanto, uma rede de conflituosidades e tensões que dificilmente pode ser explicada a partir de um único olhar. É um fenômeno extremamente complexo.

Uma educação pautada no disciplinamento dos corpos é incompatível com os ideais de educação libertadora. Para Tesser (2010), a educação deve guardar estreita relação com libertação. Para isso, ela deverá

[...] romper com as amarras que guardam o indivíduo sob a condição opressora. Libertá-lo da vigilância e dos grilhões que se impõe desde quando foi convencido por poderes exteriores de sua condição subalterna, de sua inferioridade, da inconsciência de sua própria autonomia. (TESSER, 2010, p. 68).

Adorno (1995) parte do pressuposto de que a exigência de emancipação é evidente em uma democracia, esta permitiria aos sujeitos serem essencialmente livres, conscientes e emancipados. É nesse contexto que o homem conquistaria sua autonomia, sua liberdade no sentido da não dominação, do não subjugo ao outro. Ainda para este autor, emancipação é conscientização, racionalidade.

Conforme acentua Adorno (1995, p. 155),

[...] desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia. O problema que se impõe nesta medida é saber se por meio da educação pode-se transformar algo de decisivo em relação à barbárie. Entendo por barbárie algo muito

simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização – e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia cultura, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigoso de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade.

Se para Adorno (1995, p. 156), “[...] a tentativa de superar a barbárie é decisiva para a sobrevivência da humanidade”, cumpre que no ideal de educação essa violência sem medida e arbitrária seja repudiada, pois representam verdadeiras manifestações de barbárie. O problema da barbárie deve ser colocado com toda a sua urgência na educação. Nesse mesmo entendimento, Freire (1987) argumenta que os homens são seres de busca e sua vocação ontológica é humanizar-se e, nesse processo, a educação tem o papel de ser problematizadora e libertadora. Nesse contexto não caberia a ideia de uma educação bancária, na qual “[...] o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é ‘encher’ os educandos de sua narração”. (FREIRE, 1987, p. 57).

Para Huxley (1959, p. 163), “a educação para a liberdade deve começar por impor fatos e por expor argumentos de valor, e deve ir ao ponto de gerar técnicas apropriadas à execução de valores e ao combate de quem que, por qualquer motivo, prefere a ignorância da realidade ou a negação dos valores”. E continua dizendo que a educação para a liberdade será “[...] uma educação alicerçada em princípios, em fatos e valores – os fatos atinentes à diversidade individual e à unicidade genética, e os valores de liberdade, tolerância e caridade mútuas que são as consequências éticas destes fatos”. (HUXLEY, 1959, p. 174).

Se a educação não pode ser bancária (se for, será opressora), seu modelo contrário àquele que acontece a partir da realidade dos alunos, logo, o professor tem o compromisso de considerar as diferenças dos alunos, e não impor a eles sua concepção de mundo ou aquela apresentada nos conteúdos escolares e no currículo prescrito. A este respeito, de acordo com Sapon-Shevin (1999, p. 290),

[...] não há melhor situação – no intuito de ajudar os alunos a experimentar as estruturas democráticas que capacitam e apoiam todos os participantes – do que uma sala de aula que trate aberta e diretamente dos interesses, das necessidades e das possibilidades de todos os seus membros.

O problema da educação bancária neste contexto, portanto, é não problematizar o preconceito nem libertar os alunos dele, o que não humaniza, pelo contrário, serve de depósito dos valores postos, hegemônicos e dominantes. A concepção bancária serve à opressão. Com

efeito, para Chinoy (2009, p. 543), o que é feito nos estabelecimentos de ensino “[...] reflete os pontos de vista dos educadores, dos organismos encarregados de traçar-lhes a política, tais como conselheiros e conselhos de educação, e dos grupos sociais a que todos, mais ou menos, respondem”.

Para Soares (2006, p. 285),

[...] três arenas sociais ou atores coletivos cumprem papéis-chave na formação de predisposições relevantes para a adesão dos jovens a um padrão violento de comportamento: a família, a comunidade e a escola. Nos três ambientes se define o roteiro fundamental para a formação de uma auto-estima positiva ou para sua corrosão, na medida em que constituem espaços elementares para a experiência do acolhimento ou da rejeição – negligente ou ativa -, que desvaloriza e condena quem a vivência a uma espécie de exílio permanente e involuntário na própria sociedade: em casa, nas ruas do bairro e na escola.

Ainda sobre essa questão, o autor argumenta que

[...] a mudança dos jovens agressivos e violentos, a mudança de cada um de nós, a reconstrução de si só é possível se encontrar sustentação firme no solo da auto-estima. Críticas, culpabilizações, estigmas e desvalorizações corroem as bases para qualquer reedificação subjetiva e condena seus alvos à petrificação. (SOARES, 2006, p. 287)

Soares (2006, p. 288) salienta que “[...] a escola e os professores podem cumprir o papel de modelos identitários, reguladores da construção de si, inspiradores de estéticas da existência, do cuidado-de-si com que os jovens venham a reinventar suas biografias futuras”.

Grande parte da violência na escola aparece hoje sob a (na) forma de racismo, homofobia e correlatas (ABRAMOVAY, CUNHA, CALAF, 2010). A escola precisa ainda se apropriar dos reais sentidos da violência que ocorre no seu interior e entorno, pois tende a considerar como violência apenas aquela que ocorre entre alunos e a dos alunos contra professores. A escola reproduz a violência de duas formas: a) quando vigia e pune os corpos indóceis, aqueles indisciplinados, que não aprendem ou não se submetem às normas; b) quando é espaço de preconceitos e discriminação contra os diferentes.

Quando a escola é espaço para segregação e negação, conseqüentemente a exclusão irá aparecer, a exemplo de casos graves como o dos transexuais que se evadem justamente por não encontrar na escola um ambiente acolhedor e de respeito à sua diferença.

Investigar a violência escolar, como qualquer outro problema que a escola enfrenta, é pensar todas as redes e tensões que se estabelecem intra e extramuros. Qualquer cultura escolar não pode ser pensada desarticulada da cultura e da sociedade como um todo. A compreensão sobre a violência escolar é, portanto, um olhar que precisa ser feito a partir da

própria sociedade, do modo como as relações se estabelecem, como elas se dialogam fora da escola e de como a violência esteve presente no histórico escolar.

Para Adorno (1995) a exigência primeira para não se repetir o que ocorreu em Auschwitz é a educação. Com isso, ele chama a atenção para a barbárie e a monstruosidade que significou os campos de concentração de Auschwitz e diz que o debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a outra meta, que é a de que Auschwitz não se repita.

E qual seria a relação entre Auschwitz e a educação? Teria a ver com o fato de que a barbárie sem limite – que é o retrato do que lá aconteceu – acaba acontecendo na educação. Parece exagero, mas o que Adorno diz é que se há um debate sobre meta educacional, esse precisa, essencialmente, comportar a ideia de que a educação não pode ser um espaço de barbárie.

Adorno (1995) propõe investigar as raízes da capacidade para a barbárie nos perseguidores e não nas vítimas. Ele assinalou que

[...] é preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos. (ADORNO, 1995, p. 121).

Isso nos permite inferir que Adorno parte do pressuposto de que esses mecanismos não são reconhecidos nem revelados. Se o que Adorno chama de mecanismos não tem relação com os valores eternos e com esclarecimentos acerca das qualidades positivas das minorias reprimidas, acredito que está se referindo ao autoconhecimento que, de posse do homem, pode lhe permitir o autocontrole. O autoconhecimento permitiria compreender as ações, o que estão por trás delas, o que as determina e quais suas consequências, em outras palavras, a relação entre o agir e as consequências que podem ser produzidas.

Pensar os mecanismos é descobrir e compreender, por meio de métodos, como uma pessoa se torna bárbara, no sentido de conduzir o que se aconteceu em Auschwitz. Entender ainda a estrutura de suas personalidades e de como foram construídas. Com efeito, na discussão sobre as violências contra minorias tendemos justamente partir do ponto de vista do violentado, até como uma tentativa de ressaltar suas qualidades supremas, o que para Adorno não faria sentido, uma vez que reforçar os valores humanitários ou as qualidades positivas do grupo vitimado não evita que a barbárie seja cometida.

Caberia a implementação de políticas públicas fundamentadas em um estudo sobre a personalidade do agressor, daquilo que alimenta seu pensamento, que produz sua

personalidade. O “bárbaro” tem que ser pensado como alguém que construiu seu ódio dentro de um corpo social, alimentado por percepções, discursos, enfim, por uma cultura. Estudar a sociedade e a cultura é necessariamente estudar a gênese da barbárie.

Compreender os mecanismos implica ainda em investigar o ódio e a fúria agressiva das pessoas que cometem de barbárie. Adorno (1995) contrapõe-se a algo que ele chama de ausência de consciência, referente à atitude das pessoas de cometer violência sem refletir a respeito. Mais que isso, evitar que as pessoas cometam violência sem refletir a respeito de si próprias. Ainda para ele, a falta de amor próprio ou empatia também poderiam explicar a barbárie, pois

Hoje em dia qualquer pessoa, sem exceção, se sente mal-amada, porque cada um é deficiente na capacidade de amar. A incapacidade para a identificação foi sem dúvida a condição psicológica mais importante para tornar possível algo como Auschwitz em meio a pessoas mais ou menos civilizadas e inofensivas. (ADORNO, 1995, p. 134).

Adorno (1995) constrói, a partir desta ideia de amor, uma reflexão sobre a capacidade para a identificação e de como as pessoas civilizadas e inofensivas guardam, de certa forma, algo que ele chama de participação oportunista com relação a tudo que aconteceu em Auschwitz. Mesmo diante de toda a barbárie as pessoas queriam tirar vantagem ou evitavam dar com a língua nos dentes para não se prejudicarem. A esse respeito, o retrato da violência contemporânea parece não ser diferente, algumas pessoas tidas como inofensivas e civilizadas também preferem não tomar conhecimento de sua existência.

Percebe-se que existe uma ordem social no seio da qual se produz e reproduz uma frieza diante do sofrimento alheio e, na compreensão de Adorno (1995), há certa indiferença frente ao destino do outro. As pessoas querem sempre tirar vantagem ou temem denunciar o algoz com medo de se prejudicarem. Para Adorno (1995, p. 135),

Se existe algo que pode ajudar contra a frieza como condição da desgraça, então trata-se do conhecimento dos próprios pressupostos desta, bem como da tentativa de trabalhar previamente no plano individual contra esses pressupostos. Agrada pensar que a chance é tanto maior quanto menos se erra na infância, quanto melhor são tratadas as crianças. Mas mesmo aqui pode haver ilusões. Crianças que não suspeitam nada da crueldade e da dureza da vida acabam por ser particularmente expostas à barbárie depois que deixam de ser protegidas. Mas, sobretudo, não é possível mobilizar para o calor humano pais que são, eles próprios, produtos desta sociedade, cujas marcas ostentam. O apelo a dar mais calor humano às crianças é artificial e por isso acaba negando o próprio calor.

A relação dessas reflexões de Adorno (1995) com a educação é esta ter por objetivo evitar a repetição, supondo que: 1) isso seja algo que precisa se dar de forma concentrada na

primeira infância; e 2) isso também é algo que pode se empreender a partir de um esclarecimento geral que implicaria a produção de um clima intelectual, cultural e social que não permitisse essa repetição. Em suas próprias palavras “[...] um clima em que os motivos que conduziram ao horror tornem-se de algum modo conscientes”. (ADORNO, 1995, p. 123).

No entendimento de Adorno (1995, p. 137), tomar a ideia de que Auschwitz não se repita é o centro de toda educação política que “[...] só será possível na medida em que ela se ocupe da mais importante das questões sem receio de contrariar quaisquer potências. Para isto teria de se transformar em sociologia, informando acerca do jogo de forças localizado por trás da superfície das formas políticas”.

Cumprir relacionar o que Adorno sugere com a Educação em Direitos Humanos. Fazer educação política a fim de que Auschwitz não se repita pode se dar a partir da Educação em/para os Direitos Humanos, o que fomenta uma educação em valores humanos, ensino de virtudes e da alteridade.

2.4.1 Violência diante das expressões da sexualidade e da identidade de gênero na escola

Trevisan (2011) salienta que, especificamente no Brasil, os ideais valorativos patriarcais sempre se apresentaram como defensivos e, nesse sentido, “[...] vulneráveis ao fantasma do desejo desviante” (TREVISAN, 2011, p. 44). O autor ainda lembra que a elite²⁰, composta pelos detentores do poder político, econômico e religioso, emergentes da nova burguesia ansiosa por ascensão social e do setor intelectual do país conduziram os caminhos ideológicos de dominação da população, mesmo sob a roupagem de ideias e intenções progressistas.

Para Trevisan (2011), essas elites foram responsáveis pela moldura da repressão sexual criando inclusive justificativas teóricas ou preceitos de naturalidade e normalidade, e atividades que coíbiam a prática homossexual como a inquisição, os códigos penais, as portarias políticas e a censura estatal. São estas pessoas, como elites influentes que, de certa forma, influenciaram a cultura brasileira e a educação. O que explicaria a presença em

²⁰ Cumprir lembrar que isso se repercute até hoje, uma vez que o cenário do parlamento brasileiro se compõe de figuras políticas que tem pouco compromisso com os direitos sexuais, prova é que projetos que discutem questões como aborto, casamento civil igualitário e criminalização da homofobia sofrem uma forte resistência para serem discutidos e votados. Ao contrário, outros projetos tem recebido atenção como os polêmicos Dia do Orgulho Hetero e a Proibição de Adoção por Casais Homossexuais, que vão na contra mão de decisões judiciais, inclusive do STF. A Câmara dos Deputados possui apenas um deputado assumidamente homossexual – o professor e jornalista Jean Wyllys – que tem feito frente ao debate de vários projetos que envolvem os direitos dos homossexuais no Brasil.

diversos setores da sociedade de uma postura extremamente defensiva em relação ao desejo desviante, a exemplo das nossas escolas, das lideranças religiosas e da própria polícia.

Com efeito, Trevisan (2011) acredita que foi a atuação dessa elite na história do Brasil que deixou marcas repressoras colaborando para a “política sexual” adotada atualmente. Neste cenário, o que acontece na escola é reflexo da sociedade, pois a escola inventa e ressignifica a cultura, mas também recebe uma cultura própria da sociedade. Existem fenômenos produzidos dentro da escola, portanto existem certas violências que são produzidas intramuros e outras onde os atores que compõem o espaço escolar trazem das suas experiências e construções extramuros.

Dessa forma, a violência diante das expressões da sexualidade e das identidades de gênero é gerada dentro e fora do espaço escolar. Ela se constrói dentro do espaço escolar quando há uma negação da própria escola em tratar desse tema. Quando a escola não dá visibilidade para ele no currículo está de certa forma cometendo uma violência contra os alunos, quando fecha os olhos para o *bullying* homofóbico e tantas outras manifestações da violência está deixando de discutir questões que são importantes para os sujeitos marginalizados e está, portanto, reforçando atos de violência dentro do seu espaço.

Para Miskolci (2010) aprendemos sobre o que é a sexualidade e como devemos ser sexualmente nos mais diversos espaços públicos, a exemplo da própria educação escolar, uma vez que dentro dos processos educativos “[...] a maioria de nós aprende o que é socialmente prescrito como a forma correta de desejar, o que é reconhecido como amor e, por conseguinte, o que é rejeitado como inaceitável e abjeto”. (MISKOLCI, 2010, p. 91).

Para o pesquisador, se o espaço escolar é de aprendizagem da sexualidade, logo, nele também estão presentes processos sociais que determinam a estigmatização e discriminação. Como qualquer outra instituição social, a escola é um espaço que reproduz os processos que ocorrem fora de seus muros. (MISKOLCI, 2010).

Com efeito, não diferente diz Louro (2013, p. 30), para quem,

Na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras. Muitas outras instâncias sociais, como a mídia, a igreja, a justiça, etc., também praticam tal pedagogia, seja coincidindo na legitimação e denegação de sujeitos, seja produzindo discursos dissonantes e contraditórios.

Nesse contexto,

A instituição escolar tende a invisibilizar a sexualidade em um jogo de pressupostos, inferências não apresentadas e silêncios. Pressupõe-se, por exemplo, que a

sexualidade é assunto privado ou, ao menos, restrito ao lado de fora da escola. Na verdade, a sexualidade está no espaço escolar porque faz parte dos sujeitos o tempo todo. Ninguém se despe de sua sexualidade ou a deixa em casa como um acessório do qual pode se despojar. (MISKOLCI, 2010, p. 79).

Essa violência também se materializa, conforme explicitado, por uma cultura que vem de fora. Pois se tem uma sociedade sendo alimentada por meio dos discursos da mídia, da TV, da religião e de outras instituições e aparelhos ideológicos, uma cultura de ódio contra minorias, contra os diferentes e os alunos, professores e funcionários levam para a escola essa cultura.

É importante destacar o Estatuto da Criança e do Adolescente como um instrumento de proteção de qualquer violência sofrida na escola. O ECA garante a toda criança e adolescente o direito à vida, à saúde, à liberdade, à educação, ao respeito e à dignidade.

Os artigos 4º, 5º, 7º, 15, 18 e 57 deixam clara a responsabilidade não apenas da família, mas da escola e da comunidade como um todo na proteção integral da criança. A proteção integral inclui diversas ações para as crianças, especialmente a de promoção de um ambiente pacífico que contribua para sua vida, sua dignidade e seu pleno desenvolvimento.

O artigo 57 destaca a importância da inclusão, que deve contemplar até mesmo os alunos que tem qualquer dificuldade de aprender. É preciso modificar os modos de ensinar, tornar o ensino e o aprender mais agradável, sedutor. O desafio que se impõe à escola é este, evidenciando a questão das crianças e adolescentes trans que tem seu acesso à escola limitado em razão dos preconceitos que sofrem até mesmo institucionalmente, quando a escola cria obstáculos ao uso do banheiro.

O artigo 70 diz que “É dever de todos prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente”. Portanto, é preciso criar uma cultura de defesa da criança e do adolescente que extrapole o espaço da família e da escola.

Conforme aponta Louro (2012), desde o início da escola enquanto instituição, esta sempre entendeu muito bem a questão da diferenciação, da distinção e da desigualdade; a ação da instituição escolar sempre foi exercida de forma distintiva entre os que compunham seu cenário, ou seja, ela sempre separou os sujeitos de forma a tornar uns distintos dos outros. Nas palavras da autora, “a escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o ‘lugar’ dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas” (LOURO, 2012, p. 62). Com efeito, para se compreender que tipo de sujeito está implicado na concepção da escola basta

[...] esquadrihar as paredes, percorrer os corredores e salas, deter-se nas pessoas, nos seus gestos, suas roupas; é preciso perceber os sons, as falas, as sinetas e os silêncios; é necessário sentir os cheiros especiais; as cadências e os ritmos marcando os movimentos de adultos e crianças. (LOURO, 2012, p. 63).

Todo esse quadro descreve e exemplifica o que Louro (2012) chama de escolarização dos corpos ou construção escolar das diferenças. Em consonância com essas assertivas Foucault (1987), diz que a escola dociliza e regula os corpos, pela forma como está organizada e também pela forma como está organizado seu cotidiano, o que implica necessariamente no seu modo de constituir os sujeitos que recebe.

Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporado por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar/ se aprende a preferir. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores 'bons' e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas habilidades e não outras... E todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferença. (LOURO, 2012, p. 65).

Com isso, é possível admitirmos que a escola precisa se constituir não apenas como um espaço de troca de saberes sobre sexualidade como também ajudar os alunos a pensarem a sexualidade dentro do contexto de discriminações e violências. Assim, é preciso reconhecer ainda que as vozes dos alunos precisam ser ouvidas em suas demandas e não meramente compartilhar informações e experiências. Cabe à escola atuar sobre as narrativas e demandas dos alunos no sentido de se tornarem críticas e reflexivas.

Outro ponto que justifica a necessidade da escola discutir a sexualidade, partindo de sua dimensão social, diz respeito às implicações no plano das intersecções com outras questões urgentes como o preconceito e a violência nos seus formatos mais generalizados. O preconceito e a violência se materializam tanto no plano social quanto no privado, a exemplo da violência contra a mulher, alimentada pelo machismo, bem como pela negação do corpo e desejo femininos, e ainda da homofobia. Portanto, discutir sexualidade em sua dimensão social implica à escola um compromisso com outras demandas sociais da agenda da cidadania e dos direitos humanos.

3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

3.1 Abordagem e tipo de estudo

O conhecimento científico é organizado por meio de um método e uma abordagem qualitativa, tendo em vista que o olhar que lançamos sobre os fenômenos e os caminhos que percorremos na compreensão destes obedecem a uma linha ordenada de leis e pressupostos. Uma abordagem pode ser compreendida como uma perspectiva, uma lente para interpretar, descrever e analisar um fenômeno. Adotei a perspectiva do pós-estruturalismo para melhor compreender o objeto estudado e interpretar os dados colhidos.

Para Andery (2004, p. 13), “A ciência caracteriza-se por ser a tentativa do homem entender e explicar racionalmente a natureza, buscando formular leis que, em última instância, permitam a atuação humana”. Nesse sentido, a ciência serve ao progresso, ao desenvolvimento humano, das sociedades e, conseqüentemente, ao aperfeiçoamento das relações humanas. A este respeito, Morin (1998) argumenta que a ciência produz conhecimento, determina ações e transforma a sociedade. O que nos impõe a responsabilidade de fazer ciência com consciência. A ciência com consciência implica em um compromisso com o social e com o objeto estudado.

Como bem ensina Severino (2007), o procedimento geral da ciência não deve atender apenas a adoção de um método e a aplicação de uma técnica. Esse procedimento faz supor inclusive a condução da pesquisa com base em um fundamento epistemológico que justifica a própria metodologia praticada. É nesse sentido que – e com base na linha dos autores aqui apresentados no que diz respeito à concepção de homem e sexualidade – se adotou como alternativa para acesso às fontes, uma forma que desse voz e autonomia aos sujeitos passivos da relação hierárquica da escola para, por eles mesmos, descreverem seus sentidos sobre sexualidade e violência – a técnica do grupo focal.

Foram utilizados para coleta de dados e posterior análise do objeto a técnica de grupo focal que

Permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, construindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. (GATTI, 2012, p. 11).

A escolha dessa técnica se deu pela sua relação com a abordagem adotada, a natureza do objeto estudado e dos sujeitos da pesquisa. Para realização da técnica foi elaborado um roteiro de discussão a partir da seleção de vídeos. É importante salientar que no grupo focal o pesquisador não está realizando uma entrevista com o grupo, mas

[...] criando condições para que este se situe, explicita pontos de vista, analise, infira, faça críticas, abra perspectivas diante da problemática para o qual foi convidado a conversar coletivamente. A ênfase recai sobre a interação dentro do grupo e não em perguntas e respostas entre moderador e membros do grupo. Há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e porque pensam o que pensam. (GATTI, 2012, p. 9).

A escolha pelo grupo focal enquanto técnica não está implicada apenas na caracterização dos sujeitos da pesquisa ou pela complexidade do objeto, mas pela abordagem qualitativa adotada e pela própria concepção de pesquisa adotada, ancorada nas perspectivas de Demo (2011). Para Demo (2011, p. 37), “uma definição pertinente de pesquisa poderia ser: diálogo inteligente com a realidade, tomando-o como processo e atitude, e como integrante do cotidiano”. O autor ensina ainda que esse diálogo não pertence a um ritual, não é expressão de consenso, pelo contrário, é confronto entre atores com posições contrárias, é uma comunicação que agrega todos os seus riscos e desafios, “[...] não é apenas o fenômeno de indivíduos que se encontram e defrontam, mas a complexa comunicação de uma sociedade sempre desigual”. (DEMO, 2011, p. 37).

Esse diálogo apresenta relação direta entre teoria e prática, entre teoria e sujeitos da pesquisa, entre teoria e realidade. Mesmo na pesquisa que se constitui como apenas teórica, há um diálogo entre os autores, entre as vertentes. Como esta investigação se trata de uma pesquisa de campo, efetivamente essa perspectiva se dá no nível da comunicação, do diálogo com a realidade, com o objeto, enfim, coloca em confronto até mesmo a teoria com a prática, o que pode ser algo que vai nos direcionar a uma confirmação ou refutação das hipóteses.

A pesquisa, tomada na concepção de Demo (2011), coloca-nos em uma situação de reconhecimento daquilo que essencialmente a pesquisa é em termos políticos, pois ela vai necessariamente assumir um contorno que nos desafia ao compromisso de compreender a realidade por meio desse diálogo e de enfrentá-la por meio daquilo que ele pode ou não evidenciar dos nossos pressupostos. Por isso a teoria em si não é suficiente para contemplar a ideia política da pesquisa, assim como o dado empírico em si também não é.

Como bem acentua Lüdke e André (2012, p. 1) “para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”. Nesse sentido, a

fala dos participantes evidenciada nesta pesquisa só se tornou mais rica na medida em que foi possível criar a partir dela um diálogo e uma discussão com o que a teoria diz, ou seja, partir do uso da teoria para problematizar as falas. Nesse contexto, a escolha da técnica do grupo focal foi pertinente, pois permitiu colocar em prática o princípio de pesquisa, não apenas enquanto princípio científico, como também um princípio educativo e um diálogo.

O processo da pesquisa nestes moldes, especialmente na fase de contato com os sujeitos, permitiu a exploração com muita riqueza da realidade estudada, sem me colocar em posição de distanciamento do objeto. Houve comprometimento e uma relação direta com o objeto, do qual consegui fazer parte o tempo todo.

No entender de Morin (1998) a teoria permite o conhecimento. E nesse sentido é importante dizer que teoria não se confunde com o conhecimento em si, muito embora ela seja fruto da elaboração de um conhecimento produzido. Os conceitos teóricos utilizados nesta pesquisa, bem como a escolha do método, da técnica e dos instrumentos, corroborados com as ideias de Morin (1998) sobre ciência, não se constituem como uma chegada, mas uma possibilidade de partida. É um caminho que não guarda a solução para todos os problemas aqui colocados da sexualidade e da violência, ele é “[...] a possibilidade de tratar o problema [...] Em outras palavras, uma teoria só realiza o seu papel cognitivo, só ganha vida com o pleno emprego da atividade mental do sujeito. É essa intervenção do sujeito que dá ao termo *método* seu papel indispensável”. (MORIN, 1998, p. 335, grifo do autor).

Para Hegenberg (2012), o método “[...] alude a meios para atingir determinados fins”. Ele é o caminho, o processo que conduz a um objetivo. Nessa direção, cabe salientar que toda a base teórica entendida como os conceitos, as reflexões, as contribuições que usei para discutir o objeto ganha nesse momento o papel de um instrumento que o pensa e ajuda a construir outro conhecimento sobre aquilo que estou pesquisando – violência na escola.

A pesquisa adotada foi qualitativa pois, no entendimento de Minayo (2012, p. 21), ela responde questões muito particulares e se ocupa

[...] com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos.

No entendimento de Creswell, esse tipo de pesquisa se caracteriza por ser

[...] aquela em que o investigador sempre faz alegações de conhecimento com base principalmente ou em perspectivas construtivistas (ou seja, significados múltiplos das experiências individuais, significados social e historicamente construídos, com o objetivo de desenvolver uma teoria ou um padrão) ou em perspectivas reivindicatórias/participatórias (ou seja, políticas, orientadas para a questão; ou colaborativas, orientadas para a mudança) ou em ambas. Ela também usa estratégias de investigação como narrativas, fenomenologias, etnografias, estudos baseados em teoria ou estudos de teoria embasada na realidade. (CRESWELL, 2007, p. 35).

No empreendimento de investigar as violências diante das sexualidades, interessou-me entender como os estudantes as percebem no espaço escolar e como isso está impactado por uma cultura que define a realidade social como um todo. Nesse sentido, adotei como método o dialético que, conforme diz Gil (2012, p. 14), “[...] fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais, etc.”

Para compreender o que propus investigar enquanto objeto de pesquisa – a percepção de violências diante de expressões da sexualidade por estudantes de uma escola estadual no município de Paranaíba/MS, bem como os fatores que a motivam – optei, dentro da abordagem qualitativa, pela pesquisa do tipo participante. Este tipo de pesquisa, segundo Schmidt (2006, p. 14), “[...] sugere a controversa inserção de um pesquisador num campo de investigação formado pela vida social e cultural de um outro, próximo ou distante, que, por sua vez, é convocado a participar da investigação na qualidade de informante, colaborador ou interlocutor”, permitindo ao pesquisador e pesquisado serem sujeitos e objetos do conhecimento.

Quanto à técnica adotada, embora o grupo focal não permita atuação direta do pesquisador na influência das falas, foi inegável minha presença de pesquisador na acepção política, tendo em vista que minha função e a minha presença no grupo enquanto pesquisador se constituíram em uma atitude política na medida em que enquanto pesquisador estava em busca de conhecimento e, ao mesmo tempo, compartilhava conhecimento com os participantes, oportunizando a eles algo que ainda não havia acontecido na escola: compartilhar vivências sobre sexualidade. Desse modo, mesmo que no grupo focal não houvesse transmissão de conhecimentos, ainda assim o desenvolvimento da técnica assumiu naquele espaço uma função política, algo inevitável no tipo de pesquisa empreendida neste processo.

A materialidade da técnica ficou em segundo plano em alguns momentos, e precisei assumir a defesa da pesquisa enquanto atitude política que Demo (2011) faz. Diante do

contexto em que os alunos apresentavam curiosidades a respeito de sexualidade, assumi a figura de participante do cenário e contribuí com algumas informações. Mesmo não havendo intervenções do pesquisador, ainda assim a pesquisa teria se constituído como um empreendimento político por oportunizar na escola, pela primeira vez durante a trajetória escolar dos alunos, a discussão sobre sexualidade, diferenças e violência em um contexto não bancário em que eles próprios trocavam percepções e opiniões e vivências.

Ademais, em uma pesquisa participante, com o uso de uma técnica como grupo focal e com aporte qualitativo se torna inevitável a relação entre sujeito e o pesquisador porque, conforme diz Demo sobre a pesquisa (2012, p. 232), “é uma violência contra a realidade social tratá-la como mero ‘objeto’, imaginando que entre sujeito e objeto somente possa existir relação formal”. Considero ainda que dada sua complexidade e importância, bem como o que se espera de um cientista social, o tema não me permitia um afastamento direto, pois como diz Demo (2012, p. 234-235)

[...] o uso conservador da pesquisa, desde a seleção de métodos e tópicos ligados à manutenção da ordem vigente, até a repressão de propostas avançadas em nome desta mesma ordem não é próprio apenas dos decisores políticos, das autoridades em exercício, dos donos do poder e do dinheiro, como seria quase óbvio. É também próprio do cientista social que, como pequeno-burguês, tende a defender-se sob as asas da burguesia. O próprio cientista social, em média, possui vocação conservadora, a partir já de sua condição de elite. Pesquisa muito mais como não mudar, do que como mudar. Aprecia ciência formal, pretensamente neutra, porque esta encobre mais facilmente seus engajamos conservadores. Uma falsa objetividade, que é pura estratégia.

Justifica-se ainda a não formalidade excessiva da técnica pela própria caracterização da pesquisa qualitativa, o que para Creswell (2007) precisa ocorrer em um ambiente natural que permita ao pesquisador desenvolver a pesquisa com um nível de detalhes, podendo usar métodos múltiplos que sejam interativos e humanísticos. De acordo com Creswell (2007), os métodos de coleta de dados na pesquisa qualitativa devem envolver os participantes de forma ativa e a sensibilidade dos mesmos no estudo. Quanto ao pesquisador, este deve desenvolver um clima de credibilidade com os participantes. Além do que, “o processo de coleta de dados pode mudar à medida que as portas se abrem ou se fecham para a coleta de dados [...]” (CRESWELL, 2007, p. 186), e “o pesquisador qualitativo reflete sistematicamente quem ele é na investigação e é sensível a sua biografia pessoal e à maneira como ela molda o estudo” (p. 187)

3.2 Campo de pesquisa e sujeitos

Paranaíba é um município localizado no Estado de Mato Grosso do Sul. Fundado em 1838, possui, de acordo com o Censo 2010 cerca de 41 mil habitantes²¹. Seu histórico de criação tem raízes na chegada da família dos Garcia Leal, acompanhados por outras que desbravaram parte do sertão de Mato Grosso de 1828 a 1837 (CAMPESTRINI, 2002). A economia do município gira em torno da agropecuária, do comércio e do funcionalismo público.

Quanto ao retrato educacional, possui (06) seis escolas estaduais, com oferta de ensino médio e ensino médio profissionalizante, oito escolas municipais, incluindo escolas rurais, seis Centros de Educação Infantil (CEINFs), e cinco instituições filantrópicas que atuam também com parte do recurso municipal.

Quanto ao ensino superior, possui unidades/campus de uma universidade estadual, uma federal e duas faculdades privadas, sendo uma com oferta de ensino à distância.

A presença de cursos de formação de professores no município e de outros cursos de matriz humana ou sociais aplicadas como Psicologia, Pedagogia, Direito e Ciências sociais permitiu a atuação das universidades nos espaços escolares e também sociais de modo a criar um diagnóstico de questões sociais do município, incluindo a educação.

Projetos importantes como do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC) e Programa Institucional de Bolsa de Extensão (PIBEX) já contemplaram algumas escolas, debatendo formação política dos alunos sobre temas como: preconceito, diversidade, direitos humanos e cidadania, além do Observatório da Violência Escolar (OBEDUC) que discute a questão da violência nas escolas estaduais do município.

É nesse cenário que foi pensada a questão da violência escolar, inicialmente em duas escolas. Entretanto, apenas uma foi selecionada em razão do curto prazo para realização da coleta de dados e em razão da localização.

A Escola escolhida se localiza entre dois bairros populosos. Atende, também, alunos de bairros subjacentes. Possui setecentos e cinco alunos nos três turnos, sendo cento e vinte e cinco do ensino médio; a escola não oferece ensino médio no turno matutino. Esta era a população da minha pesquisa. Como amostra foram escolhidos os alunos do 3º ano do ensino

²¹ Fonte: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=500630>

médio, mais especificamente, aqueles que foram convidados e aceitaram fazer parte do grupo focal.

Foram inicialmente selecionados para participar da pesquisa (08) oito estudantes que cursavam em 2014 a segunda série do Ensino médio (ano do início da pesquisa) e que em 2015 estariam matriculados na terceira série do Ensino Médio, possibilitando a realização da pesquisa de campo e a participação desses sujeitos. Grande parte dos estudantes convidados para a pesquisa tem entre 16 a 19 anos, moram no mesmo bairro em que a escola está localizada e não trabalham durante o dia. Considerando a participação de adolescentes e o teor do assunto tratado, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética via Plataforma Brasil.

A escolha da escola se deu por esta ser apontada por professores nas reuniões do OBEDUC como uma das escolas com significativo índice de violência e, de acordo com Gatti (2012, p. 01), na técnica do grupo focal “os participantes devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido”. Escolhi o 3º ano do ensino médio por se tratar de estudantes com uma idade entre 16 e 18 anos, o que me permitiu inferir que já tivessem experimentado algumas questões de fórum íntimo sobre a sexualidade, além de estarem no último ano de uma trajetória da vida escolar.

3.3 Instrumentos utilizados na coleta de dados

Pensando a complexidade do tema e do público-alvo, optei por não criar uma atividade que se reportasse ao modelo exaustivo de palestra. Era preciso oportunizar aos participantes um clima de confiança e liberdade para exporem suas percepções, opiniões e sentimentos. Com base no roteiro de grupo focal elaborado, o objetivo era criar uma discussão sobre violências contra expressões da sexualidade na escola a partir de três temas centrais - Identidade de gênero, educação sexual, violência escolar.

Os instrumentos utilizados vídeos curtos, que serviram de disparadores da discussão na técnica do grupo focal. O tema foi trabalhado a partir das seguintes questões-chave pré-definidas no roteiro:

Questão-chave 1 – Você sabe o que é violência escolar?

Questão-chave 2 - Você sabe o que é diversidade sexual?

Questão-chave 3 - Você sabe o que é sexualidade, identidade de gênero e orientação sexual?

Questão-chave 4 – O que você pensa sobre casamento entre pessoas do mesmo sexo e adoção por casais homossexuais ou transexuais?

Questão-chave 5 – O que você sabe sobre homossexualidade, bissexualidade e transexualidade?

Questão-chave 6 – O que você faria se descobrisse que seu/sua melhor amigo/a é homossexual, bissexual ou transexual?

Questão-chave 7 – Você acredita que na escola ocorra preconceito com estudantes com orientações sexuais diferentes?

Questão-chave 8 – Quando alguém é tratado com preconceito e discriminação em razão da sua orientação sexual ou identidade de gênero na escola, como você age?

Questão-chave 9 – Que sugestões você daria como solução para o preconceito e a discriminação na escola contra as pessoas consideradas diferentes?

Foi utilizado em cada encontro um vídeo pré-programado, entretanto, quando havia sugestão dos alunos, era possível alterar o conteúdo ou a dinâmica dos encontros que efetivamente ocorreu, uma vez que, conforme descrição a seguir, foi preciso inserir algumas atividades para provocar o debate e estabelecer uma relação de maior confiança com o pesquisador. Estabeleci, como critério de escolha, vídeos curtos, que tratam da temática sexualidade, diversidade sexual e violência contra homossexualidades, e que retratassem especialmente a história de vida de adolescentes.

3.4 Procedimentos da pesquisa

Conforme mencionado, inicialmente a pesquisa estava prevista para ocorrer em duas escolas. Fiz o primeiro contato com as escolas em 2013, apresentando aos diretores a proposta da pesquisa e discutimos a possibilidade da contribuição com a mesma. Em uma escola a conversa ocorreu com a presença da coordenadora do Ensino Médio, que na ocasião era colaboradora do projeto OBEDUC da UEMS e com o qual eu tinha alguma familiaridade.

Em ambas as escolas a recepção à pesquisa foi positiva. Na ocasião, levei para assinatura os documentos necessários para a formalização legal da pesquisa (cópia do Termo de Esclarecido e Livre Consentimento, do Termo de Confidencialidade e Autorização Institucional para Coleta de Dados).

Num segundo contato, conversei com as coordenadoras sobre a possibilidade de formalizarmos os encontros com os estudantes para realizar a pesquisa e coleta de dados. Na primeira escola fui orientado a usar como alternativa as aulas de Sociologia para desenvolvimento das atividades referentes à pesquisa: grupo focal. Na segunda escola o diretor não soube dar certeza sobre esta possibilidade, uma vez que a professora de Sociologia

era contratada e dependeria de sua permanência na escola no ano seguinte, entretanto, salientou que, sendo necessário desenvolver a atividade fora do horário das aulas, essa seria uma possibilidade que se concretizaria caso tivesse o apoio de algum professor estabelecendo os encontros do grupo focal como uma atividade avaliativa para os alunos.

Na semana seguinte entrei em contato com as professoras da disciplina de Sociologia de ambas as escolas e as duas concordaram com o desenvolvimento do grupo, mas ainda não havíamos discutido se este ocorreria no horário das aulas. Definida a escola como o local onde a pesquisa se daria, elaborei um roteiro geral para o desenvolvimento dos encontros no grupo focal.

Planejei um roteiro para (06) seis encontros; um encontro que serviu como encontro piloto, um para constituição do grupo, e quatro para o grupo focal. Só foi possível ocorrer os encontros após a solução de algumas dificuldades de logística, tais como: espaço físico e um horário disponibilizado pela escola, além do aguardo da avaliação da pesquisa pelo Conselho de Ética. A pesquisa foi aprovada ainda em 2014²².

Uma das dificuldades de fazer pesquisa com estudantes envolvendo violência e sexualidade diz respeito ao acesso a eles, tanto no sentido de ouvi-los sobre o assunto quanto de desmistificar a ideia de que falar sobre sexualidade é obrigatoriamente falar sobre sexo. Nesse sentido, durante a realização do grupo focal optei por trabalhar com vídeos curtos, prevendo a inquietação que poderia haver caso apresentasse filmes extensos ou qualquer outra metodologia pouco agradável aos jovens.

Os vídeos escolhidos apresentavam explícita e implicitamente as subtemáticas propostas no roteiro do grupo focal, com a intenção de provocar os participantes a exporem suas percepções e sentimentos diante do que os vídeos traziam. O áudio dos encontros foram gravados para posterior transcrição.

Após realizar a transcrição dos discursos dos participantes, analisei as percepções e o comportamento deles durante os encontros. De posse desse material, submeti a uma análise crítica tendo como fundamento articulador alguns autores utilizados na fundamentação teórica.

3.4.1 Encontro piloto

O primeiro encontro com os estudantes ocorreu no início de dezembro de 2014. O encontro ocorreu na sala de vídeo disponibilizada pela escola com a presença de (18) dezoito

²² Aprovada sob o protocolo nº 1.006.751.

estudantes do 2º e 3º ano do Ensino Médio noturno. Como a pesquisa se daria no ano seguinte com estudantes do 3º ano, estendi o convite àqueles que na ocasião concluíam o 2º ano, entretanto, havia alguns do 3º ano na escola que, a convite da professora de Sociologia, aceitaram fazer parte do encontro.

Apresentei-me e falei sobre a pesquisa destacando seu objetivo. Em seguida, exibi o documentário “Não gosto de meninos”²³, um relato de jovens e adultos sobre suas experiências de se assumirem homossexuais no contexto da escola, família e igreja. Após o documentário abri para discussão livre sobre as impressões que os participantes tiveram dos depoimentos do vídeo.

A discussão durou em torno de 30 minutos e houve participação de grande parte dos presentes. Não foi feita gravação das falas uma vez que o grupo focal ainda não havia sido constituído, não havendo, portanto, comunicação sobre as implicações éticas do uso dos dados e a assinatura do Termo de Livre Consentimento.

3.4.2 Constituição do Grupo Focal

No início de 2015, com o início das aulas, retornei à escola para constituição do Grupo Focal. Como o tema se tratava de diversidade sexual e violência, era ideal que o grupo fosse constituído respeitando-se paridade de gênero. Optei por trabalhar com estudantes do último ano do Ensino Médio na pretensão de que os dados colhidos se referissem não apenas à série atual que estavam cursando, como a toda a trajetória da vida escolar.

Como a escola e a professora de Sociologia haviam se colocado à disposição para colaborar com a pesquisa, retornei no dia previsto para a aula de Sociologia, uma sexta-feira, na última aula. Ao chegar à sala, a professora me informou que havia poucos alunos e que era comum eles cabularem aula na sexta-feira. Ainda assim ela me convidou para entrar, falar sobre a pesquisa e constituir o grupo. Apresentei-me, expus novamente a pesquisa e seus objetivos como também sobre a metodologia do grupo. Após expor o convite, apenas duas estudantes levantaram a mão indicando interesse em participar. Apenas após a intervenção da professora, que destacou a importância do tema e da participação dos alunos, mais cinco se dispuseram a participar, mesmo que indicados pelos colegas.

Após a constituição do grupo, reforcei que o mesmo ocorreria em (04) quatro encontros sempre às sextas-feiras.

²³ Disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=ij9baks8i64>

A professora de Sociologia teve papel fundamental na construção do Grupo Focal, incentivando os alunos a participarem, destacando a importância da discussão do grupo, assim como a coordenadora do Ensino Médio que autorizou a participação de um aluno concluinte em 2014, que se colocara espontaneamente à disposição para participar do grupo desde o ano anterior.

3.4.3 O primeiro Encontro

Duração: 19min29s de vídeo + 14min45s de roda de conversa (total de 34 minutos)

Roteiro: 1) apresentação do encontro; 2) exibição do Vídeo: “Leve-me para sair”; 3) roda de conversa com provocações a partir de alguns pontos do vídeo.

Número de participantes: 8.

Descrição do vídeo: Um vídeo com relato de 10 adolescentes entre 16 e 18 anos, estudantes de ensino médio, sendo 3 lésbicas e 7 gays. Os adolescentes falam de suas sexualidades relatando basicamente como foi conversar com os pais sobre isso e como se deu essa experiência no âmbito da escola e em alguns outros espaços. Alguns destacam em seus relatos a questão da homofobia.

Link para o vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=7U3xUZdU3Us>

Observações: Durante o encontro sentei entre os participantes do grupo para observar o comportamento de todos. Era presente, entre uma fala e outra, murmurinhos e risadas de alguns diante de algumas falas ou palavras ditas no grupo. Foi possível notar também uns focos no participante Ricardo e no irmão gêmeo (ausente), ambos gays e estudantes na mesma escola. Optei por sentar junto com os participantes do grupo para amenizar a postura autoritária, de professor ou pesquisador que a posição em pé na frente do grupo poderia ter, já que a disposição das cadeiras na sala e o espaço também não ajudavam muito a logística da composição e atuação dos participantes no grupo. Previ que, caso os encontros fossem feitos espaçados entre 7 dias, eu correria o risco de perder o vínculo com os participantes, bem como a motivação dos mesmos em participar do grupo. Ao final estabelecemos em conjunto que a duração do grupo teria três encontros na mesma semana, procurando evitar o problema da evasão e preservar o vínculo estabelecido, uma vez que não fora possível traçar um plano estratégico antes da constituição do grupo focal para estabelecer um relacionamento de confiança e intimidade com os participantes.

Dificuldades e limites: Prevendo a possibilidade de o grupo não ter continuidade em razão da falta de empatia ou intimidade entre os membros, a condução do encontro me fez

oscilar muito entre o uso de uma técnica de grupo focal e o de uma entrevista coletiva. Introduzir os assuntos, ser mediador e posteriormente relator sem interferir na opinião dos participantes ou sem orientá-los para as falas quanto à temática discutida também exigiu a maturidade de um pesquisador experiente com pesquisa participante.

Como a escola e a coordenação haviam cedido espaço para realização do grupo focal durante as aulas, compreendi que não tinha liberdade para abusar de tal colaboração, de modo que precisava aproveitar o tempo curto com os participantes e explorá-lo da melhor forma possível.

3.4.4 O segundo Encontro

Duração: 6min26s de vídeo + 41 minutos de roda de conversa (total de 46 minutos)

Roteiro: 1) exibição do vídeo “E se fosse com você” do Canal Põe na Roda; 2) bate papo a partir do vídeo e de perguntas que os participantes poderiam fazer sobre o tema e a vida pessoal do pesquisador, com o objetivo de criar um estreitamento do laço com o grupo, além de conduzir a relação em nível mais horizontal.

Número de participantes: 8.

Descrição do vídeo: Vídeo com o depoimento de uma pessoa trans, três gays e uma pessoa heterossexual que relatam a violência sofrida em espaços diversos em razão da homofobia e transfobia.

Link para o vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=KXYtmju2mkw>

Observação: a dinâmica utilizada teve por objetivo estreitar o vínculo com os participantes possibilitando ao grupo construir um ambiente mais colaborativo, uma vez que o pesquisador foi questionado várias vezes sobre o tema. O grupo focal neste encontro funcionou muito próximo de uma pesquisa colaborativa.

Dificuldades e limites: Além das dificuldades de identificação dos relatos dos participantes, já experimentadas no 1º encontro, a abertura concedida para perguntas neste 2º encontro me colocou na condição de informante do tema, o que exigiu usar uma linguagem que fosse acessível aos/às estudantes sem cair no senso comum e sem conduzir suas opiniões e percepções sobre as discussões.

3.4.5 O terceiro Encontro

Duração: 9min42s de vídeo + 41 minutos de roda de conversa (total de 49 minutos)

Roteiro: 1) acolhimento dos participantes; 2) orientações sobre o preenchimento do termo de livre consentimento; 3) instruções sobre a pauta do encontro e apresentação da

dinâmica que orientaria o bate papo no encontro; 4) exibição do vídeo “E fora do armário” e 5) bate papo a partir do vídeo e da discussão em torno da dinâmica com as seguintes perguntas sorteadas:

- Se seu (sua) melhor amigo(a) se declarasse gay/lésbica, o que faria?
- Se alguém de sua família (primo, irmão, pai, mãe) se declarasse gay para você, o que faria?
- Se seu filho(a) for gay/lésbica, como você reagiria?
- Se seu(sua) amigo(a) gay/lésbica se declarasse para você, como reagiria?
- Se algum colega de sua sala fosse vítima de violência por ser gay, lésbica, travesti ou transexual por um professor ou alguém de sua sala, como reagiria?
- Se em sua sala tivesse uma estudante travesti você seria amigo(a) dela?
- Se alguém da sua escola fosse vítima de violência por ser gay, lésbica, travesti ou transexual, como reagiria?
- Se você visse dois garotos ou duas garotas de mãos dadas ou trocando outro tipo de carícia dentro da escola, como reagiria?
- Se você visse dois garotos ou duas garotas de mãos dadas ou trocando outro tipo de carícia na rua, como reagiria?
- Se você visse alguém ser agredido na rua por ser gay, lésbica, travesti ou transexual, como reagiria?
- Se você fosse paquerado(a) na rua por um gay/lésbica, como reagiria?
- Se alguém contasse a você algum tipo de boato sobre a sexualidade de alguém da escola, como reagiria?
- Se alguém trabalhasse no mesmo lugar que você e fosse discriminado, como reagiria?
- Se alguém de sua família precisasse de uma transfusão de sangue, uma travesti poderia doar?
- Se você sentisse vontade de ficar com alguém do mesmo gênero, o que faria?
- Se seu(sua) professor(a) fosse gay, lésbica, travesti ou transexual, como reagiria?
- Se o seu(sua) namorado(a) ou ficante se declarasse bissexual pra você, o que faria?
- Se o seu(sua) namorado(a) ou ficante começasse a se relacionar com uma pessoa do mesmo gênero pouco depois de romper com você, como reagiria?

Número de participantes: 10 (um visitante).

Descrição do vídeo: Vídeo do Canal Põe na Roda que mostra o depoimento de quatro gays sobre como foi se descobrirem gays e o processo de saírem do armário e contar sobre suas sexualidades para a família e os amigos.

Link para o vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=A3uq-nW1avk>

Observações: Este encontro precisou ocorrer em uma data diferente da prevista com os participantes, uma vez que na data prevista a coordenadora fez contado previamente para avisar que haviam dispensado os alunos por algum motivo e que apenas duas das que faziam parte do grupo permaneceram na escola.

Durante o intervalo, enquanto eu preparava a sala, uma aluna do 3º ano disse que não havia manifestado interesse prévio em participar do grupo, mas que gostaria de participar.

Neste encontro os alunos haviam sido dispensados da aula novamente, uma vez que um professor faltara e a coordenação não conseguira outro para adiantar aula. Entretanto, mesmo assim a maioria do grupo permaneceu na escola para o encontro e apenas duas integrantes foram embora.

A dinâmica utilizada contribuiu significativamente para o desenvolvimento da conversação. Foi apresentado aos participantes do grupo, de acordo com a quantidade de presentes, perguntas referentes ao tema em questão. Cada pergunta consistia em uma situação hipotética sobre a qual o participante sorteado deveria descrever ao grupo que posicionamento teria caso ocorresse com ele. Os demais do grupo, havendo interesse, também poderiam responder ou comentar a pergunta sorteada pelos colegas.

Dificuldades e limites: Dificuldades para identificar na íntegra as falas, pois a dinâmica deixou o grupo bastante empolgado, riam e interrompiam a todo momento os colegas. Faltou prever essa situação e estabelecer com eles alguma ordem para as falas para melhor aproveitamento das respostas sem interrupções, entretanto, é possível reconhecer que deixá-los livres favoreceu a interação, além de deixar o bate papo agradável.

3.4.6 O quarto Encontro

Duração: 19min45s de vídeo + 43 minutos de roda de conversa (total de 62 minutos)

Roteiro: 1) segunda parte da dinâmica do encontro anterior para conduzir a conversação e mensagem final; 2) exibição do vídeo do Coletivo de Direitos Humanos e Diversidade Sexual Universitário do Município de Paranaíba (Diversas) sobre a Campanha pela Diversidade; 3) feedback sobre o grupo; 4) *coffee break*.

Número de participantes: 10 (uma visitante).

Descrição do vídeo: Vídeo sobre campanha em favor da diversidade com apresentação do diretor de projetos e cultura do Coletivo Diversas e exibição de ensaios fotográficos que foram feitos com estudantes da UEMS, UFMS e FIPAR com frases em cartazes.

Link para o vídeo:

<https://www.facebook.com/junior.tomazdesouza/videos/vb.100001910921409/608790395861319/?type=3&theater>

Observações: O clima de euforia e entusiasmo foi positivo, pois permitiu conduzir a discussão com muita liberdade mesmo na presença do pesquisador. Foi possível notar, durante o vídeo que os participantes ficaram encantados com as fotografias da campanha e iam reconhecendo alguns amigos ou conhecidos que apareciam no vídeo. No início do vídeo o coordenador apresentava introdutoriamente o Coletivo e a Campanha e, sugeri pular essa parte para ganharmos tempo, mas eles protestaram, ficaram curiosos e quiseram ver o vídeo todo.

Dificuldades e limites: Os participantes se comportaram de maneira eufórica, totalmente à vontade, o que permitiu explorar com tranquilidade o tema, entretanto, a presença da participante A (que nos outros encontros foi bastante significativa) e da visitante dificultaram a compreensão da fala de outros participantes, uma vez que atravessavam a todo momento a fala dos demais.

De forma geral, os participantes não experimentaram o grupo enquanto uma atividade ou técnica de pesquisa. Isso ajudou bastante, pois deu à dinâmica do grupo parte da caracterização que um grupo focal precisa ter, além de constituir a discussão de forma bastante livre, com os participantes sentindo-se à vontade para falarem sobre os temas envolvendo não apenas outros estudantes da escola como suas próprias vivências.

No capítulo seguinte, apresentarei e discutirei a percepção e vivências dos estudantes que participaram do grupo focal sobre a violência diante das expressões da sexualidade. Para tanto, utilizarei de três eixos sobre os quais destaco algumas falas dos participantes relevantes para a discussão.

4 PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES SOBRE DIVERSIDADE SEXUAL E VIOLÊNCIA DIANTE DAS EXPRESSÕES DA SEXUALIDADE NA ESCOLA

Investigar o universo da escola não é algo que se faz desarticulado com o próprio universo da sociedade. Os sujeitos que estão na escola são os sujeitos da nossa matriz cultural, da nossa matriz social. Portanto, os sujeitos vão se constituir no espaço escolar trazendo das suas mais diversas vivências fora da escola todas as identidades, subjetividades e formas de se sentir e se perceber com estilos de vida que eles construíram ao longo da vida. Isso implica dizer que a escola é palco de uma pluralidade de identidades, incluindo as sexuais. Negar que aos estudantes, mesmo aqueles do ensino fundamental quando ainda estão em tenra idade, uma sexualidade própria e manifestar uma sexualidade de gênero destoante e perceptível é um engano e, nesse sentido, nós educadores podemos nos sentir muito tentados a fazê-lo em nossa prática diária.

É negada na escola a sexualidade da criança, que por seu processo de desenvolvimento ainda não tem identidade definida como a identidade sexual. Negamos qualquer artefato que se vincule à sexualidade da criança na escola, mesmo a heteronormativa, ou seja, não se fala de sexualidade na escola. Portanto, como não se fala, o estudante na escola é encarado como um ser assexuado, de modo que a escola transfere para a família a responsabilidade de falar sobre sexualidade.

Com isso, os sujeitos não se identificam ou não se compreendem nesse espaço como sujeitos que estão em construção de um papel. O que é um problema, uma vez que a escola silencia a fala sobre sexualidade humana que envolve uma porção de questões acabando por não cumprir com seu objetivo que é construir sujeitos, socializá-los e humanizá-los, o que implica inclusive no autoconhecimento.

Dessa maneira, referir-se ao grupo de lésbicas e dos gays, é tratar dos principais embates que envolvem as causas da homossexualidade, como a cura, é importante que a escola trabalhe estes conceitos. Da mesma forma, é importante que haja uma ação e projeto de sexualidade dentro da escola para discuti-la, pois é justamente imbricado nesses conceitos que se produzem toda uma gama de discursos equivocados que levam inclusive à homofobia, seja dentro ou fora da escola. É pelo desconhecimento de como funciona e se constrói as identidades sexuais e o que elas significam que as pessoas acabam construindo um discurso que legitima um ódio contra os homossexuais.

Conforme propõe Monteiro (1998), a atividade essencial do pesquisador que utiliza o aporte da pesquisa qualitativa é o da interpretação, o que exige uma seriedade na condução

dos dados. Com o uso da técnica de grupo focal, as falas dos participantes apareceram de maneira bastante direta e espontânea, o que exige um total respeito à confiabilidade das informações que eles forneceram. Para tanto, todos os nomes que aparecem nas falas foram substituídos por cognomes e os participantes assinaram termos de consentimento, estando todos protegidos legalmente e pela ética da pesquisa.

Durante os quatro encontros previstos para o grupo focal, foi possível trabalhar os subtemas do roteiro com o uso de vídeos e duas dinâmicas, de modo que algumas questões apareceram, outras não. Procurei estabelecer as questões que apareceram para discussão em três categorias/eixos: 1) significados atribuídos pelos estudantes às concepções de diversidade sexual e violência; 3) relação entre violência contra as expressões da sexualidade e da identidade de gênero, suas causas e consequências; 2) experiência direta e indireta dos estudantes com o fenômeno da violência diante das expressões da sexualidade e da identidade de gênero no contexto escolar.

A discussão de alguns pontos selecionados da fala dos participantes durante os encontros é relevante para ajudar a compreender a percepção e experiência deles quanto ao objeto em estudo, algo que constitui o objetivo principal desta pesquisa.

Partindo da ideia de que a dinâmica da técnica utilizada pretendida precisava ser livre e espontânea, até para se caracterizar como uma conversação de grupo focal, procurei não definir ou conduzir os subtemas de maneira formal, deixei que eles fossem aparecendo, ora espontaneamente, ora a partir de algumas provocações. É possível reconhecer, ao ter contato direto com a transcrição na íntegra das falas (em anexo), que a todo o momento a conversação se deu com muita euforia e entusiasmo, o que facilitava o surgimento de algumas questões importantes para discussão.

De maneira geral, foi possível perceber que algumas questões eram recorrentes e outras, pouco apareceram. Procurei agrupá-las aqui em categorias maiores com o objetivo de apresentar uma dimensão mais abrangente da dinâmica de discussão no grupo, conforme apareceram.

4.1 Significados atribuídos pelos estudantes às concepções de diversidade sexual e violência

É interessante notar que a discussão sobre diversidade sexual na escola, com recorte para as violências diante das expressões da sexualidade, agregou no espaço do grupo focal, majoritariamente mulheres. Como a discussão sobre diversidade sexual perpassa a discussão sobre gênero e, sendo a presença da mulher nos espaços de produção de conhecimento algo

que tem saído do modesto para o significativo, especialmente nas ciências humanas e sociais, recai sobre elas o grande papel da discussão de gênero. Com os sujeitos desta pesquisa na escola, não foi diferente, uma vez que o grupo se consistiu de oito mulheres e dois homens, sendo apenas um heterossexual.

O recorte da pesquisa – a sala do 3º ano do ensino médio – de onde seriam convidados os alunos para participarem do grupo focal, tinha no total 44 estudantes matriculados, sendo 14 do gênero masculino e 30 do feminino; destes, eram frequentes 9 do gênero masculino e 24 do feminino. Aparentemente, o número de meninas no grupo se explicaria por ser a maioria na sala, no entanto, esse cenário problemático permite questionar por que invariavelmente em sua maioria elas se tornam integrantes de grupos que se propõem discutir sexualidade como ocorreu na pesquisa.

Evidentemente, esse poderia ser um primeiro ponto de análise. A primeira hipótese seria talvez em questão da empatia que algumas meninas possuem com o assunto, sobre o qual as mulheres gostam de falar. A segunda hipótese é que parte do grupo se organizou a partir do convite e da sugestão de nomes dados pelas próprias participantes que estavam presentes no dia da constituição e que iam sugerindo/indicando outros nomes de colegas. Havia, portanto a questão da afinidade entre os participantes. Uma terceira hipótese é que seria o tema da diversidade sexual algo que remete o senso comum necessariamente à ideia de homossexualidades, de uma sexualidade proibida sobre a qual alguns homens não querem falar ou admitir.

Foi inevitável reconhecer o grupo focal enquanto um grupo que discutiu sexualidade sendo constituído majoritariamente por mulheres e não homens porque, como apontado no capítulo 1, por muito tempo o sexo foi pensado, dito e descrito a partir de uma visão masculina (LAQUEUR, 2001), sendo que a própria linguagem da sexualidade é masculina (WEEKS, 2013). A matriz da organização social pertence a uma dominação masculina, negando o espaço da mulher e prevalecendo tudo aquilo que remete ao homem como algo viril, bonito e aceitável (BOURDIEU, 2012). Na contemporaneidade, a depender de algumas culturas, as mulheres têm liberdade para discutir sexualidade, inclusive em um contexto que problematiza o gênero e a orientação sexual, o que abre inclusive as possibilidades de se ampliar no campo do saber mais espaço para que as elas reconstruam essa discussão sob seus próprios olhares.

Algo muito presente nas falas denotava a curiosidade dos estudantes diante da homossexualidade. A curiosidade revelada a partir de perguntas para o pesquisador:

Pesquisador: mas o que é mais fácil para vocês, saberem alguma coisa sobre isso aí que a gente está discutindo ou elaborarem uma pergunta sobre a minha vida pessoal? A gente pode começar pelo que é mais fácil, pelo que for mais fácil para vocês.

Participante B: Fala logo do pessoal (incentivando os demais participantes a fazerem a pergunta)

Participante D: Você é gay?

Pesquisador: Sim

Participante D: Você já sofreu abuso, algum tipo de violência?

Pesquisador: Não. Não diretamente e não da forma como algumas destas pessoas tem colocado aí no vídeo. Nunca apanhei por ser gay, mas a violência que se sofre por ser gay ela não é apenas física. Sim, agora, violência verbal, violência simbólica, psicológica, isso tanto eu quanto outros gays, outras lésbicas, outros transexuais provavelmente sofrem todos os dias, mas isso é uma coisa que a gente acostuma, passa a não ter tanta relevância assim (interrompido por outra pergunta)

Participante sem identificação: Desde a infância sabia o que você queria?

Pesquisador: Não (risos de alguns). É, eu me lembro que mais ou menos até uns, desde uns oito anos de idade mais ou menos eu sabia que eu, eu sentia na verdade que homem era uma coisa interessante pra mim, mas é óbvio que aos oito anos você não pensa assim “Ah, eu vou me casar com homem”, você é uma criança (neste momento o participante B, que também é gay, concordou, como se identificando com a fala), você não tem essa coisa ainda... (Grupo Focal com Estudantes)

A euforia dos estudantes em compartilhar algumas informações sobre o universo da sexualidade parece revelar desconhecimento e curiosidade sobre o tema. Mesmo em situações em que o compartilhar de informações sobre a sexualidade de outros estudantes na escola poderia se consistir como um boato ou uma forma de violência, uma participante diz:

Participante A (lendo a próxima pergunta): Se alguém contasse a você algum tipo de boato sobre a sexualidade de alguém da escola. Eu queria saber mais porque eu ia ficar curiosa.

Grupo: (conversas paralelas com sucessivas interrupções, mencionaram algo sobre o Participante B contar às demais sobre os boatos)

Pesquisador: mas o boato, você não tem certeza que é verdade... (interrompido)

Participante A: É boato, mas eu queria saber.

Participante D: Eu gosto de saber. E eu gosto de conversar.

Grupo: (conversas paralelas, interrompidas, sem identificação, novamente se referindo ao fato de recorrerem ao Ricardo para saberem de histórias e boatos da escola)

Pesquisador: Bom, já ocorreu de acontecer algum boato na escola e vocês ficarem sabendo e a coisa ir se espalhando e causar algum tipo de constrangimento à pessoa? Um boato sobre sexualidade, boato envolvendo sexualidade.

Participante B: Não, a vez que as meninas, os meninos ficou mesmo todo mundo falou nossa, ele pega mesmo tantos aí, come menino, é, como gay... (interrompido pela participante visitante)

Participante visitante: Todo mundo sabe, é tipo assim gay assumido sabe. (Grupo Focal com Estudantes)

Diante dessas curiosidades, que ficou evidente em diversas falas dos participantes e na forma como eles conduziam a conversação em quase todos os encontros, que a escola perde muito em não explorar esse potencial para criar espaços de conversação sobre sexualidade. A importância de se aproveitar esse espaço a partir da demanda que os

estudantes apresentam é que a escola tem a oportunidade de discutir sexualidade com aquilo que os próprios estudantes trazem de suas vivências e curiosidades, não aquela sexualidade dita nos moldes normativos e biológicos, mas uma nova sexualidade que se reinventa e surge a todo o momento.

Se, como bem coloca Louro (2013), temos hoje uma outra pedagogia, psicologia, história, sociologia e uma outra medicina contribuindo para o ensaio de outras perguntas sobre a sexualidade, conseqüentemente, elas estão propondo outras respostas e metodologias sobre as mais diferentes formas de vivenciá-la. Não é que estas ciências estejam inventando uma nova sexualidade, mas reconhecendo uma nova gramática até por criar um espaço de interlocução com os sujeitos que estão vivenciando outras formas de sentir afeto e desejos. Para a escola, inclusive, é importante também criar e reconhecer esta outra gramática porque abre a possibilidade de ensaiar aos alunos outras respostas que não aquelas dadas pelos livros didáticos.

A sexualidade não tem a ver apenas com as respostas que damos hoje a ela, ou seja, suas vivências, mas também com as perguntas. Discutir a sexualidade pensando as novas vivências que os sujeitos estão praticando significa nos indagarmos constantemente sobre muitas outras questões, tais como: O que é o corpo? Quais suas dimensões? O que é ser homem e o que é ser mulher? Como se constitui o desejo? O que é sexo? O que é o prazer? Enfim, questões que, conforme acentuou Louro (2013), mostram-se perturbadoras e presentes em razão das transformações sociais nos relacionamentos e nos estilos de vida desde a década de 60.

Nesse contexto, podemos reconhecer que a transformação nas respostas que damos à sexualidade hoje não tem relação com uma nova invenção sobre como as pessoas querem experimentar a sexualidade, mas é reflexo de influência de outras transformações mais profundas nos relacionamentos propiciadas pelos processos de subjetivação subjacentes. Desse modo, é preciso dizer que “essa outra sexualidade” não é algo novo, inventado hoje no contexto das escolas pelos adolescentes ou dos mais diversos contextos sociais, os atores dessa outra sexualidade estão apenas dando encaminhamento a uma transformação que começou nas últimas décadas quando seus pais ainda eram adolescentes.

Dessa forma Louro (2013) sustenta que, obviamente as perguntas e respostas que os jovens daqui a 20 anos darão à sexualidade também serão outras. Já que a dinâmica da sexualidade é algo que se coloca no tempo e no espaço a todo momento, isso reforça porquê ela não pertence a um comportamento normatizador, como se coubesse em um manual, num livro didático ou numa concepção biológica. Conforme nos diz Giddens (1993), estamos

diante da emergência de uma sexualidade plástica, descentralizada, liberta das necessidades de reprodução. Por conseguinte, essa nova sexualidade não pode continuar sendo um tabu, ela necessita ser constantemente discutida, repensada, problematizada e compreendida a partir da vivência dos sujeitos em cada lugar, em cada espaço, como o escolar.

É importante lembrar que os meios de comunicação também exercem formas de pedagogia da sexualidade, uma vez que ensinam e reforçam valores, normas, referências, etc. Nesse sentido, é importante que a escola atue como contraponto, no sentido de trabalhar um conhecimento problematizador sobre sexualidade.

Para desempenhar essa responsabilidade, a escola precisa, primeiro, se constituir enquanto uma instituição que assuma, na concepção de Louro (2013) que produz/reproduz a dessexualização do espaço escolar, caracterizada pela postura de não falar sobre sexo, embora o sexo esteja dentro da escola hoje mais que antes.

Quanto a este aspecto, interessante destacar o que um dos participantes revela em sua fala:

Pesquisador: Bom, a escola... vocês todos são do 3º ano, saindo agora do ensino médio, o Ricardo já saiu, durante toda a trajetória de vocês na escola, houve momentos em que a escola discutiu isso com vocês?

Participante D: Até hoje eu acho que um dos professores que mais é a Renata que só mais fala. (Grupo Focal com Estudantes)

A professora a quem o participante se refere ministra a disciplina de Sociologia. Interessante perceber como a Sociologia, enquanto ciência que aborda a problematização dos problemas sociais, tem servido – pelo menos na escola onde a pesquisa se deu – de porta de entrada para discussão de um tema tão importante como a sexualidade. Outras disciplinas do currículo do ensino médio também poderiam trabalhar de forma interdisciplinar, no entanto, elas parecem ainda estar fechadas dentro do seu próprio conteúdo.

Destaco ainda esse episódio entre os participantes no que concerne a negação da escola em discutir o assunto, para apontar outro problema: quando a escola não discute, está consequentemente negando no currículo uma parte constitutiva e de extrema importância para a construção da identidade dos alunos, que é a sexualidade. A sexualidade discutida em um contexto de diferenças contribui para que os alunos percebam o universo que constitui não apenas a diversidade sexual como a diversidade humana. A discussão sobre sexualidade na escola permite aos alunos pensá-la a partir do cenário da construção do desejo, do que é ser homem ou mulher, macho ou fêmea, homossexual ou heterossexual enquanto categorias não dadas, mas construídas.

Discutir sexualidade na escola vai além de apresentar um programa de prevenção de doenças sexualmente transmissíveis (DSTs), muito embora este trabalho seja importante e não deva ser desconsiderado. O desafio da escola é se constituir enquanto um espaço que problematiza a sexualidade para além das práticas sexuais e das DSTs. Quando a escola nega essa pauta, nega inclusive os corpos estranhos que a habitam ou que nela poderiam estar, omite a possibilidade de trabalhar conceitos de cidadania e direitos humanos com os alunos e negligencia, sobretudo, a possibilidade de trabalhar a concepção de sexualidade enquanto um direito humano, o que implicaria em reconhecer, a despeito disso, o espaço escolar como um espaço de inclusão de “corpos diferentes”, como o das pessoas trans.

Com essa postura a escola reforça e legitima o que Foucault (1987) trata sobre a sociedade disciplinar, corpos e mentes institucionalizados na sociedade. Quando a escola silencia no seu currículo a fala sobre os diferentes ela legitima o que está posto sobre os diferentes na sociedade.

Participante C: Eu conheço um professor meu se minha mãe não me falasse que ele era eu não ia saber... (interrompida pela participante A)

Participante A: O Guilherme, cê conhece o Guilherme um moreninho? Ele é casado com um homem mais velho... (interrupções que dificultava a compreensão da participação da participante A)... ele era um amor de pessoa, aí na sala tipo os meninos começou a desconfiar, daí mãe da Mileny teve aula com ele e ele já tinha falado com ela, daí no carnaval nós falou que ia perguntava quem era a namorada dele, quem é seu namorado, quem é sua namorada, ele falou assim não no carnaval eu vou mostrar pra vocês daí no carnaval ele apresentou pra nós.

Pesquisador: O namorado?

Participante C: ahan.

Pesquisador: Ele foi professor de vocês aqui?

Participante A: Geografia, ele foi por um mês, dois meses.

Participante I: (disse algo sobre o professor ministrar aulas na escola José Bonifácio)

Participante A: ... aí ele falou assim é eu apresento pra vocês no carnaval porque tava no comecinho do ano né... Aí a gente viu ele, é falou assim vocês queriam saber quem era meu namorado, pra mim e pra Mileny, ahan, falou assim aqui... Nós ficou tudo assim. (Grupo Focal com Estudantes)

Participante B: Fala Larissa (incentivando a próxima participante a ler sua frase).

Participante L: Se seu professor ou professora fosse gay, lésbica, travesti ou transexual? Não mudaria nada porque eu já tive e não mudou nada.

Participante C: Nós desconfia que tem, mas não sabe ainda.

Grupo: (falando entre si e dando palpites sobre os professores e professoras que seriam gays enrustidos ou assumidos(as), sem possibilidade de identificar participantes).

Participante C: Eu só vi uma, uma eu tenho certeza que eu vi porque eu fiquei muito sem graça.

Participante A: É bi...

Participante E: Ai eu acho que uma é dos dois...

Participante B: É bissexual então.

Participante sem identificação: uma fica com os dois porque já foi casada...

Participante A: (fala com compreensão prejudicada, mas questionava sobre a possibilidade de gays ou lésbicas ficarem com pessoas do sexo oposto)

Pesquisador: Olha, existem gays que ficam eventualmente com mulheres sim e lésbicas que ficam eventualmente com homens.

Participante C: ... (fala com compreensão prejudicada no início) Cê conhece professores nossos que são?

Pesquisador: Não.

Pesquisador: Não, eu não sei... Eu conheço alguns professores aqui o professor Jean, o professor Alberto, a professora Giseli, a professora Renata... (fala com interrupções dos participantes) mas eu não tenho... (fala interrompida)

Participante sem identificação: E a professora Renata, deixa eu te perguntar... (interrompida pela participante A)

Participante A: A professora Renata ela falou lá na... (fala com compreensão prejudicada) que ela era.

Pesquisador: É?

Participante A: É, daí eu não sei... (Grupo Focal com Estudantes)

Estes dois episódios demonstraram uma constante curiosidade sobre a sexualidade dos professores. Quando uma participante perguntou sobre minha orientação sexual, e eu disse a ela que era gay, percebi como é importante para eles estabelecerem uma relação que esteja em um contexto de igualdade entre estudantes e professores, que permita a eles falarem sobre sexualidade em um movimento mais horizontal sem se constituir como um tabu: coisas que não podemos saber, coisas que não ousamos perguntar.

Ficou evidente ainda a inversão dos papéis do grupo focal a partir de questões apresentadas pelos/pelas estudantes, de modo que estes passaram a exercitar a vontade de saber sobre sexualidade e a curiosidade sobre algumas questões de natureza mais teórica, utilizando a presença do pesquisador no grupo com a função de informante.

Diante do exposto, é preciso lembrar que para Foucault (1988), a sexualidade é um dispositivo de poder. Por meio dela, mais precisamente por meio dos discursos que se produzem sobre ela, os sujeitos ficam a mercê do controle que as instituições detentoras desses discursos impõem.

Para Foucault, foi a vontade de saber quem determinou a partir do fim do século XVI toda uma ciência sobre a sexualidade. Incitadas a falar sobre sexo, as pessoas tinham seus desejos transformados em um discurso científico sobre sexualidade.

Nesse contexto, a vontade de saber evidenciada não apenas pelo senso comum como também – e especialmente – pelas instituições, transforma a sexualidade em identidades catalogadas, com desejos e práticas catalogados e descritos dentro de uma concepção normativa e patológica.

Nesse sentido, conversar sobre sexualidade na escola pode se torna uma tarefa tanto libertadora quanto coercitiva uma vez que a escola pode captar as curiosidades e as práticas sexuais dos estudantes e catalogá-las dentro de um contexto de permissões ou proibições.

A escola, como qualquer outra instância e produção discursiva, cria parâmetros para definir a sexualidade sadia e permitida em um contexto de moralidade e de produção de poder, atuando não apenas sobre os prazeres como também sobre o movimento dos corpos.

A vontade de saber, portanto, contribui para o catálogo dos comportamentos, desejos e vivências humanas. A vontade de saber acaba sendo usada como um dispositivo para a regulação da sexualidade e não para a superação dessa regulação. Há uma possibilidade de utilizá-la para subverter essa regulação, fazendo uso ela estratégia de resistência e é com essa possibilidade que caberia à escola empreender um espaço de discussão de sexualidade.

Falar sobre sexualidade é, portanto, em primeiro lugar um processo que precisa romper com a ideia daquilo que não se pode perguntar, que coloca a sexualidade sempre como algo pertencente ao plano privado. Em segundo lugar, falar sobre sexualidade na escola implica no desafio de uma metodologia que não promova a regulação de práticas sexuais. Aliás, algumas categorias daquilo que compõe o universo da sexualidade é público e falar sobre isso ajuda inclusive a romper com a ideia de que falar de sexualidade é falar unicamente de práticas sexuais. Falar sobre sexualidade é, acima de tudo, falar daquilo que constitui a nossa subjetividade, a nossa forma de pensar o mundo, de agir, sentir e interagir com ele.

Participante C: Mas eu conheço uns que só come, nem beijo na boca dá.

Participante A: É, eu conheço também.

Pesquisador: Pode haver o caso de ser ativo como uma questão de preferência, de desejo né, isso não excluiria a possibilidade de ser gay.

Participante A: Eu conheço uma pessoa que ela foi na zona, e ai tinha assim né tinha dois, homem e mulher e dois homens. E ai, ele falou que queria o homem aí só que ele queria que o homem beijasse não que só queria ser só comida, que beijasse também (risos). Aí ele ficou com o que beijasse porque o outro não aceitava.

Grupo: (a participante D disse algo sobre esse tipo de relação ocorrer também entre um homem e uma mulher, a participante A interrompeu lembrando que o caso ocorrera em uma minissérie recente, a partir de então outros integrantes do grupo interrompiam com falas de difícil compreensão)

Participante visitante: Não, não foi em uma novela, eu li que um cara gostava de levar a mulher dele pra outra pessoa pra ficar com a mulher dele pra ele ficar só olhando.

(Grupo Focal com Estudantes)

Essa descrição que os participantes fazem sobre os papeis e/ou preferências e a forma como o fazem revela uma reflexão moral legitimada a partir de códigos, costumes ou prescrições que determinam o que é a sexualidade e o gênero.

A forma como descrevemos o sentido moral dos prazeres tem relação com a forma como isso pertence a uma moral (FOUCAULT, 1998). Desse cenário participam o valor do ato sexual, sua a função e a de seus protagonistas. Essa descrição do uso dos prazeres, impactada pelas crenças do que ele deve ou pode ser, não pertence a uma concepção inocente,

tampouco a uma questão puramente do desejo, mas a uma ordem moral que diz o que deve ser o sexo enquanto prática – ou de que tipo de metodologia ele deve se utilizar – e para que ele serve, ou seja, a uma forma prescritiva e funcional do uso do sexo.

É importante dizer que parte dessas prescrições escapam às regras morais, conforme nos lembra Foucault (1998, p. 26):

[...] por moral entende-se um conjunto de valores e regras de ação propostas aos indivíduos e aos grupos por intermédio de aparelhos prescritivos diversos, como podem ser a família, as instituições educativas, as Igrejas, etc. Acontece dessas regras e valores serem bem explicitamente formulados numa doutrina coerente e num ensinamento explícito. Mas acontece também delas serem transmitidas de maneira difusa e, longe de formarem um conjunto sistemático, constituírem um jogo complexo de elementos que se compensam, se corrigem, se anulam em certos pontos, permitindo, assim, compromissos ou escapatórias. Com essas reservas pode-se chamar “código moral” esse conjunto prescritivo. Porém, por “moral” entende-se igualmente o comportamento real dos indivíduos em relação às regras e valores que lhes são propostos: designa-se, assim, a maneira pela qual eles se submetem mais ou menos completamente a um princípio de conduta; pela qual eles obedecem ou resistem a uma interdição ou a uma prescrição; pela qual eles respeitam ou negligenciam um conjunto de valores [...]

Outro aspecto que merece destaque como ponto de análise é que o entusiasmo ao falar de sexo entre os participantes não significa que eles não sabem ou que não fazem sexo, mas que querem compartilhar o que sabem e confirmar/negar o que tem dúvida. E isso é importante tomar como relevante, uma vez que a percepção que eles têm sobre os conceitos e as práticas da sexualidade aparentemente vêm muito da reprodução que o senso comum faz. À escola cabe recepcionar e respeitar o que os estudantes “trazem do mundo” e, sobretudo abrir espaços que os ajudem a indicarem outros caminhos. Conforme evidenciado, grande parte das opiniões ou referências que alguns participantes trouxeram durante as falas vinham de suas vivências pessoais, de novelas ou seriados. Nada do que eles apresentaram fazia referência a algum material educativo ou de algum projeto ou trabalho que a escola tivesse desenvolvido.

O fato também da escola ser ausente de vozes docentes sobre a discussão da sexualidade não significa que ela está totalmente fechada para esta discussão, a julgar pela aceitação na realização da pesquisa, o que pode sugerir – pelo menos a despeito da direção e coordenação pedagógica – que está aberta para essa discussão dentro de seus espaços físicos, o que parece não haver é o compromisso dos professores com esse debate. É obvio que esse descompromisso se revela também a partir de uma não vivência do professor nestas questões. Não significa necessariamente que há uma negligência do professor em não reconhecer a importância disso (apenas uma inferência, pois não pesquisei sobre a atuação dos professores

no tema). Parece não haver na experiência e na vivência de formação do professor – a despeito até mesmo da influência que ele sofre da cultura vigente sobre sexualidade na sua história de vida – uma percepção da sexualidade enquanto um tema que precisa fazer parte da educação e ou trabalhado em um formato mais democrático, de respeito às diferenças, como cidadania ou um direito humano.

O discurso da violência como um todo aparece na fala de alguns estudantes muito influenciado pelas mídias televisivas e redes sociais que reproduzem a ideia da justiça privada diante da ausência do Estado. Exemplo disso é a opinião de alguns participantes em um dos encontros sobre pena de morte e sobre como algumas pessoas deveriam pagar pelo crime que cometeram. Alguns participantes sugerem alternativas que consistem em formas de violência e justiça privada como pena:

Pesquisador: Nesse caso específico em que há violência contra gays, lésbicas, travestis, quantos aqui seriam a favor da pena de morte?

Participante A: Da pena de morte... Tipo assim de matar ou de bater?

Pesquisador: Não sei, vocês acham que caberia nos dois casos ou em um dos casos?

Participante A: De matar sim, de bater a pessoa não sabe o que está fazendo ai sim merece que nem a Jenifer falou: cortar um dedo, fazer não sei o quê, fazer sofrer, pagar o que que fez, mas se matar a outra pessoa também merece morrer. Mas se não merece sofrer também o que a pessoa sofreu.

Participante D: Acho que ela tem que sofrer o que ela fez a outra pessoa. Ela matou, estuprou... (interrompida pelo participante B) (Grupo Focal com Estudantes)

Neste contexto, as contribuições de Adorno (1995) quanto aos propósitos da educação e de como ele propunha que os objetivos dela se orientassem no sentido de não repetir a barbárie ocorrida em Auschwitz nos ajudam a pensar esse processo. Adorno (1995) chamou a atenção não apenas para a barbárie em si, pois esta representa tudo aquilo que culminou na ideologia de uma sociedade e nação contra um povo, mas ele chama a atenção para a questão dos fatores que corroboram para a barbárie. Dito de outra forma, para o processo que pode ser descrito como o encaminhamento para a barbárie.

Dito isso, acrescento como parte desse processo os infortúnios, o caos, os preconceitos. Esse cenário é a prova de que o processo ainda está em curso, alimentando tantas outras barbáries que podem se manifestar em instituições – e por meio delas – como a escola. A escola é um espaço onde o debate sobre a violência deve essencialmente estar presente. Torna-se relevante que a violência na escola seja discutida tomando-se como desenho não apenas o que ocorre no contexto local, como também em um contexto histórico e global.

Adorno (1995) chama a atenção para nossa concepção de civilização, mais especificamente, para aquilo que ele chama de anti-civilizatório, o que implica dizer que temos assistido no processo de evolução da humanidade algo que tem mais a ver com uma involução ou anti-civilização que com uma civilização. O autor aborda também sobre a necessidade de nos comprometermos em evitar o que aconteceu em Auschwitz, sob a justificativa de que “é preciso tentar, inclusive porque tanto a estrutura básica da sociedade como os seus membros, responsáveis por termos chegado onde estamos não mudaram nesses vinte e cinco anos”. (ADORNO, 1995, p. 120).

O autor demonstra preocupação com as atrocidades que têm sido cometidas contra a vida nas sociedades de forma planejada. Ou seja, para ele todo o processo que culminou na barbárie de Auschwitz continua acontecendo e, de certa forma, naturalizada. E aqui basta lembrarmos que o genocídio ocorrido na Alemanha não é único na história, ocorreram outros na África que dizimaram milhões, curiosamente pouco citados.

A barbárie continua se materializando na contemporaneidade, a exemplo do terrorismo e da conflituosa guerra empreendida pelo Estado Islâmico, a exemplo do genocídio contra a população negra, da execução sumária em alguns países e de alguns outros que ainda adotam a vingança privada. Nesse sentido, poderíamos afirmar que as tentativas de se contrapor à repetição de Auschwitz já foram infrutíferas, pois se o genocídio de judeus representou o ápice da barbárie em um momento da história que havia poucos mecanismos para contê-lo, a presença de tantas cartas internacionais de proteção aos direitos humanos, supostamente em um momento de mundo civilizado, não superou a violência contra a humanidade.

Quanto à compreensão do comportamento de quem comete atrocidades, Adorno (1995) não acredita que apelar para valores eternos como o direito à vida, uma vez que, acerca destes, justamente os responsáveis reagiram com menosprezo. Para ele, mesmo que haja na sociedade uma formulação de valores eternos, estes são totalmente ignorados por quem comete atrocidades. O autor também não acredita que um esclarecimento acerca das qualidades positivas das minorias reprimidas seria de muita valia. Dito de outra forma, que não é esclarecendo às pessoas que as minorias reprimidas têm qualidades positivas que se vai evitar que a barbárie seja cometida.

De igual modo, a discussão sobre direitos humanos que perpassa pelo contexto da criminalidade e pela discussão sobre o tratamento que o Estado deveria dar àqueles que cometem crimes, demonstra que a barbárie ainda está presente nos nossos dias.

Toda educação deve conduzir para a não barbárie e promover a alteridade. Se não for isso é qualquer outro nome menos educação. Uma educação para a alteridade é algo que se dá

como uma educação que acontece a partir do reconhecimento do Outro e da valorização e do respeito de suas diferenças. Nessa direção, para Pinheiro (2010, p. 43-44),

É necessária a educação dos membros da sociedade para compreender e respeitar as diferenças. Quanto mais justa for uma sociedade, mais saberá respeitar, e apenas com o respeito é garantida a condição fundamental da tolerância. Sem saber respeitar é impossível tolerar a diferença.

A importância da proposta da alteridade é que ela nos permite conhecer o outro e conhecê-lo é condição para conhecermos a condição humana e a própria sociedade. Em outras palavras, a proposta de conhecimento do outro pressupõe uma proposta de conhecimento da sociedade. É ela que nos permite perceber também o quanto estamos conectados ao outro mesmo que não percebamos. Com efeito, para Becker (2010, p. 115), “O humano cresce em humanidade na medida em que se faz outro, na medida em que se transforma para dar conta dos mistérios da alteridade. Ele se faz a si mesmo fazendo-se outro”.

Em direção ao aprofundamento nesta questão, cabe mencionar que Franklin (2010, p. 50) asseverou que, “[...] perceber o outro enquanto outro não basta, é preciso levar em consideração as relações possíveis com o outro”. A autora ainda salientou que a educação

[...] é o lugar da descoberta e da valorização. Ela põe e impõe os parâmetros éticos pelos quais valorizamos atos, coisas e pessoas. Nesse sentido, a educação é essencialmente uma educação ética, pois estabelece o ideal do vir-a-ser para todo o ser humano, mesmo estando ele imerso na multiplicidade e diversidade. (FRANKLIN, 2010, p. 55-56).

A educação para a não barbárie, materializada na concepção de alteridade e empatia no contexto escolar, promoveria uma educação para o respeito às diferenças nas suas mais diversas manifestações. Mais do que isso, possibilita aos estudantes reconhecerem um mundo de opressões e violências veladas que se reproduz até mesmo dentro da escola, algo que, aparentemente, os participantes do Grupo Focal não conseguem identificar.

Um aspecto importante também diz respeito a própria vivência da sexualidade dos participantes, evidenciado a partir de comentários sobre relacionamentos sexuais e virgindade:

Participante D: ... Eu deixei, eu peguei um remédio com a minha cunhada pra mim tomar né, deixei dentro da minha bolsa, eu lá... (fala incompreensível), meu pai me liga “Jenifer, onde tá minha capa de chuva?” Eu falei dentro da minha bolsa, quando ele chegou lá e abriu a bolsa, meu remédio lá dentro. Cheguei lá em casa... (fala incompreensível no final, disse algo sobre o pai repreendê-la por ter encontrado anticoncepcional na bolsa) (Grupo Focal com Estudantes)

Aparentemente todos eles já vivenciaram ou vivenciam de maneira muito atuante suas sexualidades no que diz respeito às práticas sexuais e aos afetos, o que prova que é um equívoco considerar que não se deve falar de sexo na escola porque incentiva os/as adolescentes às práticas sexuais. Eles já vivenciam práticas sexuais e já estão inseridos no universo da diversidade sexual, seja dentro ou fora da escola (isso aparece nas falas da dinâmica das frases quando se discutiu o que eles fariam se vissem duas pessoas do mesmo gênero se beijando ou o que fariam diante de um amigo ou parente que fosse homossexual):

Participante C: É, uma vez eu fui numa festa sabe, daí a menina tava com o namorado dela, aí ela foi dançar com outra amiga quando ela voltou o namorado dela tava beijando outro.

Pesquisador: e o que ela fez?

Participante C: Ela não fez nada. Ela foi dançar e deixou ele com o outro. Primeira vez que eu tinha visto isso. (Grupo Focal com Estudantes)

Participante C: Se alguém de sua família, primo, irmão, pai, mãe, se declarasse gay para você... O que que eu fizesse? Um primo meu já falou pra mim.

Pesquisador: É?

Participante C: Ah eu falei pra ele ficar calado, não falar nada porque... (fala com compreensão parcialmente prejudicada)

Participante B: Mas ele tinha que, sei lá, se assumir.

Participante C: ... (fala inicial com compreensão parcialmente prejudicada) daí ele traz um amigo, aí tá sendo o mesmo amigo, eu acho que ela está desconfiando...

Pesquisador: Mas você orientou ele a não falar?

Participante C: É, a não falar.

Participante B: Por causa da reação dos pais?

Participante sem identificação: (perguntou algo sobre a amizade do primo com o outro menino)

Participante C: Não, ele não é tipo amigo assim não, dá pra ver... Eles é uma pegação. (Grupo Focal com Estudantes)

Participante J (visitante): Se você visse dois garotos ou duas garotas de mãos dadas ou trocando outro tipo de carícia na rua.

Pesquisador: O que você faria?

Grupo: (risos).

Participante J: Ah, sei lá, normal.

Pesquisador: Você já viu?

Participante J: Ahn? E muito.

Grupo: (risos)

Pesquisador: Aqui em Paranaíba?

Participante sem identificação: Ichi (como querendo dizer que a cena não é incomum).

Participante A: (falas com compreensão prejudicadas no início)... meio dia eles tavam beijando num muro num sol quente, daí as pessoas começavam a mexer né...

Pesquisador: Duas meninas?

Participante A: Duas meninas.

Participante D: Ih, normal, na COESPA é o que você mais vê. (Grupo Focal com Estudantes)

Participante F: Se você visse dois garotos ou duas garotas de mãos dadas ou trocando outro tipo de carícia dentro da escola? É o mesmo?

Pesquisador: Não, agora a diferença é que é dentro da escola.

Participante F: Ah pra mim seria normal

Participante B: Só?

Participante F: É, normal uai, vai fazer o que?

Pesquisador: Você já viu? Aqui na escola já aconteceu isso?

Participante F: Aqui na escola não.

Pesquisador: Nem dois meninos, nem duas meninas?

Grupo: (falas de difícil compreensão, interagindo durante alguns segundos sobre o fato de haver na escola duas meninas que direto eram vistas se beijando no banheiro da escola)

Participante I: era homem, é mulher...

Pesquisador: Aonde? (perguntando sobre onde ocorria o cenário descrito por alguns do grupo, já que aparentemente não se referiam exclusivamente ao cenário da escola)

Participante A: (começou a relatar uma situação de difícil compreensão das palavras, aparentemente dizia respeito a um episódio em que ela participava de jogos estudantis e, ao entrar no quarto onde as meninas estavam hospedadas, presenciar duas garotas se beijando)... Eu saí correndo, eu fiquei tão assustada, eu nunca tinha visto aquilo... (entre risos) (Grupo Focal com Estudantes)

Participante A: Pra você achar um homem aqui nessa cidade que não comer homem eu dou a minha cara a tapa que você que não acha mais. Não acha!

Participante sem identificação: peão tudo come.

Participante visitante: mas é bom um peão, hein. (Grupo Focal com Estudantes)

Quando o pesquisador perguntou aos participantes por que eles aceitaram o convite de fazer parte do grupo uma das participantes diz que é porque queriam sair da sala. Isso revela provavelmente o quanto a metodologia das aulas não tem sido prazerosa e o quanto que a discussão sobre diversidade sexual – se fosse feito com a intenção de instigar os alunos a quererem participar – deveria ser feito adotando uma metodologia diferente das aulas que tem sido dadas sobre sexualidade. Pode-se usar a roda de conversa que permite a todos participarem livremente, uso de dinâmicas, confiança no grupo e respeito às concepções dos alunos evidenciou ser um modelo eficiente na condução de um trabalho sobre sexualidade na escola.

É preciso destacar também a presença do participante Ricardo no grupo, enquanto homossexual assumido. Uma hipótese é que se o participante Ricardo estivesse ausente, as respostas e a interação do grupo seriam diferentes. Outra hipótese é que se o grupo fosse outro, constituído em sua maioria, por exemplo, de meninos heterossexuais, talvez as respostas fossem outras. Ainda, se o pesquisador não fosse homossexual ou se não tivesse se declarado homossexual, a interação e respostas seriam outras. Essas hipóteses permitem inferir que a opinião dos alunos sobre algumas questões que aparece nas falas não diz necessariamente muita coisa sobre não terem preconceito, talvez nem diga muita coisa sobre não haver na escola preconceito e violência. Os resultados da pesquisa poderiam ter sido outros se a constituição do grupo também tivesse sido outra.

4.2 A relação entre violência diante de expressões da sexualidade e da identidade de gênero

Os participantes colocaram a causa da violência diante das expressões da sexualidade como decorrente da impunidade, pela inexistência de leis específicas, além da dificuldade de algumas pessoas que não convivem diariamente com estas expressões de reconhecê-las como legítimas. Ficou evidente que para alguns participantes a falta de contato com o diferente gera o preconceito.

No último encontro os participantes revelam:

Participante B: É, eu falo que tinha que pegar as pessoas que tem mais tipo preconceito né.

Participante visitante: É, porque a gente é mais normal, a gente convive assim sabe, a gente é mais normal.

Pesquisador: Vocês acreditam que quem tá nesse grupo são pessoas que lidam com isso de uma forma tranquila?

Grupo: (sinal de concordância)

Pesquisador: Outras pessoas que não lidam de forma tão tranquila não estão aqui no grupo? Mas existem essas pessoas na escola então?

Grupo: (um ou outro concordou)

Participante sem identificação: Acho que muito pouco, eu acho.

Participante visitante: Nossa sala acho que não tem nenhum preconceituoso não, na nossa sala, nossa turma. (Grupo Focal com Estudantes)

Isso também indica o fato de que a discussão sobre diversidade sexual estar restrita àquelas que estão diretamente envolvidos com a temática ou a consideram legítima. Os sujeitos que vão para uma discussão sobre diversidade sexual não apresentam resistências às mais diversas formas de expressão da sexualidade, como podemos notar nas verbalizações dos alunos dispostos a participar como ganhar vantagem de estarem no grupo foi poder “*fugir da aula*”. É importante também questionar a atitude contrária de alguns estudantes em não querer fazer parte fugindo da aula e do grupo ao mesmo tempo e sua relação com as dificuldades e preconceitos em tratar da diversidade sexual.

Se a pesquisa não foi capaz de revelar a presença de violência diante de expressões da sexualidade na escola, ela pelo menos evidenciou o que os estudantes fariam diante dela, além de evidenciar com destaque, a necessidade dos participantes em fazer parte de espaços de discussão sobre sexualidade. Isso se revela não apenas pelo entusiasmo dos participantes durante toda a discussão nos encontros, como pela fala de alguns no último encontro, quando afirmaram que gostariam que o grupo continuasse e sugeriram que fizéssemos alguns encontros fora da escola.

4.3 Experiência direta e indireta dos estudantes com o fenômeno da violência diante das expressões da sexualidade e da identidade de gênero no contexto escolar

Foi interessante notar ainda que nas falas dos estudantes, apareceu mais a questão da sexualidade em si – e da vontade de compartilhar sobre ela – do que necessariamente a violência diante das expressões da sexualidade. Alguns episódios durante o Grupo Focal indicam que, na concepção dos/das estudantes, a violência contra as sexualidades desviantes na escola praticamente inexistente:

Participante B: É, eu falo que tinha que pegar as pessoas que tem mais tipo preconceito né.

Participante visitante: É, porque a gente é mais normal, a gente convive assim sabe, a gente é mais normal.

Pesquisador: Vocês acreditam que quem tá nesse grupo são pessoas que lidam com isso de uma forma tranquila?

Grupo: (sinal de concordância)

Pesquisador: Outras pessoas que não lidam de forma tão tranquila não estão aqui no grupo? Mas existem essas pessoas na escola então?

Grupo: (um ou outro concordou)

Participante sem identificação: Acho que muito pouco, eu acho.

Participante visitante: Nossa sala acho que não tem nenhum preconceituoso não, na nossa sala, nossa turma. (Grupo Focal com Estudantes)

Logo, se há violência diante das expressões da sexualidade na escola pesquisada esta é simbólica, se revela a partir de questões como a ausência da discussão no currículo, o que nos leva a inferir sobre a negação da existência dos diferentes no contexto da sexualidade. Os estudantes relataram apenas um episódio em que alguém teria “tirado satisfação” com uma aluna por esta “andar falando algumas coisas dele”:

Pesquisador: E esse menino que tinha essas práticas né, esses relacionamentos, nunca foi tratado com preconceito aqui dentro da escola?

Participante B: Ninguém tem coragem de chegar e falar... (fala com compreensão prejudicada)

Participante sem identificação: A única menina que falou ele foi lá pra saber porque que a menina tinha falado isso. Foi a menina lá (se referindo a alguém que aparentemente era do conhecimento do grupo). (Grupo Focal com Estudantes)

É curioso os participantes não evidenciem a presença de violência homofóbica, uma vez que a escola é apontada como uma em que a violência está presente. Embora apontassem a ausência de violência homofóbica, a discussão sobre esse tipo de violência também demonstrou, a partir da fala de uma participante, que caso ela se desse, sairia em defesa da vítima:

Participante L (ingressou no grupo a partir do 3º encontro): Se algum colega de sua sala sofresse violência por ser gay, lésbica, travesti, ou transexual por um professor ou alguém de sua sala, o que você faria? Ah, primeiramente eu ia perguntar pra ele o que... (fala com compreensão prejudicada), certo? E se mesmo eu vesse... (fala prejudicada por interrupções e burburinhos de alguns participantes) uma discriminação, entendeu, eu ia ficar aborrecida, porque sinceramente é crime. Se a pessoa escolheu isso o problema é dela, ela se acha bem assim, o problema dela é assim, isso ninguém fala nada, exemplo, igual o Ricardo gosta do mesmo sexo, beleza, tudo mundo tem que aceitar ele do jeito que ele é, se a Jenifer gosta de lésbica... (interrompida por risos eufóricos no grupo e algumas conversas paralelas que o exemplo gerou) (Grupo Focal com Estudantes)

Embora a fala dos/das estudantes não tenha evidenciado de forma clara a presença da violência contra as expressões da sexualidade na escola, provavelmente não dispõem de instrumentos que os ajudem a apontar ou caracterizar o que é violência homofóbica ou não a reconhecem como uma forma de violência. Ademais, o fato da escola não discutir o problema já constitui como algo que o naturaliza. Se os participantes dizem que a escola não discute sexualidade, o problema não está apenas em não dar a eles espaço para discutirem e compartilharem o assunto, mas é como se escola estivesse negando também, em contrapartida, a possibilidade de discutirem e aprenderem, dentro do contexto da cidadania e dos direitos humanos, sobre algo importante que acontece no mundo.

Se a violência contra as sexualidades não existe na escola, o desafio é criar condições para que esta reconheça tal violência, criando espaços para discuti-la, o que conseqüentemente é uma oportunidade para, a partir da educação, discutir algo que está no mundo e participar da solução do problema, é uma questão de cidadania. Mesmo que a dimensão do problema não existisse no espaço da escola, ela continuaria existindo na dimensão do mundo, carecendo à escola pensar os problemas que se repercutem em contextos mais globais. À escola não cabe apenas a responsabilidade de discutir os problemas que estão intramuros, mas também os extramuros. A sexualidade e todas as questões que a permeiam certamente não acontecem apenas no espaço da escola, mas no espaço das tantas outras instituições que compõem a sociedade.

Como bem argumenta Louro (2013), as marcas que nos fazem lembrar instituições como a escola está ligada com as formas como constituímos nossas identidades sociais, o que envolve a construção da identidade de gênero e sexual. Nesse sentido, é evidente que a escola precisa assumir um currículo que discuta as questões de gênero e diversidade sexual dentro e fora de seus espaços. Trabalhar a sexualidade dentro da escola abre espaço aos/às estudantes para vivenciarem, compartilharem e problematizarem sobre suas identidades sociais. Se a escola não trata o assunto como constituintes dos modos de vida dos alunos, ela silencia e normatiza o que está no ponto oposto, ou seja, a heterossexualidade. Quando ela não abre

espaço para discussão das diferentes expressões da sexualidade, colabora para a legitimação e naturalização da heterossexualidade enquanto sexualidade normativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma concepção relevante a ser considerada sobre a sexualidade, evidenciada ao final desta pesquisa, é que ela não é dada, aquilo que nós sabemos sobre sexualidade ou a forma como nós a vivenciamos não vem no nosso código genético. A sexualidade é algo que pertence a uma pedagogia, não apenas a uma pedagogia escolar enquanto construção de aprendizagens, mas a uma aprendizagem cultural igualmente organizada que é dada pela igreja, pela família, pelos meios de comunicação e outros aparelhos ideológicos ou dispositivos de poder que nos ensinam o que é ser homem e mulher, o que é desejo, sexo e prazer.

Em meio a essa dinâmica, uma das teorias que avança na explicação da sexualidade é a teoria *queer*. A proposta da teoria *queer* nos permite compreender a sexualidade como um devir, de modo que ninguém é homossexual, bissexual, heterossexual ou assexuado, e ninguém tem, a partir dessas categorizações, um desejo fixo e regular. Para esta teoria, qualquer identidade que se puder considerar existente no contexto da sexualidade e todas as práticas, pertencem a uma construção, mutação e/ou deslocamento, de modo que não é possível descrever quem é o quê e como se deve sentir ou agir a partir do desejo. Para a teoria *queer*, os desejos e as identidades não têm ordem, o que a constitui enquanto *queer* é justamente a desordem, a anormalidade, a estranheza, a não-identidade.

Essa concepção de sexualidade põe em cheque nossa urgente necessidade de pensar as diferenças no contexto da educação, da cidadania e dos direitos humanos com as ferramentas tradicionais. Mais precisamente, de pensar como a nossa cultura se relaciona com os diferentes. O desafio é colocar as instituições sociais, a exemplo da própria escola, para discutir aquilo que podemos ser – diferentes – a partir de nossas próprias vozes. Assim poderemos construir espaços de respeito às mais diversas formas de manifestação de nossas subjetividades.

O comportamento humano é extremamente complexo, de modo que tanto fatores culturais e sociais quanto biológicos orientam nossas ações. Isso implica dizer que tanto a sexualidade quanto o comportamento violento do homem, discutidos nesta pesquisa, compõem esse mapa. A complexidade deste mapa, bem como a forma como ele tem se ampliado, orienta a necessidade de que as ciências humanas contribuam cada vez mais com a discussão e apontamento de soluções para o problema.

Manusear dados de pesquisa em ciências humanas em torno de um problema que se constitui como problema social é um processo complexo e conflituoso, do ponto de vista

político. O tempo e os recursos gastos no empreendimento de pesquisas nestas áreas seriam melhor valorizados se a produção de conhecimento neste contexto não pertencesse diretamente ao campo ideológico e político, como temos visto ocorrer com o debate sobre diversidade sexual na escola.

Isso implica dizer que construímos conhecimento em ciências humanas com o objetivo de aperfeiçoar as relações humanas. No entanto, parte do que propomos não entra diretamente nesta prática, pois dependem das vontades políticas e das dinâmicas culturais presentes na sociedade.

Não seria equivocado inferir que a complexidade dos estudos sobre violência e sexualidade empreendidos no mundo, dariam conta hoje do direcionamento dos problemas que estas questões constituem dentro dos mais diversos cenários da sociedade. Entretanto, estamos o tempo todo atravessados pela força de outros poderes na cultura, poderes estes que fazem avançar ou retroceder tais intentos. Neste sentido, a escola é refém da política educacional, influenciada por outras forças da sociedade que determina seu currículo e a dinâmica de trabalho e de relações entre seus atores.

A discussão sobre sexualidade na escola não é uma discussão tão recente. O que apareceu nos dados coletados nesta pesquisa também não diz muita coisa nova, mas representa uma realidade presente nos mais diversos espaços escolares do Brasil.

Enquanto isso, prosseguimos sem superar de maneira significativa questões de ordem urgente como o racismo, a homofobia, o machismo, o sexismo e algumas outras formas correlatas de violência que vão se constituindo até mesmo entre os muros da escola. O cenário brasileiro é o de um país onde foi necessário o acionamento de instâncias internacionais para que a violência contra a mulher fosse reconhecida; um país em que a discussão sobre a criminalização da homofobia se estende há nove anos e ainda onde o genocídio da população negra aparece inquestionavelmente em números de várias pesquisas. Mesmo com o compromisso social da universidade que empreende pesquisas nestas áreas, mesmo diante da participação política dos movimentos sociais em prol das minorias, segue crescendo as estatísticas de violação de direitos de minorias. Isso demonstra que nossos desafios não se restringem à questão da diversidade sexual, mas compõem todo o universo do respeito às diferenças e da construção de políticas públicas em prol destas.

Entender como a violência se processa, diagnosticar e descrever a dinâmica da opressão, deveria nos conduzir a um processo de sua superação. Todavia, transformar estes resultados em políticas públicas no âmbito da saúde, da educação e da segurança pública tem sido na verdade o grande desafio.

Discute-se sexualidade como se o tema fosse algo novo, uma invenção que devesse ser apresentada à escola como estratégia curricular. Porém, a sexualidade está inevitavelmente presente na dinâmica da vida, bastando apenas reconhecê-la. De igual modo, é notória a construção de documentos para nortear o trabalho sobre o respeito às diferenças na escola. Há, portanto, que se pensar em estratégias pedagógicas para colocar a escola em constante diálogo com esses instrumentos, além de fazê-la identificar a estreita relação entre o disposto em tais documentos, os objetivos da educação e as práticas pedagógicas exercidas.

Conforme pudemos ver, ao reunir diversos autores para o diálogo, sexualidade pressupõe discutir corpo, poder, prática sexual, desejo, tanto do ponto de vista biológico quanto cultural. Pelas indagações e problemas sobre sexualidade nos últimos anos, entretanto, convém que tal discussão seja feita mais no contexto da cultura, uma vez que nela vamos encontrar alguns imaginários e equívocos sobre a sexualidade, além de desconstruirmos pré-concepções que alimentam o problema do preconceito e também da não vivência satisfatória (sem sofrimento) da sexualidade.

Destaco o corpo como o ponto de localização de grande parte da sexualidade, uma vez que é a perspectiva mais interessante que o estudo sobre sexualidade na contemporaneidade nos dá, de modo que toda discussão sobre sexualidade deveria partir dele. Nele se circunscreve a marca do gênero e do desejo que contribuem inclusive para culminação da orientação sexual, da forma como os sujeitos vão experimentar suas vontades sexuais.

O corpo está o tempo todo presente na discussão da sexualidade, isso porque ele é o canal, o instrumento, o lugar de acontecimento de todo o processo pelo qual os sujeitos experimentam para se constituírem enquanto sujeitos desejados e desejantes. A vivência da sexualidade atravessa o corpo de modo que, significativamente, a sexualidade ocorre nele, por causa dele, a partir dele.

Para compreendermos como alguém vivencia sua sexualidade, basta olharmos para seu corpo, para as marcas que ele carrega, seus símbolos e como esses símbolos são interpretados pela cultura, como ele se apresenta aos aparatos de poder, como se posiciona e dialoga com outras questões como raça, etnia, classe, religião, idade. Esses são não apenas marcadores da diferença como também marcadores do desejo, das práticas sexuais, dos afetos.

Por último, retomo a ideia de que a discussão sobre a sexualidade na escola torna-se cada vez mais imperiosa e também desafiante, em razão do descompasso entre aquilo que os alunos estão vivenciando, as propostas de teorias não-identitárias e a formação dos professores em educação sexual. Ora, se as teorias identitárias da sexualidade já são

ultrapassadas no bojo da discussão sobre esta temática, como a escola vai encarar a urgência de uma discussão da sexualidade via teorias não-identitárias como a *queer*? Se a família e a escola são instituições que recebem com perplexidade e assombro as identidades sexuais desviantes, como elas vão recepcionar a ideia de que não existem identidades sexuais, mas um fluxo, um deslocamento, uma desfronteirização entre uma experiência e outra ainda, não cabendo mais nem o uso do termo “normal”?

À escola que perdeu em não trabalhar a sexualidade na perspectiva do currículo crítico, impõe-se agora o desafio de trabalhar uma sexualidade que pertence a uma perspectiva pós-crítica, mutante. Os alunos já vivenciam uma sexualidade fora do contexto da biologia, já que a sexualidade que aparece na escola hoje se configura nos moldes de uma sexualidade *queer*.

Como anunciar essa perspectiva de sexualidade (e de sujeito) à gestão da política educacional? Como convencer pais de que a sexualidade também é isso? Como dialogar com a escola e a ela propor uma sexualidade deslocável, essencialmente estranha e possível? Estas são, evidentemente, inquietações para uma outra pesquisa e desafios que se impõe a novos pesquisadores sobre diversidade sexual na escola e violência diante das sexualidades desviantes. O desafio está posto também às escolas e seus atores, bem como aos sistemas de ensino responsáveis que são pelos currículos e projetos políticos pedagógicos em ação nas salas de aula.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam; CUNHA, Anna Lúcia; CALAF, Priscila Pinto (Coords.). **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. 2. Ed. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana – RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDE, 2010.
- ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). **Gangues, gênero e juventudes: Donas de Rocha e Sujeitos Cabulosos**. 1. ed. Secretaria de Direitos Humanos – SDH: Brasília-DF, 2010.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- AMBROSE, Tom. **Heróis e exílios: Ícones gays através dos tempos**. Trad. Elisa Nazarian. Belo Horizonte: Gutemberg, 2011.
- ANDERSON, Walter Truett. **O Futuro do Eu: Um estudo da sociedade da pós-identidade**. Trad. Afonso Teixeira Filho. São Paulo: Cultrix, 2002.
- ANDERY, Maria Amália et. al. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro: Garamond; São Paulo: EDUC, 2004.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Trad. Vinícius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.
- _____. **Modernidade líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2012.
- BECKER, Fernando. Alteridade e construção do sujeito. In: GUÉRIOS, Ettiène; STOLTZ, Tania (Orgs.). **Educação e Alteridade**. São Carlos: EdUFSCAR, 2010.
- BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual**. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.
- BRANDI, Ana Carolina Dias; CAMARGO, Nilton Marcelo de. Minorias e grupos vulneráveis, multiculturalismo e justiça social: compromisso da Constituição Federal de 1988. In: SIQUEIRA, Dirceu Pereira; SILVA, Nilson Tadeu Reis (Orgs.). **Minorias & Grupos Vulneráveis: reflexões para uma tutela inclusiva**. 1. Ed. Birigui, SP: Boreal Editora, 2013.
- BERTOLINI, Priscila Caroline Gomes. Ciganos: a tradução substancial da minoria étnica. In: SIQUEIRA, Dirceu Pereira; SILVA, Nilson Tadeu Reis (Orgs.). **Minorias & Grupos Vulneráveis: reflexões para uma tutela inclusiva**. 1. Ed. Birigui, SP: Boreal Editora, 2013.

BITTAR, Eduardo C. B. Razão e afeto, justiça e direitos humanos: dois paralelos cruzados para a mudança paradigmática – Reflexões frankfurtianas e a revolução pelo afeto. In: BITTAR, Eduardo C. B. (Coord.). **Educação e Metodologia para os Direitos Humanos**. São Paulo: Quartier Lati, 2008.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Nova edição. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia**: história e crítica de um preconceito. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010 – (Ensaio Geral, 1).

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. Trad. Maria Helena Kühner. 11. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988** (de 05 de outubro de 1988). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 04 de out. 2014.

BRASIL. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 05 de out. 2014.

BRETON, David Le. **Adeus ao corpo**: antropologia e sociedade. Trad. Marina Appenzeller. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: Feminismo e subversão da identidade. Trad. Renato Aguiar. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

CABRAL, Juçara Teresinha. **A sexualidade no mundo ocidental**. 2. ed. Campinas/SP: Papyrus, 1995.

CAMPESTRINI, Hildebrando. **Santana do Paranaíba**: De 1700 a 2002. 3. ed. Campo Grande, MS: Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso do Sul, 2002.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Educação em direitos humanos**: questões pedagógicas. In: BITTAR, Eduardo C. B. (Coord.). **Educação e Metodologia para os Direitos Humanos**. São Paulo: Quartier Latin, 2008. (p. 285-298).

CARDOSO, Luis Fernando. **O que é orientação sexual**. São Paulo: Brasiliense, 1996 (Coleção Primeiros Passos; 307).

CASTELLS, Manuel. **O poder da Identidade** (A era da informação: economia, sociedade e cultura; v. 2). Trad. Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CHINOY, Ely. **Sociedade**: uma introdução à Sociologia. Trad. Octavio Mendes Cajado. 15. ed. São Paulo: Cultrix, 2009.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 7. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2010.

COMTE-SPONVILLE, André. **Pequeno Tratado das Grandes Virtudes**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa**: Métodos qualitativo, quantitativo e misto. Trad. Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed.. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CROCHIK, José Leon. **Preconceito**: indivíduo e cultura. 2. ed. São Paulo, SP: Robe Editorial, 1997.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **O que é participação política**. São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense, 1984 (Coleção primeiros passos; 2).

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. rev. e ampl. 15. reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.

_____. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ELIAS, Norbert & SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

ERIBON, Didier. **Reflexões sobre a questão gay**. Trad. Procopio Abreu. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.

FACCHINI, Regina. **“SOPA DE LETRINHAS”**: Movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 90: um estudo a partir da cidade de São Paulo. 2002. 242 f.. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Campinas, Campinas/SP, 2002.

FORGANO, Benjamin. **Nova ética sexual**. Trad. Nelson Canabarro. São Paulo: Musa Editora, 1996.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade – Vol 1 – A vontade de saber**. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 22. impressão. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2012.

_____. **História da Sexualidade – Vol 2 – O uso dos prazeres**. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 8. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

_____. **Microfísica do Poder**. 25 ed. rio de Janeiro: Graal, 2012.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Trad. De Raquel Ramallete. 30. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 36. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREUD, Sigmund. **Um caso de histeria; Três ensaios sobre a teoria da sexualidade e outros trabalhos**. Obras Completas de Sigmund Freud. Vol. VII. Traduzido do alemão e do inglês sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FRANKLIN, Karen. Educação e ética: o reconhecimento da alteridade na educação. In: GUÉRIOS, Ettiène; STOLTZ, Tania (Orgs.). **Educação e Alteridade**. São Carlos: EdUFSCAR, 2010.

FRY, Peter; MACRAE, Edward. **O que é homossexualidade**. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981 (Coleção Primeiros Passos; 81)

FROMM, Erich. **A arte de amar**. Trad. Milton Amado. 5. Ed. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1966.

_____. **O coração do homem: seu gênio para o Bem e para o Mal**. Trad. Octavio Alves Velho. 5. Ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

GALASSI, Almir. A proteção do ordenamento jurídico brasileiro às minorias sociais. In: SIQUEIRA, Dirceu Pereira; SILVA, Nilson Tadeu Reis (Orgs.). **Minorias & Grupos Vulneráveis: reflexões para uma tutela inclusiva**. 1. Ed. Birigui, SP: Boreal Editora, 2013.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília-DF: Liber Livro Editora, (Série Pesquisa; 10)

GIDDENS, Anthony. **As transformações da intimidade: Sexualidade, Amor e Erotismo nas Sociedades Modernas**. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2012.

GUIMARÃES, Àurea M.. **A dinâmica da violência escolar: conflito e ambiguidades**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996. – (Coleção educação contemporânea)

_____. **Vigilância, punição e depredação escolar**. 3. ed. rev. e atual. Campinas, SP: Papirus, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. 1 reimp. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HADAWAY, Donna J. Manifesto ciborgue – Ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: HARAWAY, Donna; KUNZRU, Hari; TADEU, Tomaz (Orgs.). **Antropologia do ciborgue: As vertigens do pós-humano**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

HEGENBERG, Leônidas. Método dedutivo (Frege, Russell). In: HEGENBERG, Leônidas; ARAÚJO JÚNIOR, Antônio Henrique; HEGENBERG, Flavio E. N. (Orgs.). **Métodos de Pesquisa: De Sócrates a Marx e Popper**. São Paulo: Atlas, 2012.

HILTON, Bruce. **A homofobia (medo ou ódio a homossexuais) tem cura?** O papel das igrejas na questão homoerótica. Trad. Sieni Maria Campos. São Paulo: Ediouro, 1992.

HOBBS, Thomas. **Leviatã ou matéria, forma e poder de um Estado Eclesiástico e civil.** 3. ed. São Paulo, SP: Ícone, 2014.

HUXLEY, Aldous. **Regresso ao Admirável Mundo Novo.** Trad. Eduardo Nunes Fonseca. São Paulo: Livraria Hemus, 1959.

KAWAUCHE, Thomaz. Tolerância e intolerância em Rousseau. In: SANTOS, Antônio Carlos dos (Org.). **O outro como problema: o surgimento da tolerância na modernidade.** São Paulo: Alameda, 2010.

KNELLER, G. F. **A ciência como atividade humana.** Trad. Antonio José de Souza. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

LAFER, Celso. **A reconstrução dos direitos humanos: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt.** 7ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico.** 19 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

LAQUEUR, Thomas. **Inventando o sexo: Corpo e gênero dos gregos a Freud.** Trad. Vera Whately. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: E.P.U., 2012. (Temas Básicos de Educação e Ensino)

LONGO, Adão. **O direito de Ser Humano.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** 14. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. (p. 7-34)

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade.** 32. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MISKOLCI, Richard (Org.). **Marcas da Diferença no Ensino Escolar.** São Carlos: EdUFSCar, 2010.

_____. Estranhando as Ciências Sociais: notas introdutórias sobre a Teoria Queer. Revista Florestan Graduação em Ciências Sociais da FUSCar, **Dossiê Teoria Queer**, n. 02, ano 1., 2014. (p. 08-25) Disponível em <http://www.revistaflorestan.ufscar.br/index.php/Florestan/article/view/63/pdf_24> Acesso em 05 de junho de 2015.

MONTEIRO, Roberto Alves. Pesquisa em Educação: Alguns Desafios da Abordagem Qualitativa. In.: MONTEIRO, Roberto Alves (Org.). **Fazendo e Aprendendo Pesquisa Qualitativa em Educação**. Juiz de Fora: FEME/UFRJ, 1998. (p. 7-23)

MONTEOLIVA, José Maria. **A Sexualidade**. São Paulo: Edições Loyola, 1995. (Coleção 50 palavras; v. 9).

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. Trad. Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

NALINI, José Renato. O que o direito tem a dizer sobre a educação em direitos humanos? In.: BITTAR, Eduardo C. B. (Coord.). **Educação e Metodologia para os Direitos Humanos**. São Paulo: Quartier Latin, 2008a. (p. 239-252).

_____. O que o direito tem a dizer sobre a educação em direitos humanos? In: BITTAR, Eduardo C. B. (Coord.). **Educação e Metodologia para os Direitos Humanos**. São Paulo: Quartier Lati, 2008b.

NODIN, Nuno. **Dicionário de Sexualidade Comentado**. São Paulo: Expressão & Arte, 2001.

ODÁLIA, Nilo. **O que é violência**. 6. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

PAECHTER, Carrie. **Meninos e meninas: aprendendo sobre masculinidades e feminidades**. Trad.: Rita Terezinha Schmidt. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PELÚCIO, Larissa. **Breve história afetiva de uma teoria deslocada**. Revista Florestan Graduação em Ciências Sociais da FUSCar, Dossiê Teoria Queer, n. 02, ano 1., 2014. (p. 26-45)
Disponível em
<http://www.revistaflorestan.ufscar.br/index.php/Florestan/article/view/63/pdf_24>
Acesso em 05 de junho de 2015.

_____. É o que tem pra hoje – Os limites das categorias classificatórias e as possíveis novas subjetividades travestis. In.: COLLING, Leandro (Org.). **Stonewall 40 + o que no Brasil?**. Salvador: EDUFBA, 2011. (Coleção CULT; n. 9)

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. Trad. Angela M. S. Corrêa. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

PINHEIRO, Celso de Moraes. Tolerância e respeito à alteridade em uma educação democrática. In: GUÉRIOS, Ettiène; STOLTZ, Tania (Orgs.). **Educação e Alteridade**. São Carlos: EdUFSCAR, 2010.

PINKER, Steven. **Os anjos bons da nossa natureza – por que a violência diminuiu no mundo**. Trad. Bernardo Joffily e Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos: desafios da ordem internacional contemporânea**. In: PIOVESAN, Flávia (Coord.). **Direitos humanos**. Vol. I. Curitiba/PR: Juruá, 2006.

PRECIADO, Beatriz. **Multidões Queer** – Notas para uma política dos “anormais”. Disponível em <<http://www.sescsp.org.br/multitude/wp-content/uploads/2014/07/MULTID%20ES-QUEER-%E2%80%93-Notas-para-uma-pol%C3%ADtica-dos1.pdf>> Acesso em 28 de fevereiro de 2015.

RICOTTA, Luiza. **Valores do Educador**: uma ponte para a sociedade do futuro. São Paulo: Ágora, 2006.

RIOS, Roger Raupp. **Direito da antidiscriminação**: discriminação direta, indireta e ações afirmativas. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2008.

RODRIGUES, Aroldo; ASSMAR, Eveline Maria Leal; JABLONSKI, Bernardo. **Psicologia social**. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

RODRIGUES, Humberto. **O amor entre iguais**. São Paulo: Editora Mythos, 2004.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **O poder do macho**. 6. ed. São Paulo: Moderna, 1987 (Coleção Polêmica)

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. Volume 1 (Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática). 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SAPON-SHEVIN, Mara. Celebrando a diversidade, criando a comunidade: o currículo que honra as diferenças, baseando-se nelas. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William (Orgs.). **Inclusão**: um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999. (p. 288-305)

SCHILLING, Flávia. **O direito à educação**: um longo caminho. In: BITTAR, Eduardo C. B. (Org.). Educação e Metodologia para os Direitos Humanos. São Paulo: Quartier Latin, 2008. (p. 273-283).

SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval. **Pesquisa participante**: alteridade e comunidades interpretativas. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pusp/v17n2/v17n2a02.pdf>> Acesso em 04 de março de 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. rev. e atual. 5. reimpr. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. 4. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003.

_____. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SILVA, Joseli Maria; ORNAT, Marcio José. Espaço e múltiplas masculinidades: um desafio para o conhecimento científico geográfico brasileiro. In: SILVA, Joseli Maria; ORNAT, Márcio José; CHIMIN JÚNIOR, Alides Baptista (Orgs.). **Espaço, Gênero & Masculinidades Plurais**. Ponta Grossa: Todapalavra, 2011.

- SOARES, Luiz Eduardo. **Legalidade libertária**. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2006.
- SPARGO, Tamsim. **Foucault e a Teoria Queer**. Trad. Vladimir Freire. Rio de Janeiro: Pazulin; Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2006 (Coleção Encontros Pós-Modernos, 5)
- STORR, Anthony. **A agressividade humana**. Trad. Cleci Leão. São Paulo: Benvirá, 2012.
- TADEU, Tomaz. Nós, ciborgues – O corpo elétrico e a dissolução do humano. In: HARAWAY, Donna; KUNZRU, Hari; TADEU, Tomaz (Orgs.). **Antropologia do ciborgue: As vertigens do pós-humano**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- TELES, Maria Amélia de Almeida; MELO, Mônica de. **O que é violência contra a mulher**. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Coleção primeiros passos; v. 314).
- TELES, Maria Amélia de Almeida. **O que são direitos humanos das mulheres**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção primeiros passos; 321).
- TESSER, Gelson João. As virtudes como expressão de cidadania segundo Comte-Sponville. In: GUÉRIOS, Ettiène; STOLTZ, Tania (Orgs.). **Educação e Alteridade**. São Carlos: EdUFSCAR, 2010.
- TREVISAN, João Silvério. **Devassos no paraíso: A homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade**. Ed. revista e ampliada. 8. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.
- VENTURI, Gustavo; BOKANY, Vilma (Orgs.). **Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.
- WEBER, Max. **Ensaio de Sociologia**. Trad. Waltensir Dutra. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.
- WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In.: **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. (p. 35-84)
- WOLKMER, Antônio Carlos. Introdução aos fundamentos de uma teoria geral dos “novos” direitos. In: WOLKMER, Antônio Carlos; LEITE, José Rubens Morato (Orgs.). **Os “novos” direitos no Brasil: natureza e perspectivas – Uma visão básica das novas conflituosidades jurídicas**. São Paulo: Saraiva, 2003. (p. 1-30).

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GRUPO FOCAL

**UEMS – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Título da pesquisa:

VIOLÊNCIA ESCOLAR DIANTE DAS EXPRESSÕES DA SEXUALIDADE NA PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DE ESCOLAS PÚBLICAS EM PARANAÍBA/MS

Coordenadores:

Júnior Tomaz de Souza e Maria José de Jesus Alves Cordeiro

Funções:

Mediador: Júnior Tomaz de Souza

Observador: Não há

Operador de Gravação: Júnior Tomaz de Souza

Digitador: Júnior Tomaz de Souza

Objetivos da pesquisa

- Investigar a percepção de preconceito diante das expressões da sexualidade vivenciadas dentro do espaço escolar por estudantes do ensino médio de uma escola estadual no interior de Mato Grosso do Sul, bem como os fatores que motivam essa violência.

Temas:

Identidade de gênero, educação sexual, violência escolar.

Este documento foi elaborado com o objetivo de colher dados qualitativos a respeito da percepção dos/das estudantes do ensino médio de uma escola estadual no interior de Mato Grosso do Sul, sobre violência diante das expressões da sexualidade e da identidade de gênero enquanto uma categoria de violência escolar ligada a orientação sexual. Os dados serão discutidos e analisados como parte de uma pesquisa para elaboração de dissertação de mestrado e serão utilizados de forma categorizada, sendo mantidos em sigilo informações pessoais.

PARTE I (subtemas a serem exploradas coletivamente em 4 sessões)

Questão-chave 1 – Você sabe o que é violência escolar?

Questão-chave 2 - Você sabe o que é diversidade sexual?

Questão-chave 3 - Você sabe o que é sexualidade, identidade de gênero e orientação sexual?

Questão-chave 4 – O que você pensa sobre casamento entre pessoas do mesmo sexo e adoção por casais homossexuais ou transexuais?

Questão-chave 5 – O que você sabe sobre homossexualidade, bissexualidade e transexualidade?

Questão-chave 6 – O que você faria se descobrisse que seu/sua melhor amigo/a é homossexual, bissexual ou transexual?

Questão-chave 7 – Você acredita que na escola ocorra preconceito diante de estudantes com orientações sexuais diferentes?

Questão-chave 8 – Quando alguém é tratado com preconceito e discriminação em razão da sua orientação sexual ou identidade de gênero na escola, como você age?

Questão-chave 9 – Que sugestões você daria como solução para o preconceito e a discriminação na escola contra as pessoas consideradas diferentes?