

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Elaine Beatriz Ferreira Dulac

**SEXUALIDADES E EDUCAÇÃO:
uma análise de questões levantadas por professores/as
de um curso voltado à educação para a diversidade**

Porto Alegre
2009

Elaine Beatriz Ferreira Dulac

SEXUALIDADES E EDUCAÇÃO :
uma análise de questões levantadas por professores/as
de um curso voltado à educação para a diversidade

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora:
Profa. Dra. Maria Lúcia Castagna Wortmann

Linha de pesquisa: Estudos Culturais em Educação

Porto Alegre
2009

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

D878s Dulac, Elaine Beatriz Ferreira

Sexualidades e educação : uma análise de questões levantadas por professores/as de um curso voltado à educação para a diversidade / Elaine Beatriz Ferreira Dulac; orientadora: Maria Lúcia Castagna Wortmann. Porto Alegre, 2009.

174 f. + Apêndice + Anexos.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009, Porto Alegre, BR-RS.

1. Sexualidade. 2. Educação. 3. Análise do discurso. 4. Diversidade. 5. Escola. 6. Ensino público. I. Wortmann, Maria Lúcia Castagna. II. Título.

CDU – 613.88

Elaine Beatriz Ferreira Dulac

SEXUALIDADES E EDUCAÇÃO :
uma análise de questões levantadas por professores/as
de um curso voltado à educação para a diversidade

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em 01 set. 2009.

Profa. Dra. Maria Lúcia Castagna Wortmann – Orientadora

Prof. Dr. Fernando Seffner – UFRGS

Profa. Dra. Rosa Maria Hessel Silveira – UFRGS

Profa. Dra. Paula Regina Costa Ribeiro – FURG

Profa. Dra. Iara Tatiana Bonin – ULBRA

RESUMO

Nesta tese examino discursos sobre sexualidades e educação proferidos por professores/as de escolas públicas sul-riograndenses. Nela apresento o Programa Brasil sem Homofobia, promovido pelo Governo Federal desde os anos de 2004, o Curso Educando para a Diversidade, promovido e coordenado pela Organização Não Governamental Nuances – Grupo pela Livre Orientação Sexual, e que já compreendeu quatro edições e analiso 12 entrevistas realizadas com professores/as que frequentaram esse Curso. Esta é uma pesquisa qualitativa desenvolvida em uma perspectiva pós-estruturalista dos Estudos Culturais e dos Estudos de Gênero. O presente trabalho analisa os discursos sobre sexualidade que preponderaram nas falas de professores/as de diversas disciplinas da educação básica, que realizaram o referido curso, bem como a intenção de colocar em articulação o que foi por eles/as destacado e o que foi postulado tanto no Programa Brasil sem Homofobia, quanto nos documentos que apresentam o Curso. Ao dar-se ênfase, especialmente, a aspectos e questões consideradas complexas ou problemáticas relativamente ao modo de tratar da sexualidade procedeu-se a análises discursivas dos materiais indicados, bem como as entrevistas que focalizaram, especialmente, narrativas de professores sobre aspectos relativos à educação e as sexualidades. Destaquei, então, neste estudo, alguns enunciados que compõem os campos discursivos da educação e da sexualidade e que foram colocados em destaque nas situações de entrevista quais sejam: 1) A homossexualidade é um tema marginal na escola; 2) É preciso educar para a diversidade e para a aceitação da diversidade de gênero e sexual; 3) Nem todos os professores/as podem falar de sexualidade na escola. No primeiro eixo apresento e discuto as respostas a uma pergunta específica a respeito de serem as temáticas discutidas no Curso temas marginais na escola, bem como algumas práticas pedagógicas levadas a efeito pelos/as entrevistados/as; no segundo eixo discuto aspectos relativos à educação para a diversidade sexual, buscando compreender suas implicações no que tange a algumas situações em que a homofobia se manifesta na escola; no terceiro eixo discuto algumas situações colocadas pelos/as professores/as, que articulo a minha experiência docente, além de indicar quais quesitos autorizam a alguns professores/as, mais que a outros/as, a discutirem sexualidade na escola.

Palavras-chave: **Sexualidade. Educação. Análise do discurso. Diversidade. Escola. Ensino público.**

ABSTRACT

This study aims at analyzing discourses upon sexualities and education practiced by public school teachers from Rio Grande do Sul. It focuses on the *Brazil without Homophobia Program*, organized by the federal government since 2004; on the *Educating for Diversity Course*, organized and coordinated by the NGO *Nuances-Free Sexual Orientation Group*, which is in its fourth edition, and on interviews carried out with 12 teachers who attended this course. One of the objectives of this thesis is to outline the discourses on sexuality which prevail in the teachers' speeches, who taught in several basic education disciplines and attended the course, as well as the intention of putting into practice what they have emphasized and what was claimed not only in the *Brazil without Homophobia Program* but also in documents which introduced the course. Special emphasis was given on the aspects and issues considered complex or problematic with regard to the way sexuality is approached. Besides, the study aims at underlining the governmental initiatives, including the discussion on sexualities in Education. Discursive analyses on suggested materials were carried out as well as interviews with special focus on the teacher's narratives involving education and sexuality. Thus, some statements which comprise the education and sexuality discursive fields were emphasized and pointed out in the following interview situations: 1) Homosexuality is considered a marginal issue in school; 2) It is necessary to educate for diversity and acceptance of gender and sexual diversity; 3) Only a few teachers are allowed to talk about sexuality in school.

Keywords: **Sexuality. Education. Discourse analysis. Diversity. School. Public education.**

LISTA DE SIGLAS

ABGLT – Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Transgêneros
AJURIS – Associação dos Juizes do Rio Grande do Sul
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CECIRS – Centro de Ciências do Rio Grande do Sul
CEEDH – Comitê Estadual de Educação em Direitos Humanos
CLAM – Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos
CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CONER – Conselho de Ensino Religioso do Rio Grande do Sul
DECA – Departamento Estadual da Criança e do Adolescente
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FONAPER – Fórum Nacional Permanente para o Ensino Religioso
GEERGE – Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero
GEISH – Grupo de Estudos Interdisciplinares em Sexualidade Humana
GGB – Grupo Gay da Bahia
GLTB – Gays, Lésbicas, Transgêneros e Bissexuais
GTPOS – Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LBL – Liga Brasileira de Lésbicas
LGBT – Lésbicas, Gays, Transgêneros e Bissexuais
MEC – Ministério da Educação
MS – Ministério da Saúde
MJ – Ministério da Justiça
NACI – Núcleo de Antropologia e Cidadania
NUPACS – Núcleo de Antropologia do Corpo e da Saúde
NUSEX – Núcleo de Estudos da Sexualidade
OAB – Organização dos Advogados do Brasil
ONG – Organização Não-Governamental
PCN – Parâmetro Curricular Nacional
PLC – Projeto de Lei Complementar
PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDH – Secretaria Especial dos Direitos Humanos

SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SPM – Secretaria de Políticas para Mulheres

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UBM – União Brasileira de Mulheres

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

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

AGRADECIMENTOS

Uma tese não é escrita por uma única pessoa, mas sim por todos aqueles/as que fazem parte da vida de quem se diz “autor/a”. Assim inicio meus agradecimentos proclamando os versos da canção de Violeta Parra que diz: *Gracias a la vida que me há dado tanto...*

...a felicidade de ser filha do Ignácio e da Maria que sempre privilegiaram minha educação;

...a também felicidade de poder contar com o Paulo, meu marido, e com meu filho Vinicius e minha filha Camila, sem esquecer a Bia, minha cunhada, que participam intensamente desta caminhada em que venho privilegiando meus estudos;

... a oportunidade de ter conhecido a Maria Lucia Wortmann e de tê-la como orientadora desde os tempos do mestrado e de poder ter contado com sua experiência, seu conhecimento e, especialmente, com sua compreensão nos mais diversos momentos que vivi durante a escrita da tese;

... a alegria de ter conhecido tantas pessoas interessantes, solidárias, amigas, inteligentes e preocupadas com a educação dentre as quais destaco Angela Bicca, Daniela Ripoll, Elaine Silveira, Leandro Guimarães, Mirtes Barbosa e Maira Ferreira, colegas e amigas do grupo de orientação;

...as distintas oportunidades de aprendizagens que me possibilitaram chegar ao término do doutorado em educação;

... as também distintas e enriquecedoras experiências de trabalho como educadora que me conduziram na escolha do tema desta tese de doutorado;

... a oportunidade de ter sido aluna, durante o doutorado, de professores e professoras como Marisa Costa, Rosa Silveira, Alfredo Veiga Neto, Dagmar Meyer, Fernando Seffner, Guacira Louro;

... a oportunidade de conhecer o pessoal do **nuances**: Fernando Pocahy, Perseu, Célio Golim e Lisiane Pasini que muito me ensinaram com sua perseverança, ética, alegria e entusiasmo com o trabalho que estavam desenvolvendo;

... os encontros com os professores/as que entrevistei e com os quais revivi momentos em que também fui professora;

... o trabalho na Academia de Policia Civil e os novos colegas que compreenderam minha urgência em terminar a tese.

Por fim, ao concluir meus agradecimentos cito versos da mesma canção com os quais iniciei:

Gracias a la vida, que me ha dado tanto
Me ha dado la risa y me ha dado el llanto
Así yo distingo dicha de quebranto
Los dos materiales que forman mi canto
Y el canto de ustedes que es el mismo canto
Y el canto de todos que es mi propio canto.
Gracias a la vida

SUMÁRIO

1 NOÇÕES PRELIMINARES	12
2 REDESENHANDO MINHAS ESCOLHAS	21
3 AS “LÃS E AS AGULHAS” : as “ferramentas” usadas para a realização do estudo	30
3.1 DESTACANDO O PRIMEIRO FIO: os conceitos de articulação, cultura e representação.....	30
3.2 DESTACANDO O SEGUNDO FIO : considerações sobre discurso	38
3.3 DESTACANDO O TERCEIRO FIO : os conceitos de identidade e diferença	47
3.3.1 Como a Identidade se Torna uma Questão Para Pensar	49
3.3.2 A Marcação da Diferença na Construção da Identidade	53
3.4 DESTACANDO O QUARTO FIO: o uso das narrativas no processo de investigação	59
4 AS PEÇAS DO JOGO: apresentando e discutindo os <i>tans</i> do meu tangran	63
4.1 APRESENTANDO E DISCUTINDO O PROGRAMA BRASIL SEM HOMOFOBIA.....	64
4.2 APRESENTANDO E DISCUTINDO O CURSO <i>EDUCANDO PARA DIVERSIDADE</i> : uma contribuição para a efetivação de políticas públicas educacionais	75
4.2.1 Sobre a Minha Inserção no Curso <i>Educando Para a Diversidade</i> : as primeiras anotações do “diário de campo”	77
4.3 COLÓQUIOS PREVIAMENTE MARCADOS: as entrevistas	81
4.3.1 Sujeitos com Inquietações Distintas: as professoras e os professores que entrevistei	89
5 SEXUALIDADE: um tema marginal na escola	97
5.1 OS TEMAS MARGINAIS EM AÇÃO: algumas práticas pedagógicas e suas produtividades	108
5.2 REUNINDO OS DITOS SOBRE A MARGINALIDADE DO TEMA HOMOSSEXUALIDADE NA ESCOLA.....	115
6 A EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE SEXUAL	119
6.1 “PALAVRAS QUE NÃO SE DIZ PRA QUALQUER PESSOA” os xingamentos referentes às identidades sexuais e/ou de gênero	122
6.1.1 Alguns Diferentes Modos de Lidar com os Xingamentos	126

6.1.2 As Palavras Injuriosas	130
6.2 A HOMOFOBIA NA ESCOLA	139
7 QUEM ESTÁ AUTORIZADO A DISCUTIR SEXUALIDADE NA ESCOLA? ...	147
7.1 ALGUMAS IDENTIDADES SEXUAIS SILENCIADAS	156
8 FIM DO JOGO (?) : as considerações finais	164
REFERÊNCIAS	168
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Informado	175
ANEXOS	176
ANEXO A – Folder da 3. edição do Curso Educando Para a Diversidade	176
ANEXO B – Folder da 4. edição do Curso Educando Para a Diversidade	177

1- NOÇÕES PRELIMINARES

Catar feijão se limita com escrever:
 Jogam-se os grãos na água do alguidar
 E as palavras na da folha de papel;
 e depois, joga-se fora o que boiar.
 Certo, toda palavra boiará no papel,
 água congelada, por chumbo seu verbo;
 pois catar esse feijão, soprar nele,
 e jogar fora o leve e oco, palha e eco
 Ora, nesse catar feijão entra um risco:
 o de que entre os grãos pesados entre
 um grão imastigável, de quebrar dente.
 Certo não, quando ao catar palavras:
 a pedra dá à frase seu grão mais vivo:
 obstrui a leitura fluviente, flutual,
 açula a atenção, isca-a com risco.
 (*Catar Feijão*, de João Cabral de Melo Neto)

Com o poema *Catar Feijão*, de João Cabral de Melo Neto (1966), encerrei minha proposta de tese, defendida em abril de 2007, e com ela dou início a esta tese, argumentando que ao longo de sua realização me deparei com muitos “grãos”, quase “imastigáveis”, que me exigiram uma atenção redobrada ao processo de buscar triturá-los, a partir dos estudos que fiz.

O poeta parece indicar que a leitura “fluviente, flutual” é aquela que se dá sem empecilhos de nenhuma ordem. No entanto, nesses tempos de “modernidade líquida”, tal qual enuncia Bauman (2001), não há leitura que flua sem inquietar, sem “açular a atenção”, iscando palavra por palavra para com elas escrever.

Escrever/viver esta tese implicou em fazer uma retrospectiva não só do trabalho que empreendi para a sua escrita, propriamente dita, mas, também, de muitos estudos que realizei, desde o tempo em que comecei a trabalhar como professora de Ciências em 1978. Realizá-la implicou em falar de escolhas já concretizadas e/ou deixadas de lado no meio do caminho, ou até mesmo no início do estudo, bem como em expor as relações que estabeleci entre o que fiz e o que já está escrito sobre os diferentes modos de fazer uma tese. Mas, pressupôs, também, “olhar para trás” para voltar a pensar e contar um pouco sobre o que entendo ser essa escrita e de como mobilizei alguns saberes “quase adormecidos” quando passei a proceder este estudo.

Aliás, com esta tese, busquei debruçar-me sobre uma temática que há muito me instiga - as sexualidades e a educação escolar – e cuja primeira lembrança escolar remonta aos meus onze anos,

quando, ao cursar a então denominada 1ª série ginasial tive minha primeira (e única) aula de educação sexual.

Mencionar esse episódio, que diz respeito a mim mesma, me leva a referir a afirmação feita por Veiga Neto (1996), no sentido de marcar que o pesquisador e a temática nunca estão dissociados, pois, segundo este autor, esta escolha, como muitas outras, tais como nossos pensamentos, não é livre, uma vez que está configurada “pelos discursos que nos atravessam desde sempre”.

Aquela aula correspondeu a uma situação escolar que me marcou profundamente – tanto que lembro dela até hoje, passados exatamente 40 anos. Aliás, lembro especialmente de dois momentos dessa aula: o momento em que o professor - padre Michel – mostrou uma ilustração do aparelho genital feminino (recordo o quanto achei engraçado o nome “Monte de Vênus”!) e um outro momento, no qual o mesmo professor falou que “não era pecado sonhar em ser abraçada ou beijada” (recordo do quanto me senti aliviada com esta informação!). Esta aula, que se poderia pensar ser de educação sexual, foi, no entanto, a primeira e a última ocorrida nessa série, pois algumas mães – a minha inclusive – foram à escola dizer que não admitiam aquele tipo de aula sendo dada a suas filhas e, ainda mais, sendo essa dada por um homem!

Minha outra aproximação a temáticas relacionadas à sexualidade ocorreu no início da minha vida profissional (e ela está referida em minha dissertação de mestrado¹). Nessa situação, transcorrida no ano de 1979, eu era a professora e não soube responder quando um aluno me perguntou o que era “bolsa escrotal”.

É possível dizer que essas duas situações me marcaram de diferentes modos: a primeira por ter implicado em interdições, que alimentaram minha curiosidade e vontade de saber mais sobre sexo – e, ainda, até, alguns desejos e vontades, que eu não sabia bem explicar e que julgava não serem corretas (mesmo sendo gostosas de sentir); a segunda, por ter me dado a dimensão do meu desconhecimento sobre uma questão anatômica do aparelho genital masculino, mesmo sendo eu aluna de um curso universitário que formava professores de Ciências. Registro aqui, novamente, ter sido essa uma das situações mais constrangedoras que vivi como professora! Algum tempo após, no entanto, não sei como, fui me constituindo como uma professora que falava de sexo e sexualidade com seus alunos/as e que era procurada por eles, fora da sala de aula, para falarem de suas dúvidas e anseios em relação ao sexo e à sexualidade. Fui professora de Ciências do então 1º grau durante 15 anos, tendo, após, passado a exercer minhas funções no Centro de Ciências do Rio Grande do Sul

¹ Dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFRGS, em 2002, sob o título *Beleza, sedução e juventude: a Revista do Globo ensinando feminilidades*.

(CECIRS), uma divisão do Departamento Pedagógico da Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul que atuava na formação continuada de professores. Cabia-me, neste Centro, a função de realizar atividades como oficinas, cursos, palestras (função que realizo até hoje) junto a profissionais da educação de diversos pontos do Rio Grande do Sul, com o objetivo de discutir questões relativas à sexualidade e ao currículo escolar.

Cabe assinalar que tenho sido requisitada, com bastante frequência, por Secretarias Municipais de Educação para realizar tais trabalhos e que, durante os mesmos, muitos são os questionamentos trazidos pelos/as participantes – professoras/es, orientadoras/es educacionais e supervisoras/es de ensino - acerca das respostas mais adequadas a serem dadas para algumas perguntas que os alunos/as lhes fazem sobre sexo e sexualidade. Tais professores indagam, também, com frequência, sobre atitudes a serem tomadas frente a acontecimentos que envolvem práticas sexuais na escola, bem como sobre situações que os levam a desconfiar de abusos e violências sexuais que possam estar sendo sofridas por alunos/as no espaço doméstico, além de outras questões de cunho mais pessoal.

Destaco que nas falas desses/as professores/as, bem como nas de outras/os profissionais da educação, há uma preocupação constante com a “norma” para a sexualidade, e com a sua apropriação, e que isso se expressa na busca pelo “modo correto” de lidar com situações consideradas complexas que envolvem as sexualidades.

É interessante salientar, mais uma vez, o que tantas vezes já foi referido em situações que envolvem a formação de professores para atuarem em educação sexual: os profissionais que atuam na escola (e entre esses está grande parte dos/as professores/as) consideram que a maioria das questões que envolvem a sexualidade é “delicada”, de difícil abordagem, sendo, portanto, necessário falar delas com cuidado, até para não “aguçar a curiosidade” dos alunos e alunas.

Ou seja, muitos professores/as não se sentem à vontade para discutir aspectos da sexualidade humana com seus alunos/as e, para ilustrar isso, refiro o comentário feito em uma situação ocorrida em um encontro com professoras que trabalham nas etapas iniciais da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em um município da região metropolitana de Porto Alegre/RS, do qual participei como expositora. Ao indicar o tema - sexualidade -, uma delas disse: “Ih! Sobre isso é melhor nem falar. Se falar eles [os alunos/as] vão se alertar!”.

A manifestação desta professora, que foi rebatida por grande parte de seu grupo de colegas, é bastante recorrente nesse tipo de encontros de professores/as e vem, muitas vezes, acompanhada de desabafos acerca de sentirem-se elas/es despreparadas/os para falar de sexo. Isto se deve tanto por

falta de um conhecimento mais técnico e fundamentado acerca de alguns temas específicos, quanto por inibição para falar a respeito desse assunto que muitos/as consideram ainda ser de natureza íntima.

Saliento também, que as diversas questões/perguntas/comentários/confissões que surgem nesses encontros com as professoras/es vêm, em geral, acompanhadas de uma história, ou seja, da narração de uma situação vivenciada na escola ou no âmbito pessoal, que lhes trouxe inquietações e que são apresentadas por essas professoras como um problema que precisa ser resolvido ou, até mesmo, como um fato pitoresco que beira a “piada”.

Tenho uma coleção de histórias recolhidas a partir dessas situações e já as usei de diversos modos, ao longo desses anos. Em muitos momentos, essas histórias serviram (e servem ainda hoje) para debater uma temática no próprio encontro em que são contadas; em outros, eu as conto para diferentes professores para chamar a atenção sobre aspectos que julgo serem relevantes ou, ainda, visando desencadear uma determinada discussão, fazer contraponto ou apoiar determinadas posições sobre o que está sendo discutido num dado momento. Faço, então, uso dessas histórias, nesses encontros de formação continuada de professoras/es, não só como uma estratégia pedagógica – uma estratégia motivadora – para fazê-los/as falar, mas, também, como um modo de marcar meu espaço junto a esses/as profissionais, ou seja, para assumir um lugar de “quem sabe o que está falando” e que, mesmo não estando na escola, trabalhando diretamente com alunos/as, “sabe o que acontece por lá”, conhece os problemas, as dificuldades e, além de tudo, tem refletido e teorizado sobre tais questões já há algum tempo.

Porém, quero ressaltar que meu contato com a vida escolar não se dá apenas indiretamente através do que relatam as professoras. Trabalhei nos últimos quatro anos como Coordenadora Pedagógica em uma escola pública estadual de Ensino Médio em Porto Alegre e, durante um ano (de agosto de 2005 a agosto de 2006), como professora substituta na Faculdade de Educação da UFRGS, ministrando as disciplinas de Didática e Prática de Ensino de Ciências, entre outras. Enfim, minhas distintas experiências profissionais me fizeram ter um olhar diferente para muitas das situações que ocorrem no cotidiano das escolas.

Além disso, as aulas que observei de meus alunos/as de Prática de Ensino estavam “recheadas” de conversas paralelas, sendo muitas delas sobre sexo e sexualidade. Também durante as discussões sobre suas aulas e as diferentes situações que ocorriam durante o estágio, meus alunos/as relatavam acontecimentos que envolviam questões ligadas a tais temas.

Muitos professores/as e, também, outros profissionais da Escola em que trabalhei, falavam sobre acontecimentos que ocorriam na sala de aula, nos corredores, no pátio, referindo-se, particularmente, ao que geralmente é considerado como sexualidades transgressoras: o namoro entre jovens do mesmo sexo; a transa protagonizada por um casal no pátio da escola; o flagra que o marido de uma aluna da noite deu ao vê-la aos beijos com um colega; a perseguição que o jovem “com problemas psiquiátricos” infligia a uma sua colega; as estratégias buscadas por alunas adolescentes na tentativa de provar que o professor que as convidava para tomar uma cerveja queria bem mais que isso. Acontecimentos como esses são contados como histórias entremeadas de comentários, julgamentos e, principalmente, de espantos...

É interessante indicar que ao longo do tempo, acabei me tornando uma ouvinte/contadora/coletora dessas histórias sobre a escola, seus professores/as e seus alunos/as, particularmente daquelas histórias que falam de sexualidade. Além disso, busco, também, em cada relato, em cada situação observada, uma história para inventar e contar.

Percebo que tais histórias dizem respeito a uma gama de acontecimentos que envolvem não apenas práticas sexuais, mas, também, questões de gênero. E que nelas se fala também de temas mais particulares como aborto, orgasmo, masturbação, sexo com animais, incesto entre outros. Cabe destacar que as reações identificadas naqueles que as relatam são muitas vezes de espanto frente a práticas não imaginadas; outras de impotência frente a determinadas situações; outras, ainda, de malícia, especialmente quando o relato gira em torno de fatos picantes da própria intimidade. Além disso, essas histórias são frequentemente acompanhadas de observações preconceituosas bem como de risos frente a situações inusitadas, além do prazer que muitos têm de contar e de ouvir tais histórias que podem ser, como já referi, excitantes, hilárias, grotescas, peculiares e até didáticas.

É interessante indicar que as histórias que colecionei até agora, tanto as coletadas em conversas informais quanto as recolhidas em cursos e oficinas, têm como sujeitos principais as alunas e os alunos que frequentam a escola. Ou seja, são esses os personagens que têm, geralmente, aspectos de sua sexualidade narrados pelos profissionais que lidam com eles no cotidiano das escolas.

No entanto, não são apenas os profissionais da escola que falam sobre aspectos da sexualidade dos/as jovens alunos/as, haja vista as pesquisas que envolvem diversos campos do conhecimento tais como a Psicologia, a Antropologia, a Medicina, a Enfermagem e a Educação. A Sociologia, por exemplo, tem se ocupado com estudos sobre o comportamento sexual das populações, a Antropologia tem se preocupado em descrever valores e práticas de grupos sociais

definidos, a Medicina e a Enfermagem – ciências da saúde -, com a proliferação das doenças sexualmente transmissíveis, e a Psicologia com a explicação e a motivação de comportamentos frente às práticas sexuais.

Destaco, ainda, que a temática sexualidade também tem sido objeto de preocupação do Estado e que isso se expressa tanto através das últimas orientações curriculares, construídas pelo Ministério da Educação (MEC) a partir da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN), de 1996, quanto da implementação de algumas outras ações, pelo próprio Ministério, que buscam apoiar financeiramente projetos de capacitação de educadores no que tange às questões relativas à sexualidade.

Assim é que, interpelada por essa multiplicidade de lugares em que se diz como se deve focalizar, como deve ser trabalhada a sexualidade na escola e com que objetivo isso deve ser feito, busquei, nesta tese, colocar em articulação discursos que se referem à sexualidade e à educação, especialmente àqueles que circulam em um programa de governo - Programa Brasil sem Homofobia (2004) -; um curso subsidiado por tal Programa – o Curso Educando para a Diversidade -; e entrevistas feitas com professores/as que assistiram a duas edições desse mesmo Curso.

O *Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra Gays, Lésbicas, Transgêneros e Bissexuais (GLTB) e de Promoção da Cidadania de Homossexuais 'Brasil sem Homofobia'* envolve diversas entidades do governo federal na promoção do respeito à diversidade sexual e objetiva combater, através de ações propostas, as várias formas de violação dos direitos humanos de gueis², lésbicas, transgêneros e bissexuais. É um Programa interministerial, que visa combater a homofobia, do qual o Ministério da Educação é signatário. Informo que na continuidade do texto, ao falar neste Programa usarei, algumas vezes, apenas parte do título, referindo-o, então, como Programa Brasil sem Homofobia ou Brasil sem Homofobia.

O Curso Educando para a Diversidade constituiu uma das ações do projeto de mesmo nome, planejado e executado pela ONG Nuances - Grupo pela Livre Expressão Sexual, de Porto Alegre/RS, como uma forma de atender ao edital do Ministério da Educação, sendo uma ação ligada ao Programa Brasil sem Homofobia.

² Esclareço que optei pelo termo *guei*, e não *gay* por concordar com Golin e Weiler (2002) que na apresentação do livro *Homossexualidades, cultura e política* dizem que este “desafio ao Aurélio” é uma escolha política e que “Guei, desta forma escrito, não é sinônimo de ‘alegre’, como no léxico inglês, mas a bicha que está na rua, e também a que está dentro do armário” (p.9). Dizem também que esta expressão não é invenção deles e que no início dos anos de 1980, o jornal “Lampião de Esquina” – periódico carioca referência para a história do movimento homossexual brasileiro – já se utilizava dela. No texto da tese a grafia *gay* será mantida apenas em siglas e nas transcrições literais em que a mesma ocorre.

No decorrer deste trabalho o Curso Educando para a Diversidade passará a ser denominado apenas Educando por assim ter sido ele referido, por seus organizadores, durante sua ocorrência. Também refiro que a ONG Nuances passará a ser denominada **nuances** por assim ser referida por seus integrantes (quando referida por mim será grafada em negrito)

Cumpro agora indicar que considerarei a elaboração desta tese como um jogo cujas peças precisaram ser construídas para que a ação de jogar, propriamente dita, pudesse ser concretizada. Assim, para narrar tal construção, bem como para indicar o quanto essa se aproximou do ato de jogar, organizei o texto em duas partes, cujo teor explico a seguir:

A primeira parte trata da construção das peças do jogo e é composta por três capítulos: *Redesenhando minhas escolhas* é o título do primeiro capítulo. Nele apresento as questões de pesquisa, o modo como compreendi o processo de escrita da tese e dou destaque a como minhas questões de pesquisa foram se modificando a partir das leituras que fiz e das discussões que ocorreram tanto nas reuniões com meu grupo de orientação quanto nas aulas das disciplinas que frequentei.

No segundo capítulo, intitulado *Entre linhas e agulha: as “ferramentas” usadas para a realização do estudo*, faço considerações acerca dos conceitos de cultura, representação, identidade e diferença, bem como sobre outros que a eles foram articulados a partir do tema principal deste estudo.

As peças do jogo: apresentando e discutindo os tans do meu Tangran é o título do terceiro capítulo. Nele apresento e discuto os materiais que examinei nesta pesquisa e que correspondem ao Programa Brasil sem Homofobia, ao Curso Educando para a Diversidade, bem como os professores/as que entrevistei.

A segunda parte trata do jogo propriamente dito. É nela que coloco em articulação as “peças” construídas na primeira parte, bem como outras que arquitetei a *partir* e *com* as entrevistas que realizei para “montar” algumas figuras/discursos que estão explicitadas em três capítulos: o capítulo quatro intitulado *Sexualidades: um tema marginal no currículo escolar*, no qual apresento e discuto as respostas a uma pergunta específica a respeito de serem as temáticas discutidas no Curso temas marginais na escola, bem como algumas práticas pedagógicas levadas a efeito pelos/as entrevistados/as; o capítulo cinco intitulado *A Educação para a diversidade sexual*, no qual discuto aspectos relativos à educação para a diversidade sexual, buscando compreender suas implicações no que tange a algumas situações em que a homofobia se manifesta na escola; e o sexto capítulo intitulado *Quem está autorizado a discutir sexualidade na escola?*, no qual discuto algumas

situações colocadas pelos/as professores/as, que articulo a minha experiência docente, além de indicar quais quesitos autorizam a alguns professores/as, mais que a outros/as, a discutirem sexualidade na escola.

No capítulo sete, intitulado *Fim do Jogo (?) - as considerações finais* aponto e dou destaque a alguns aspectos que considere serem mais relevantes neste estudo.

PARTE I

Construir as peças do jogo da tese é
tal qual a frase que diz que o
caminho se constrói ao caminhar.

2- REDESENHANDO MINHAS ESCOLHAS

As teias da toalha de crochê
 efabulam-se
 no centro da mesa
 para o aparecimento do objeto apreendido:
 O jarro e sua flor.
 Toda a sala se arma em torno
 dessa pequena descoberta.
 As madeiras gemem
 no parentesco vegetal da beleza urdida.
 O armário arrisca a desenhar
 (desde o tronco)
 um galho que os enlace
 enquanto os cristais mal se sustêm de êxtase.
 A aranha preside a tudo
 (invisível)
 (Poema *Parca Doméstica* - Maria Lucia Dal Farra)

O tempo de escrita da tese foi entremeado com um outro trabalho: a confecção de duas colchas de crochê, com linhas de lã, para meu filho e minha filha e, enquanto eram escolhidas as cores das lãs, os pontos a serem utilizados e o tamanho que essas teriam, e, durante a própria execução das peças, passei a comparar a execução deste trabalho artesanal com a escrita da tese. Esse também foi o tempo em que conheci a poesia de Maria Lúcia Dal Farra, uma poetisa paulista que utiliza objetos e práticas tidas como femininas para escrever seus poemas tal qual o que coloquei como epígrafe neste capítulo.

A utilização de metáforas relacionadas a atividades reconhecidamente femininas é bastante recorrente e Machado (2003) diz, em artigo intitulado *O Tao da Teia*, não haver novidade em associar o ato de escrever a elementos da tapeçaria e da tecelagem, sendo esse um recurso freqüente em lendas, contos e livros. A autora comenta, inclusive, diálogo mantido com seu orientador, Roland Barthes, no qual ele também registrava a frequência do uso de metáforas culinárias em seu trabalho, lembrando, ainda, de outras metáforas relacionadas a atividades culturalmente femininas e o quanto ele considerava ser esse um recurso interessante.

Machado (2003) registrou ter ele referido que

(...) várias das palavras que se usam para designar o texto e a escrita derivam de outro conjunto de atividades tradicionalmente femininas, a fiação e a tecelagem – que haviam chamado sua atenção nos últimos tempos, por ele ter se ocupado especialmente da moda como sistema de significação. Deu como exemplo a própria palavra texto (variante de tecido).

A autora (ibidem) diz ter comentado com Barthes que na língua portuguesa, ao tratarmos da narrativa, falamos em trama, em enredo, em fio da meada... E que dizemos, ainda, popularmente, que “quem conta um conto aumenta um ponto”. Além disso, ela o informou que temos palavras como *novelo* e *novela*, as quais também associam elementos da tecelagem ou do bordado à literatura, mostrando a ele, quantas são as situações dessa ordem encontradas em nossa língua.

Ao ler esse texto de Machado (ibidem) e também motivada pela poesia de Dal Farra (2002), colocada em epígrafe neste capítulo, senti-me bem mais à vontade para usar a metáfora do *crochê*, também essa uma atividade tipicamente feminina e que aprendi com as mulheres de minha família, com as quais também aprendi a ler e a escrever. Então, ao referir essas situações, busco ir igualmente indicando alguns dos modos que me foram conduzindo à escrita desta tese.

Ressalto que um trabalho em *crochê* pode ser feito a partir de, no mínimo, dois motivos: para realizar o pedido de alguém ou apenas para passar o tempo. Em ambos os casos, esse é um processo precedido de escolhas que dependem da peça que será construída/tecida, podendo ser essa uma colcha, uma toalha de mesa, uma peça de roupa ou até mesmo um brinquedo ou um jogo... Decidido o que vai ser feito, inicia-se o planejamento, que também é acompanhado de uma série de escolhas: qual o tamanho da peça a ser feita? Que pontos serão utilizados? Qual o tamanho da agulha? Qual a espessura e a cor da linha a ser utilizada? O trabalho será executado com mais de uma cor de linha? Em caso positivo, como essas serão entremeadas? Além da pergunta, algumas vezes, crucial: de quanto tempo eu disponho para fazer esse trabalho?

É preciso destacar, igualmente, que tais escolhas vêm sempre acompanhadas de conhecimentos, sentimentos, bem como da apreciação estética e que é tudo isso que permite adequar a peça a ser feita à espessura das linhas e ao tamanho da agulha, bem como combinar as cores das linhas entre si e utilizar pontos adequados.

Para os atos de tecer e entretecer, tal qual o *crochê*, são recomendáveis certos cuidados, pois se corre o risco de ter o mesmo fim de Aracne, uma jovem que, conforme conta uma lenda grega³, tecia como ninguém e que, tendo despertado a inveja da deusa Minerva, foi transformada por essa em uma aranha cuja sina foi tecer, incessantemente, por todo o resto da sua vida.

³ Esta lenda grega conta que Aracne era uma jovem que tecia rendas como ninguém. Sua fama, cada vez maior, despertou a ira de Minerva, a deusa das Artes. Transformada em velha, Minerva foi à casa de Aracne para comprar rendas. Na conversa, disse que as rendas eram bem-feitas, mas que as de Minerva eram mais belas. Aracne discordou e Minerva, furiosa, desafiou a jovem para tecerem juntas e decidirem qual era a melhor tecedeira. A renda de Aracne foi ficando cada vez mais bonita e, por isso, Minerva, cheia de inveja, transformou a moça em uma aranha, que até hoje tece e tece, sem cessar.

Volto minha atenção, agora, à atividade de pesquisa para referir que nela, o referencial teórico, que inclui conceitos e pressupostos utilizados na composição do estudo, é inseparável do modo de operar com tais conceitos. Ou seja, pesquisar, na perspectiva que assumi para desenvolver este estudo, implica fugir da polarização entre teoria e prática imposta pela ciência moderna. Compreendi com o diálogo estabelecido entre Foucault e Deleuze (Foucault, 1992), bem como com os praticantes dos Estudos Culturais, a importância de estabelecer-se uma outra relação entre teoria e prática que não seja “totalizadora”, mas que, apesar disso, não permita, apenas, compreender a prática como uma aplicação da teoria ou, ao contrário, como inspiradora desta.

Dizia Deleuze, no diálogo acima referido, que:

As relações teoria-prática são muito mais parciais e fragmentárias. Por um lado, uma teoria é sempre local, relativa a um pequeno domínio e pode se aplicar a um outro domínio, mais ou menos afastado. A relação de aplicação nunca é de semelhança. Por outro lado, desde que uma teoria penetre em seu próprio domínio encontra obstáculos que tornam necessário que seja revezada por outro tipo de discurso (é este outro tipo que permite eventualmente passar a um domínio diferente). A prática é um conjunto de revezamentos de uma teoria a outra e a teoria um revezamento de uma prática a outra. Nenhuma teoria pode se desenvolver sem encontrar uma espécie de muro e é preciso a prática para atravessar este muro (Foucault, 1992, p. 69-70).

Foucault (1992) pressupunha a teoria como prática, como uma “caixa de ferramentas”, tal qual denomina Deleuze. No caso de minha pesquisa, a “caixa de ferramentas” pode ser vista como correspondendo a “uma cesta com linhas, lãs e agulhas de crochê” e a peça a ser confeccionada como um jogo de Tangran!

Um parênteses quanto ao uso das metáforas nesta tese: a esta altura do texto, alguém pode estar se perguntando sobre que relação é possível estabelecer entre confeccionar uma peça em crochê, jogar o Tangran e escrever uma tese. A minha explicação para essa articulação de elementos é simples: esta tese é como um jogo de Tangran, construído por mim, com peças que eu mesma também construí e, nada impede que essas peças sejam feitas de crochê com as “ferramentas” – linhas, agulha -, que julguei serem adequadas.

Denzin e Lincoln (2006), ao se referirem ao pesquisador qualitativo, trazem as imagens do *bricouler*, do confeccionador de colchas, do músico de jazz, do produtor de filmes, entre outras, para caracterizá-lo. Aliás, foi o texto dessas pesquisadoras (ibidem) que me pôs a pensar na possibilidade de usar-se juntamente com a metáfora do trabalho de crochê uma outra metáfora que também julguei pertinente para descrever a pesquisa qualitativa: a do já referido jogo de Tangran. Esclareço que há mais de um tipo de jogo sob esta denominação. Tais jogos são quebra-cabeças obtidos a partir da

divisão de figuras geométricas em diversas peças, sendo possível fazer-se a organização de novas figuras através de recombinações dessas mesmas peças. O mais antigo e também mais conhecido desses jogos é o Tangran chinês formado por um quadrado que foi dividido em sete peças, denominadas *tans*, e cujo jogo consiste em utilizar todas elas, sem sobrepô-las, para formar as mais diferentes figuras, incluindo não só figuras geométricas, como o quadrado que lhe deu origem, mas, também, figuras que representem animais, letras, objetos, etc. No entanto, há também os tangrans pitagóricos, os circulares e todos aqueles que puderem ser inventados.

Como já referi, comparei a construção desta tese a um jogo de Tangran, no caso, inventado por mim a partir da “dissecação” ou recorte de uma superfície originalmente também tramada por mim e que foi dividida em 3 peças ou *tans* que são: o Programa Brasil sem Homofobia, o curso Educando para a Diversidade e as entrevistas realizadas com 12 professores/as que o frequentaram.

Tal metáfora me pareceu ser produtiva para assinalar que ao analisar tais materiais, não coletei dados para falar de sexualidade e escola, mas, sim, que produzi estes dados a partir dos diferentes modos como fui (re) combinando minhas *tans* no decorrer do jogo.

No entanto, neste jogo que inventei e cujas peças, como já referi anteriormente, foram construídas também por mim, o desafio não consistiu apenas (e isso não é pouco!) em formar diferentes figuras com as mesmas peças. Parafraseando Larrosa (1998), que ao se referir à leitura de um texto diz que o que importa é buscar nele o que este texto nos leva a pensar, digo que neste jogo inventado, o maior desafio foi dizer/escrever o que as figuras que criei produziram em mim, ou seja, o que fui capaz de pensar *com* elas, a *partir* delas, ou ainda *contra* elas.

Destaco, então, tal como Fine e Weiss (apud Fine, et al., 1996, p.127), que “os métodos não são estratégias passivas”: eles produzem o objeto a ser pesquisado e, ao mesmo tempo, também são produzidos por esses mesmos objetos e pelas relações que se estabelecem entre esses e o/a pesquisador/a.

Da mesma forma quero destacar que este é um estudo que se utiliza de traços da etnografia pós-moderna que, de acordo com Gottschalk (1996), além da coleta de dados, da organização e análise dos mesmos e da comunicação dos resultados, “exige também que seu autor permaneça constante e criticamente atento a questões como: a subjetividade, os movimentos retóricos e os problemas da voz (quem está autorizado a falar), poder, política textual, limites à autoridade, asserções de verdade, desejos inconscientes e assim por diante” (p.207). Tais exigências não podem ser consideradas como “estratégias” que, “obrigatoriamente”, necessitam ser cumpridas para classificar uma escrita como etnográfica pós-moderna, mas sim precisam ser tomadas como

prelúcios da complexidade de tal escrita, pois, segundo Richardson (apud Gottschalk, 1996, p.207): “... as chances de escrever um texto que valha a pena – livros e artigos que sejam de uma ‘boa leitura’ – são múltiplas, excitantes e exigentes. O trabalho, no entanto, é mais árduo. As garantias são reduzidas. Há muito mais para se pensar sobre o assunto”.

Assim, sem a pretensão de ter realizado um estudo etnográfico, é que destaco que, neste trabalho, usei algumas estratégias postuladas para esse tipo de estudo.

Quando apresentei o pré-projeto, um dos requisitos parciais para o ingresso neste Programa de Pós-Graduação, assinalei que minha intenção era trabalhar com histórias do cotidiano da escola que tratassem de sexualidade e que fossem narradas por professoras e professores. Pretendia ver, naquele momento, quais discursos compunham as histórias contadas, que “verdades” e saberes estes discursos regulavam, instauravam e produziam, assim como quais identidades e práticas sexuais eram legitimadas e/ou negadas por elas. Conforme anunciei, naquele momento, pensava em organizar um curso para discutir sobre sexualidade e escola com professores e professoras da Educação Básica e nele recolher as histórias que porventura fossem contadas (espontaneamente ou solicitadas por mim).

Enfim, minha idéia inicial era analisar discursos vistos como imbricados nas narrativas de professoras/es acerca do que acontece na escola envolvendo questões ligadas à sexualidade, intenção que começou a ser gestada ainda no início de meu Mestrado em Educação.

No entanto, algumas mudanças ocorreram a partir de leituras e discussões realizadas junto ao meu grupo de orientação, mudanças essas que me fizeram examinar outras possibilidades para realizar a minha tese. Passei a olhar para as muitas instâncias que tratam de sexualidade articulando-as à escola e/ou à juventude e isso me inquietou e levou-me a pensar acerca de qual seria o caminho a ser percorrido de forma mais produtiva no estudo que pretendia empreender. Em alguns momentos, cheguei a cogitar em “deixar de lado” as histórias das professoras/es e examinar, por exemplo, programas televisivos que explicitassem questões relativas à sexualidade dos jovens, ou dedicar-me a analisar revistas destinadas aos jovens que falassem de temas ligados à sexualidade, ou ainda, a formar um grupo de discussão com jovens estudantes do Ensino Médio para ouvir suas histórias sobre sexualidade. Este foi um dos muitos momentos em que tive dúvidas em relação à direção a ser imprimida a essa pesquisa. Aliás, ter dúvidas sobre algo é sinônimo, no senso comum e mesmo nos dicionários, de vacilo, hesitação e, de pouca confiabilidade. No entanto, assumo que as dúvidas que tive foram produtivas e me levaram a modificar algumas decisões que me pareciam já consolidadas.

Além disso, encontrei em texto de Sommer (2005) alertas importantes sobre certo “distanciamento” que é necessário assumir para empreender um projeto de pesquisa sobre situações que nos são muito próximas. Neste mesmo artigo, o autor faz reflexões sobre como se deu o processo de construção de seu problema de pesquisa na tese de doutorado que defendeu junto ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFRGS. O autor ressaltou ser a transitoriedade uma condição inerente a todos os textos, a qual, diz ele, valendo-se de considerações feitas por Larrosa (1995; 2002), reside nas relações que o/a pesquisador/a estabelece com o texto ao longo de sua escrita.

Como salientou Sommer (2005):

(...) percebi, subjetivado especialmente pelos textos de Foucault que tratam da governamentalidade, que o que pensava ser sabido merecia ser problematizado, estranhado, desnaturalizado. (...) Havia algo de novo, que não estava nos textos quando eu os manipulei pela primeira vez. Não eram mais os mesmos textos porque eu já não era o mesmo. O solo que agora pisava eu havia acabado de inventar (p.76).

Refletindo sobre essas considerações feitas por Sommer (ibidem), também me vi olhando de um outro modo para o que sempre julgara compreender - a sexualidade na escola -, bem como para algumas narrativas sobre ela, que me pareciam ser sempre as mesmas. Passei, então, estimulada pela idéia de buscar certo “distanciamento” das questões que inicialmente me instigavam, a prestar mais atenção a aspectos que enxergava com pouca clareza e, também, a buscar encontrar outras questões de pesquisa ou, ainda, a tentar aproximar-me daquelas que eu já havia enunciado de um outro modo, valendo-me de outras “ferramentas”.

Saliento, no entanto, que olhar de um outro jeito para questões que julgava estarem bem entendidas e tentar inventar um outro caminho para conduzir o estudo, não significou despir-me totalmente das antigas idéias. Então, um dos exercícios mais complexos que empreendi ao organizar o projeto do qual derivou esta tese, implicou retomar minhas intenções iniciais, levando em consideração outras possibilidades de olhar para “algo” que pensava conhecer tão bem: as discussões em torno do sexo e da sexualidade que ocorrem na escola. Aliás, nesse movimento, foi importante promover outras escutas e prestar a atenção a outras instâncias e não concentrar-me somente no espaço escolar.

É importante destacar, ainda, que essa busca de olhar/escutar o que se diz sobre sexualidade e educação em um maior número de instâncias, me permitiu ir mapeando algumas questões às quais se têm atribuído maior visibilidade - tanto nas histórias que as/os professoras/es contam, quanto nas que circulam na mídia e em documentos que apresentam as últimas políticas públicas

implementadas para este campo. Assim, então, após tê-lo concluído, penso ser possível afirmar que essas geralmente dizem respeito a identidades sexuais e de gênero. Também as teses e dissertações⁴ que encontrei no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) visibilizam essa preocupação com as identidades sexuais e de gênero, especialmente aquelas que foram produzidas recentemente e sob a inspiração das teorizações pós-modernas e pós-estruturalistas.

Mas agora cabe ressaltar que duas dessas instâncias em que se fala de sexualidade e escola chamaram especialmente minha atenção: o Programa Brasil sem Homofobia e o curso Educando para a Diversidade. Eu as escolhi como foco principal de minhas análises por ter vislumbrado ser possível, a partir delas: a) retomar, pelo menos parcialmente, uma de minhas intenções iniciais de estudo, que envolvia aproximar-me dos/as professores/as em um curso destinado a discutir questões referentes à sexualidade e à escola para coletar suas histórias; e b) colocar em articulação representações de identidades sexuais e de gênero em circulação em diferentes âmbitos tais como os que corresponderam ao Curso referido e ao Programa que possibilitou a sua realização.

Assim anunciei, ainda no Projeto de Tese, que:

A questão central do meu estudo envolve pensar acerca de como – em que discursos e práticas - a sexualidade dos jovens alunos e alunas que frequentam a escola é produzida cultural e discursivamente nas histórias que seus professores e professoras contam. Além disso, atentarei, também, para discursos e práticas postos em ação em outras instâncias culturais, especialmente em um curso de formação de professores/as intitulado *Educando para a Diversidade*, que decorreu de uma ação do Grupo Nuances a partir de projeto aprovado e apoiado financeiramente pelo MEC. (Dulac, 2007, p.23).

Ressalto, ainda, que minhas questões de pesquisa indagavam, naquele momento: 1) que sexualidades juvenis eram destacadas e representadas nas histórias que professores e professoras contam sobre práticas sexuais dos jovens que frequentam a escola em que atuam/atuaram? 2) que representações de identidades sexuais e de gênero eram destacadas ou caladas nos documentos que integram as ações do Ministério da Educação, o Programa Brasil sem Homofobia, e o Curso Educando para a Diversidade? 3) como tais ações se teriam instituído como estratégias e, também, que aspectos estariam nelas colocados em destaque na direção de interferir de forma mais sistemática – isto é, de atuarem de forma intencionalmente educativa - sobre os modos dos jovens

⁴ No projeto de tese intitulado *Narrativas plurais, histórias singulares: o que as professoras contam sobre sexualidade*, defendido em abril de 2007, apresentei um estudo no qual indiquei algumas das direções assumidas em pesquisas desenvolvidas sobre sexualidades juvenis, especialmente aquelas desenvolvidas no campo da educação, entre os anos de 1996 e 2004. Para tanto, fiz uma incursão prévia a teses e dissertações produzidas sobre este tema e nesse campo no Brasil, buscando dar visibilidade a questões mais usualmente nelas focalizadas.

viverem suas sexualidades? 4) que representações, dentre as colocadas em destaque pelos professores/as, poderiam ser vistas como aproximadas ou distanciadas das que estão integrando os documentos que explicitam as ações do MEC, do Programa Brasil sem Homofobia e do Curso Educando para a Diversidade? 5) que outras ações, práticas e discussões teriam decorrido de projetos como esses?

No entanto, ao frequentar o Educando para a Diversidade – nas suas duas últimas edições – e ao entrevistar professores/as e conhecer com mais propriedade o Brasil sem Homofobia, outras questões surgiram e essas passaram então a nortear o estudo desenvolvido nesta tese.

Enuncio-as, abaixo:

1) Que discursos sobre sexualidade preponderam nas falas dos/as professores/as entrevistados?

2) Que questões sobre sexualidade são consideradas problemáticas para tais profissionais?

3) Que discursos foram mais enfatizados no curso Educando para a Diversidade e no Programa Brasil sem Homofobia?

4) Que questões sobre sexualidade são consideradas como problemáticas na proposta do curso Educando para a Diversidade e no Programa Brasil sem Homofobia?

5) Que articulações podem ser feitas entre os discursos sobre sexualidade (re) enunciados pelos professores e professoras entrevistados/as, as questões por eles/elas definidas como problemáticas e os discursos mais enfatizados no curso Educando para a Diversidade e no Programa Brasil sem Homofobia?

Relembro, ainda, que por ocasião da defesa do projeto de tese, eu anunciara pretender entrevistar professores e professoras que haviam participado da 2ª edição do Educando, cuja execução ocorrera no ano de 2006. Destaco que desisti de tal propósito seguindo sugestão da banca examinadora. Então, para realizar o estudo, voltei-me ao acompanhamento da 3ª e da 4ª edições do já referido curso, que ocorreram, respectivamente, em 2007 e 2008.

Faço tal indicação tanto para deixar registrado o acolhimento que dei às muitas e pertinentes sugestões feitas pelos/as professores/as examinadores/as do projeto de tese, quanto para novamente destacar que minhas intenções iniciais, bem como o delineamento primeiro pensado para a tese, foram intensamente retomados ao longo do desenvolvimento da mesma, em um processo intenso de mudanças que me possibilitou vislumbrar novos modos de pensar em torno de um tema e de questões que, como já referi, eu pensava conhecer bastante bem.

Com as questões de pesquisa finalmente definidas, passei, então, a frequentar a 3ª edição

(2007) e a 4ª edição (2008) do curso Educando para a Diversidade e a examinar mais detidamente o Programa Brasil sem Homofobia. Após, entrevistei 12 professores/as participantes destas duas últimas edições já referidas desse curso, professores/as esses/as que também fui selecionando na medida em que tais edições se desenrolavam.

Apresento, no próximo capítulo, os campos de estudos e conceitos a eles filiados em que busquei inspirar as considerações que faço nessa tese e que permitiram não só confeccionar as peças do meu Tangran como, também, me auxiliaram a jogar com tais peças e a conseguir montar uma figura que de início eu não sabia bem qual seria.

3- AS “LÃS E AS AGULHAS”: as “ferramentas” usadas para a realização do estudo

Viver é fazer meia com uma intenção dos outros. Mas, ao fazê-la, o pensamento é livre, e todos os príncipes encantados podem passear nos seus parques entre mergulho e mergulho da agulha de marfim com bico reverso. Crochê das coisas... Intervalo... Nada...
(Fernando Pessoa⁵)

Como venho fazendo até aqui, uso a metáfora do crochê para indicar que após decidir a figura que será confeccionada – conforme também já indiquei, - procede-se a escolha do tamanho da agulha e das linhas. Aliás, é preciso também lembrar que tanto o tamanho da agulha como a espessura da linha ou lã utilizada dependerá da textura da peça a ser confeccionada e também do seu uso, estando a isso também associado os pontos a serem utilizados; ademais, é preciso pensar na escolha das cores das linhas ou lãs e em como combiná-las. De modo semelhante, mas não idêntico, procede-se na escrita de uma tese: os conceitos dos quais nos valeremos para realizar o estudo pretendido variarão conforme a temática que nele será focalizada e essa, por sua vez, será articulada ao referencial teórico que assumirmos para realizar as análises pretendidas.

Apresento aqui, neste capítulo, linhas/agulha/pontos/conceitos empregados em minhas análises.

3.1 - DESTACANDO O PRIMEIRO FIO: os conceitos de articulação, cultura e representação

Como já venho indicando, esta é uma pesquisa qualitativa que se situa no campo dos Estudos Culturais e que se utiliza alguns aportes dos estudos feministas, bem como dos estudos *queer* e de algumas direções da teorização foucaultiana.

Ao reconstruir os percursos efetuados para a escrita da tese e também para o fazer investigativo, foi necessário buscar compreender como articular alguns conceitos, como colocá-los em funcionamento nas análises dos dados obtidos das fontes de pesquisa que elegi.

⁵ Excerto retirado do O Livro do Desassossego, p.7 de Fernando Pessoa. Capturado em jan 2009 no site <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/vo000008.pdf>

O conceito de articulação é extremamente produtivo para os Estudos Culturais contemporâneos, sendo pensado, por alguns, como um processo que sugere tanto um arcabouço metodológico de compreensão do que é uma análise cultural quanto estratégia de pesquisa. De acordo com Silva (2000a), o termo *articulação* foi utilizado inicialmente na literatura marxista para indicar as diferentes maneiras como os modos de produção podem se combinar em uma mesma formação social. De um modo mais amplo, refere o autor (ibidem), o termo se refere “às formas pelas quais diferentes dimensões sociais se combinam numa determinada situação social, para produzir certo resultados” (p. 17).

Mas, é importante dizer que a articulação corresponde a uma intenção do pesquisador, refere-se a um modo de fazer a pesquisa que se direciona, e isso sucedeu no caso deste trabalho, a colocar em associação aportes de distintos campos teóricos. Nesse estudo, tratei de colocar em articulação estudos feministas, estudos *queer*, teorizações foucaultianas, estudos etnográficos pós-modernos e os estudos culturais. Nele também busquei colocar em articulação diferentes instâncias em que se fala da sexualidade na escola, a partir do Programa Brasil sem Homofobia, do Curso Educando para a Diversidade, e das opiniões enunciadas pelo grupo de professores/as entrevistados/as. Busquei, então, ao realizar este processo articulatório, ver como nessas instâncias e materiais são posicionados os sujeitos, em função de suas sexualidades, e que atributos a eles são conferidos.

Outrossim, é pertinente trazer mais alguns esclarecimentos acerca desse processo. Destaco, então, que, para Hall (apud Slack, 1996):

A unidade formada por essa combinação ou articulação é sempre, necessariamente, uma ‘estrutura complexa’: uma estrutura em que as coisas estão relacionadas entre si, tanto pelas suas diferenças quanto as suas semelhanças. Isto requer que sejam mostrados os mecanismos que conectam características dissimilares – uma vez que nenhuma ‘necessária correspondência’ nem expressiva homologia possam ser assumidas como dadas. Significa também – por ser a combinação uma estrutura (uma combinação articulada) e não uma associação aleatória – que haverá entre suas partes relações estruturadas, i.e., relações de dominação e subordinação (p.115).

Destaco também, a partir de Hall (1998), que a busca de proceder a articulações, tais como as que busquei realizar neste estudo, não envolve relações simples ou imediatas, que sejam naturalmente processadas. Como destacaram Dauder & Bachiller (2002), lidar com a *articulação* implica o desdobramento da complexidade, sendo que nisso está, ao mesmo tempo, a maior virtude e a maior dificuldade dessa prática, pois, como apontam as mesmas autoras (ibid.), a articulação permite descentralizações e a produção de versões rizomáticas de infinita dispersão alcançadas no

exercício da ampliação das conexões. Lidar com a articulação implica, também, segundo as mesmas autoras (ibid.), um processo de criação de conexões. O problema é, dizem essas mesmas autoras, que isso pode conduzir a uma ambição de totalidade que leve ao esquecimento da parcialidade das situações das quais partimos.

Como destacou Wortmann (2005), é preciso estar muito atento a isso e, também, ao que salientou Hall (1998), ao indicar que a potencialidade da articulação se encerra precisamente na sua capacidade de permitir enlaçar elementos aparentemente não similares e de vincular aspectos que parecem estar cindidos. Segundo também salientou Wortmann (ibid.), é possível dizer que o uso de processos articulatórios na pesquisa em educação têm permitido a ampliação do escopo das pesquisas desenvolvidas nesse campo permitindo, igualmente, alcançarem-se visões mais complexas do social. Cabe salientar, ainda, que Slack (1996) indicou processarem-se articulações em diferentes níveis: o *epistemológico*, o *político* e o *estratégico*. No nível *epistemológico*, a *articulação* corresponde a um modo de pensar as estruturas que conhecemos como um jogo de correspondências, não correspondências e contradições, ou como fragmentos constituintes daquilo que nós consideramos serem as suas unidades; no nível *político*, a *articulação* é um caminho para colocar em destaque a estrutura e os jogos de poder vinculados a relações de dominação e de subordinação. Em um nível *estratégico*, a *articulação* proveria mecanismos para configurar a intervenção no interior de uma particular formação, conjuntura ou contexto social.

Como indicou Wortmann (ibid.), na direção em que se tem promovido articulações entre Educação e Estudos Culturais, todos esses níveis articulatórios têm sido buscados; têm-se invocado, especialmente, as dimensões epistemológica e estratégica ao lidar-se simultaneamente com esses dois campos de estudos, bem como ao transitar-se em temáticas e procedimentos investigativos historicamente ligados a outros campos de saber. Além disso, tal como sucedeu neste estudo, essas dimensões estão contempladas ao focalizar-se, a partir da educação, dimensões que caracterizam os estudos de gênero, sexualidade, entre outros a que recorri ao empreender propostas articulatórias nesta tese.

No que se refere à dimensão política da articulação, penso ser possível dizer que ela está presente em minhas análises, especialmente, quando procurei mostrar como o Programa Brasil sem Homofobia, enquanto implicado em um processo educativo, assim como o Curso Educando para a Diversidade, através dos discursos que neles se fazem presentes e que através deles são colocados em circulação, atuam na constituição de identidades sexuais e de gênero, bem como sobre as compreensões que se instituem sobre a sexualidade em educação.

Ao articular tais discursos aos que orientam as narrativas dos professores/as entrevistados/as, que frequentaram o Educando, busquei seguir, então, alguns traços e indícios que impregnam a cultura contemporânea relativamente aos modos de viver a sexualidade e o gênero. Ou seja, seguindo orientações buscadas em Hall (1997a) tornou-se importante atentar para a cultura como um terreno em que também se estabelecem práticas e modos de viver a sexualidade e o gênero.

Esclareço, então que *cultura* é apontada por Nelson et al. (1995), como o local em que se encontra uma das principais tensões que constituem os Estudos Culturais, as quais se inscrevem “na diversificada história de significados que são dados à própria palavra ‘cultura’” (p.13). Outra tensão que acompanha a definição de cultura é a rejeição de uma hierarquia entre as ditas “alta” cultura e cultura popular. Ressalto, assim que ao referir-me à cultura, não estou absolutamente pensando em um “legado” da humanidade, em um patrimônio que passa de geração em geração, tal como me ensinaram os autores canônicos do campo dos Estudos Culturais, Raymond Williams e Richard Hoggart, mas, muito mais, no que foi enunciado por Willis (apud Nelson et al. 1995, p.14), para quem cultura é “o próprio material de nossas vidas diárias, as pedras fundadoras de nossas compreensões mais corriqueiras”.

Hall (1997a) aponta para a centralidade que a cultura tem na contemporaneidade a partir de um movimento/processo que ele considera como uma “revolução cultural” ocorrida no decorrer da segunda metade do século XX. Hall (idem) indica que à cultura nos Estudos Culturais é atribuída uma centralidade substantiva e um peso epistemológico. Como aspectos substantivos, o autor (ibidem) refere às mudanças econômicas, políticas e tecnológicas que ocorreram e continuam a ocorrer na vida cotidiana e o impacto que elas têm sobre a identidade das pessoas a partir da centralidade conferida à cultura. No que diz respeito aos aspectos epistemológicos, o mesmo autor ressalta a ocorrência de uma mudança de paradigma nas ciências sociais, a partir da “virada cultural”, virada essa que se vincula à “virada linguística”, a partir da qual se assume o entendimento de que a linguagem constitui as coisas e não apenas as nomeia; ou seja, nessas compreensões assume-se que o significado das coisas se estabelece a partir de *jogos de linguagem*⁶ e de sistemas de classificação, nos quais as coisas estão inseridas, não podendo, então, o significado ser tomado como reflexo das “coisas em si”, como se postula em outras visões epistemológicas.

A cultura é, de acordo com esta perspectiva, um terreno no qual ocorrem lutas por imposição

⁶ A expressão “jogos de linguagem” é de Ludwig Wittgenstein. Para esse filósofo, não existe “a linguagem”, mas sim “jogos de linguagem”.

de significados e a partir das quais são destacadas as práticas mais aceitas em um determinado momento, num certo lugar *por* e *para* alguns sujeitos; isto é, como salientou Hall (1997a), considere ser esse um modo produtivo de não apenas ampliar a compreensão acerca de como a cultura funciona como uma arena, na qual os diferentes grupos sociais travam disputas em torno da prevalência de significados, quanto de registrar algumas posições destacadas a partir dessas mesmas lutas. Invocando, mais uma vez, Hall (*ibid.*), registro que é nesse sentido que cultura pode ser entendida como significados partilhados que tem na linguagem o meio que possibilita a consecução e a circulação desses significados.

Voltando às considerações feitas por Hall (apud Nelson et alli, 1995, p.15) sobre o termo cultura, cabe ainda referir que esse autor igualmente destaca ser a cultura o “terreno real, sólido, das práticas, representações, linguagens e costumes de qualquer sociedade histórica específica, assim como, também, as formas contraditórias de ‘senso comum’ que se enraizaram na vida popular e que ajudaram a moldá-la”. Ao retomar algumas dessas posições mais difundidas do termo cultura, como destacou Wortmann (2008), Canclini (2007) de certa forma reafirma a idéia de circuito da cultura (Hall, 1997b), destacando que essa “... abarca o conjunto de processos sociais de significação ou, de um modo mais complexo, a cultura abarca o conjunto de processos sociais de produção, circulação e consumo da significação na vida social” (p. 41). Ou seja, os significados são produzidos em distintos lugares e circulam através de diversos processos ou práticas (o circuito da cultura): na construção da identidade e na delimitação da diferença, na produção e consumo, bem como na regulação das condutas sociais.

Neste processo de produção e circulação de significados, a linguagem ocupa um papel central, pois é através dela que os significados podem ser compartilhados. Significados são construídos pela e na linguagem, ou seja, como salienta Hall (1997a), "são os atores sociais que usam os sistemas conceituais de sua cultura e o sistema linguístico e outros de representação para construir os significados, para tornar o mundo significativo e para falar com os outros sobre esse mundo de forma significativa" (p.25).

Para Hall (1997b), “damos significado às coisas através da forma como as representamos - as palavras que usamos, as histórias que contamos acerca das coisas, as imagens que produzimos, as emoções que associamos às mesmas, as maneiras como as classificamos e conceituamos, os valores que lhes damos” (p.3). Nessa direção, quando me refiro à representação nessa tese, utilizo a perspectiva construcionista da representação, assumida Hall (*idem*), que toma a representação de

alguma coisa ou sujeito como decorrente de uma produção cultural e não como algo que pré-existe à espera de ser “desvelado” ou “descoberto”.

Tais considerações servem de mote para reiterar a perspectiva construcionista da representação da qual estou me valendo e, ao mesmo tempo, para aproximá-la de aspectos relacionados à sexualidade, temática que discuto nesta tese. Este ponto de vista permite-nos problematizar, por exemplo, posições essencialistas tais como as que referem à existência e à universalidade de um instinto sexual humano, que seria condicionado biologicamente. Na perspectiva construcionista, todas as práticas sexuais, incluindo-se entre essas, contatos corporais entre pessoas do mesmo sexo ou de sexos diferentes, são vistas como culturalmente construídas, tendo, portanto, distintos significados até mesmo entre grupos populacionais que vivem em um mesmo tempo e lugar, como indicaram Brandão e Heilborn (1999, p.9).

De acordo Wortmann e Veiga-Neto (2001) autores como Hess (1997) e Rouse (1993), salientaram a importante “dívida” que os Estudos Culturais da Ciência têm com o construcionismo, “notadamente no que diz respeito à recusa de seus praticantes em destacar métodos ou categorias que opõem o conhecimento científico a outras produções culturais” (p.18). Seria possível dizer, de modo semelhante, que também os estudos de gênero e da sexualidade humana têm sua dívida com essa postura epistemológica construcionista, pois essa também lhes possibilita deslocar o foco de questões relativas à sexualidade e ao gênero das explicações pautadas pelo determinismo biológico. Como estarei registrando várias vezes nesta tese, explicações dessa ordem ainda impregnam muitas compreensões sobre o sexo e as diferenças sexuais, mesmo que a ênfase na construção social venha deslocando a atenção para os processos sócio-culturais que atuam na produção de sujeitos masculinos e femininos.

Assim, julgo procedente discutir, ainda que brevemente, os diferentes modos de entender e praticar o construcionismo. Para tanto, destaco, a partir de Wortmann & Veiga Neto (2001), considerações feitas por Hess (1997), que apontam algumas distinções estabelecidas para o termo construcionismo. Além disso, busco estendê-las ao campo da sexualidade humana, valendo-me de argumentações de Weeks (2001), Louro (2000 e 2001a) e Vance (1995).

Para Hess (apud Wortmann & Veiga Neto, 2001, p.15-6), é possível, a partir das Ciências Sociais, argumentar em torno de três estruturas analíticas empregadas no estudo das relações entre o “mundo social e os ‘conteúdos’ da Ciência e Tecnologia”: um construcionismo social (também designado por Hess como construcionismo moderado), um construcionismo heterogêneo e um construcionismo cultural.

Cabe destacar que penso ser possível afirmar, neste estudo, que assumi uma forma de construcionismo moderado, “uma posição filosófica híbrida”, para focalizar a temática central de meu estudo. Como destacou Hess (ibid.), nessa forma de lidar com o construcionismo, as teorias podem ser entendidas, ao mesmo tempo, como “mapas ou explicações realistas de um mundo real” e como “veículos que codificam limites culturais, categorias linguísticas e valores culturais”. Como destaca este mesmo autor (ibid.) essa é uma forma de praticar o que no campo da Sociologia corresponderia ao chamado de construcionismo cultural, sendo que esse autor ainda destaca que, quando se entende serem as teorias “moldadas pelos interesses e outras variáveis sociais” se configuraria, segundo ele, o construcionismo social. Ainda segundo Hess (ibidem), ao admitir-se que tanto as variáveis sociais, quanto os valores culturais possam “exercer um papel de moldagem”, processa-se na pesquisa “uma mistura do material e do cultural/social, que atravessa fortemente todas as fases da investigação” (p.14).

Weeks (2001), um dos destacados estudiosos da sexualidade humana na atualidade, utiliza-se da expressão construcionismo social⁷ para destacar a importância de considerarmos, quando tratamos de questões referentes ao corpo e à sexualidade, o contexto histórico específico em que estamos inseridos e no qual se desenrolam as discussões colocadas em pauta. Como argumenta esse autor (ibidem), é necessário explorar as condições históricas que possibilitam dar à sexualidade um determinado grau de importância em um determinado momento particular, bem como apreender “as várias relações de poder que modelam o que vem a ser visto como um comportamento normal ou anormal, aceitável ou inaceitável” (p.43).

Para este mesmo autor (ibidem), Foucault foi, no contexto da história e da sociologia da sexualidade, um dos teóricos mais influentes do construcionismo social, destacando ainda Weeks (2001), que o trabalho de Foucault pode ser considerado como dando “continuidade a uma tradição crítica ao essencialismo sexual que tinha uma série de diferentes fontes” (p.45). Seriam então essas fontes que permitiriam visibilizar os diferentes sentidos com que o termo construcionismo social é utilizado e que, como refere Weeks (2001), dizem respeito aos estudos da antropologia social e da sociologia.

Nos estudos de antropologia social e sociologia, que Weeks (ibid.) considera como integrando o construcionismo social, “emergia uma consciência do largo espectro de padrões sexuais existentes tanto nas outras culturas quanto no interior de nossa própria cultura” (p.45), abalando a idéia de que “a sexualidade nos diz sobre a verdade definitiva sobre nós mesmos e sobre nossos

⁷Entendo que o modo como Weeks refere a expressão construcionismo social é muito aproximada do construcionismo cultural, expressão que usualmente assumimos nos Estudos Culturais.

corpos” e afirmando que, “ao invés disso, ela [a sexualidade] diz algo mais sobre a verdade de nossa cultura” (p.46).

Weeks (ibid.) também tece comentários aos estudos psicanalíticos de Freud, considerando que esses “desestabilizam a natureza aparentemente sólida do gênero, da necessidade sexual e da identidade, porque sugerem que eles constituem realizações precárias, modeladas no processo de aquisição, pelo ‘animal humano’, das regras da cultura...”. (p.46). Refere, ainda, ao lado disso, que os estudos da chamada “nova história social” passaram, nas últimas décadas, a abordar temas até então ignorados pelos historiadores/as tais como a história do gênero e do corpo, assim como a da sexualidade, ao mesmo tempo em que movimentos tais como o feminismo, os movimentos gues e lésbicos passaram a oferecer novas compreensões para os modos de viver a sexualidade na contemporaneidade.

Vance (1995) argumenta que os significados atribuídos ao termo construcionismo social pressupõem que são diferentes os modos de operar esta construção que incluiria “desde os atos sexuais, as identidades sexuais, as comunidades sexuais e a direção do desejo sexual (a escolha do objeto) até ao impulso sexual ou à própria sexualidade” (p.18). Tais argumentos em torno da extensão do construcionismo social não invalidam, no entanto, de acordo com Weeks (2001), o principal propósito desta perspectiva que não busca as causas, por exemplo, da homossexualidade ou da heterossexualidade, mas que busca responder à pergunta - por que aceitamos uma prática como “norma” e marginalizamos a outra em determinadas épocas e situações? Ainda de acordo com este autor (ibid., p.49), outra importante questão colocada pelo construcionismo é: “por que nossa cultura atribui tanta importância à sexualidade e como isso veio a ocorrer?”.

Tais propósitos parecem-me corresponder adequadamente ao tipo de indagações que os Estudos Culturais têm privilegiado. Portanto, as compreensões acerca de sexualidade postuladas no chamado construcionismo cultural não se referem a uma construção qualquer, como indicou Silva (1999), mas àquelas “que resultam de práticas e atos linguísticos e que resultam em produtos também linguísticos, discursivos e textuais” (p.99).

Nesta perspectiva construcionista, dentro de uma abordagem discursiva, não se trata de examinar apenas a produção de significados pela linguagem e pela representação, mas sim de analisar os modos como “determinado discurso liga-se ao poder, regula as condutas, forma ou constrói identidades e subjetividades, e define a forma como são representadas, refletidas, praticadas e estudadas certas coisas” (Hall, 1997b, p.6).

3.2- DESTACANDO O SEGUNDO FIO: considerações sobre discurso

Apresento nesta seção alguns outros conceitos que me foram úteis para as análises que empreendi nesta tese. Trata-se especialmente do conceito de discurso e de outros que a ele se relacionam tais como enunciado, formação discursiva, poder e sujeito os quais fui buscar nos estudos empreendidos por Foucault, notadamente na obra *Arqueologia do Saber* (1997a).

Ao realizar este estudo, que utiliza aportes das teorizações foucaultianas sobre o discurso, tomei uma primeira precaução que se refere à renúncia a supor que “todo discurso manifesto repousaria secretamente sobre um já-dito” (1997a, p.28), que não se vincula a uma frase já expressa verbalmente ou a um texto já escrito, mas vincula-se a um “jamais-dito”, e que “... tudo o que o discurso formula já se encontra articulado nesse meio-silêncio que lhe é prévio...”. Foucault (*ibidem*) nos alerta dizendo:

É preciso renunciar a todos esses temas que têm por função garantir a infinita continuidade do discurso e sua secreta presença no jogo de uma ausência sempre reconduzida. É preciso estar pronto para acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimentos, nessa pontualidade em que aparece e nessa dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado até nos menores traços, escondido bem longe de todos os olhares, na poeira dos livros. Não é preciso remeter o discurso à longínqua presença da origem; é preciso tratá-lo no jogo de sua instância (p.28).

Como destacou Castro (2009), a primeira etapa da *Arqueologia* é negativa e implica liberar-se ou pelos menos suspender-se momentaneamente - colocar entre parênteses - tudo o que diversifica e se conserva na história das ideias. Como o autor destacou, há 3 categorias ou conceitos a serem considerados nesta perspectiva – as categorias que relacionam discursos, as que os classificam e as que garantem uma continuidade infinita.

Outra orientação proposta por Foucault implica não tomar a análise do discurso como análise da linguística⁸, pois esta se preocupa com as regras através das quais um determinado enunciado foi formado e segundo que regras enunciados semelhantes poderiam ser construídos ao passo que aquela se preocupa em saber por que é este e não outro o enunciado. Não se trata também de buscar, além dos enunciados, o que foi mesmo que o sujeito falante quis dizer, ou “o que se dizia no que estava dito?”, mas sim de

compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui (Foucault, 1997a, p. 31).

⁸ Fairclough (2001) salienta que a concepção de análise linguística referida por Foucault é datada (o livro *Arqueologia do Saber* foi escrito em 1969) e o tipo de regras referidas por ele “parece ser o que os sociolinguistas atuantes dos anos 1970 chamaram de regras sociolinguísticas, regras sociais de uso da linguagem” (p.65).

De acordo com Fischer (2001): “Analisar o discurso seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão ‘vivas’ nos discursos” (p. 198). Assim, ao analisar, por exemplo, as entrevistas que fiz com professores/as não me fixei em discutir o que eles/as estavam mesmo querendo dizer, não busquei o que estaria “por trás” das falas, dos silêncios entre uma palavra e outra e nem mesmo me preocupei em saber sobre a veracidade do que estavam dizendo.

Minha intenção foi explorar seus comentários e respostas para compreender o que lhes possibilitou, permitiu, ou conduziu a fazer os relatos que fizeram, bem como a enfatizar ou atribuir mais relevância a algumas situações do que a outras. Busquei, para tanto, associar suas falas a outras falas: as que foram proferidas no Curso e as que integram os textos que orientam o curso acompanhado e até mesmo a discursos que circulam na mídia ou até que passaram a integrar o chamado senso comum, em algumas situações.

Como Foucault (1997a) indicou, o discurso não pode ser definido apenas como um conjunto de signos para designar as coisas, pois que estes (os signos) fazem bem mais que isso, sendo que “é esse mais que os torna irreduzíveis à língua e ao ato da fala. E é esse ‘mais’ que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever” (p.56), quando se fala sobre discurso. Para o autor (ibid.), os discursos são constituídos nas práticas discursivas e não-discursivas – são os discursos que constroem as “coisas do mundo” - e, como também refere Foucault (ibidem), esses correspondem a um “conjunto de enunciados que se apóia em um mesmo sistema de formação” (p. 124).

De acordo com Fairclough (2001), a análise do discurso, em uma perspectiva foucaultiana está voltada à análise de enunciados e, então, empreender uma análise do campo discursivo envolve “compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação” (Foucault, 1997a, p.31), bem como buscar determinar as condições de sua existência e fixar seus limites da forma mais justa, além de tentar estabelecer suas correlações com outros enunciados aos quais esse enunciado pode estar conectado; enfim, envolve mostrar, também, que formas de enunciação são excluídas. Visto desse modo, o discurso constrói o objeto de que fala; define e produz os objetos. A ele se associam os enunciados, sendo que um enunciado não é uma frase, uma proposição e nem mesmo um ato de linguagem, podendo-se dizer que ele é uma função que permite que uma frase seja dita em determinado lugar.

Nas palavras de Foucault (1997a, p.98) o enunciado é:

(..) uma função de existência que pertence, exclusivamente, aos signos, e a partir da qual se pode decidir, em seguida, pela análise ou pela intuição, se eles “fazem sentido” ou não,

segundo que regra se sucedem ou se justapõem, de que são signos, e que espécie de ato se encontra realizado por sua formulação (oral ou escrita).

Um exemplo pode ajudar a compreender melhor essa abordagem analítica. Tomemos a seguinte situação, narrada em reportagem veiculada em um telejornal de abrangência nacional, em fevereiro de 2009:

O afastamento de um professor de inglês provoca polêmica no Distrito Federal. Ele foi acusado de fazer apologia do homossexualismo na sala de aula. O caso aconteceu em uma escola pública da cidade de Brazlândia, próxima a Brasília.

O professor de inglês Márcio Barrios decidiu usar uma música da cantora e compositora americana Katy Perry em uma das aulas. Na letra ela conta a história de uma garota que depois de beber beijou outra garota. "Eu beijei uma garota só para experimentar. Espero que meu namorado não se importe. Eu beijei uma garota e gostei do gosto de cereja do batom dela", diz a letra. O professor afirma que a aula era sobre verbos no tempo passado e que a música, um sucesso, seria um bom exemplo.

"Os verbos da música, todos eram no passado e eram o foco que eu tava trabalhando com os alunos na época", disse o professor.

A escola orientou o professor a escolher outra música porque o conteúdo não seria adequado para alunos de 12 a 14 anos. Mas Márcio não concordou. Levou a letra para a sala de aula e foi afastado pela direção da escola em novembro do ano passado.

A Secretaria de Educação apoiou a decisão da escola, pois considerou que se tratava de uma apologia do uso de álcool e do homossexualismo.

"Reflete um comportamento inadequado e, portanto, acabou do jeito que acabou" disse José Valente, Secretário de Educação do Distrito Federal.

O contrato de Márcio, que era temporário, venceu em dezembro e não foi renovado para o ano letivo que acaba de começar. Ele diz que foi vítima de preconceito.

"Porque eu ia sempre com o cabelo de uma cor diferente. As roupas bem modernas, bem diferentes. Isso causou um impacto sim. Elas nunca falavam na minha frente, mas eu percebia", disse Márcio.

"Não interessa a opção de ninguém. Interessa que as pessoas que estão ali com a responsabilidade de educar os nossos jovens, os eduquem de acordo com a orientação pedagógica da escola", completou o Secretário de Educação. (Texto elaborado tendo por base a notícia capturada no site <http://g1.globo.com> em março de 2009).

Indico que há alguns enunciados dispersos na narrativa que reproduzi acima a partir de uma reportagem televisiva, sendo que esses enunciados pertencem a campos discursivos como o da educação e o da sexualidade, por exemplo. Dentre esses destaco, especialmente, o que segue: "um professor homossexual não pode utilizar em aula textos que falem de homossexualidade sob pena de ser acusado de fazer apologia a essa".

Para tentar indicar a sua condição de enunciado, valendo-me da abordagem construcionista discursiva, bem como para buscar situá-lo em uma determinada formação discursiva seria necessário indicar: a) a quem ou a que esse se refere — no caso relatado, à figura do professor homossexual de certa forma associada a um "pânico moral" em torno da homossexualidade; b) quem é o sujeito

desse enunciado: muitos professores e professoras além de outros profissionais da educação ocupam este lugar e, mesmo alguns outros sujeitos que não estão diretamente relacionados à escola tais como homossexuais que pretendam adotar crianças para constituir uma família bem como artistas e cantores/as que expõem aspectos de sua vida privada e Governos que privilegiam Programas e políticas públicas que atendam as necessidades e solicitações da população homossexual, por exemplo; c) a não existência deste enunciado isoladamente no discurso pedagógico, pois há outros enunciados associados e correlatos a este (um deles poderia ser, por exemplo: ao falar-se de sexualidade na escola se está promovendo uma incitação à prática sexual), havendo, também, outros discursos em que este enunciado se faz presente tais como o discurso religioso e o discurso da sexualidade, por exemplo; d) a materialidade do enunciado que aparece na mídia, nas reportagens, no vídeo que circula na internet, nas escolas.

Como indicou Machado (1981), descrever um enunciado é dar conta dessas particularidades, é “descrever uma função enunciativa que é uma condição de existência” (p.170). No entanto, para caracterizar um discurso não basta apenas considerar os quatro domínios em que se exerce a função enunciativa – os quais exemplifiquei acima com um enunciado retirado de uma notícia veiculada na mídia – é preciso também definir o sistema de formação desse discurso ou grupo de enunciados.

Tal sistema de formação ou formação discursiva é compreendido por Foucault (1997a) como

(...) um feixe complexo de relações que funcionam como regra: ele prescreve o que deve ser correlacionado em uma prática discursiva, para que esta se refira a tal ou qual objeto, para que empregue tal ou qual enunciação, para que utilize tal ou qual conceito, para que organize tal ou qual estratégia. Definir em sua individualidade singular um sistema de formação é, assim, caracterizar um discurso ou um grupo de enunciados pela regularidade de uma prática (p.82).

Para Machado (íbidem) a correspondência entre a análise dos enunciados e a análise do discurso se dá em quatro domínios, sendo esses correspondentes às regras que regem uma formação discursiva e que explicito a seguir.

O primeiro conjunto de regras diz respeito à formação dos objetos do discurso. Objetos de conhecimento, aquilo que é tomado como alvo de investigação dentro do campo de interesse de uma disciplina ou de uma ciência. No caso da notícia que apresentei anteriormente posso referir a homossexualidade como um objeto de conhecimento do discurso educacional.

O segundo conjunto de regras se refere à formação das modalidades enunciativas entendidas como tipos de atividade discursiva às quais se associam as diferentes posições ocupadas pelo sujeito da enunciação e que se relacionam através de três elementos: o *status* do sujeito que fala, a

instituição de onde fala e a situação possível de ser ocupada por este sujeito. Tomando-se, mais uma vez, o exemplo da homossexualidade e do professor homossexual como “mau exemplo” para os/as alunos/as pode-se dizer que este enunciado, que pertence tanto ao discurso da sexualidade quanto ao discurso da educação, se inscreve em diferentes modalidades enunciativas como, por exemplo, nos telejornais, nos tribunais trabalhistas ou nas varas de família, nas salas de aula, sendo que, em cada um desses lugares, o sujeito desse enunciado assume posições particulares.

A formação dos conceitos é o terceiro conjunto de regras aos quais se refere Foucault (1997a) para dizer de uma formação discursiva. Os conceitos não são formulações fixas, ao contrário, estão em constante transformação e os elementos que Foucault (1997a) se propõe a analisar para configurar os conceitos que aparecem e circulam em um campo de enunciados são bastante heterogêneos. Diz o autor (ibidem) que alguns desses elementos “constituem regras de construção formal; outros, hábitos retóricos; alguns definem a configuração interna de um texto; outros, os modos de relações e de interferência entre textos diferentes; alguns são característicos de uma época determinada, outros têm uma origem longínqua e um alcance cronológico grande” (p.66). A análise do discurso, ao nível dos conceitos, implica considerar as regras que tornaram possível o aparecimento e a transformação dos conceitos analisados, ou seja, implica considerar a organização do campo discursivo dos conceitos analisados, as relações que se estabelecem dentro de um campo discursivo.

Foucault (1997a) nos diz que os discursos se organizam em objetos, modalidades enunciativas e conceitos de acordo com certas estratégias e este é o quarto e último sistema de regras sistematizado por ele para a análise de uma formação discursiva. Tais estratégias ou escolhas temáticas ou ainda teorias são o resultado da interação entre práticas discursivas e não discursivas que permite que se fale dos objetos, se elabore conceitos, que se forme enunciados. As regras de formação das estratégias estão associadas à materialidade dos enunciados.

A formação discursiva deve ser entendida, segundo Foucault (1997a, p.124), como um princípio de dispersão e de repartição dos enunciados no interior da qual se situam as coisas que falamos e segundo a qual, também, “sabemos” o que pode ser dito.

Portanto, quando ouvimos, como na notícia veiculada na mídia televisiva sobre o professor homossexual que foi despedido da escola por não ter essa concordado com a abordagem de ensino que esse assumira, dá-se destaque a um discurso sobre o docente homossexual como um mau exemplo moral para seus alunos/as. É possível, no entanto, relacionar tal discurso não somente ao

discurso educacional escolar, mas também ao discurso da educação mais ampliado, que é assumido pelas famílias, bem como a discursos provenientes dos campos da sexualidade e religioso.

Assim, então, diferentes discursos quando em ação competem entre si para o estabelecimento de um discurso que passa a ser tomado como “mais verdadeiro”, sendo, no entanto, importante lembrar que cada discurso interpela os sujeitos de diferentes modos e se impõe a nós como regimes de verdade.

Um regime de verdade é constituído pela trama de enunciados que nos dizem sobre o que é possível pensar e dizer em cada tempo e lugar, ou seja, aquilo que faz sentido numa determinada cultura. Veiga-Neto (2004) ressalta que ocupamos diferentes posições nesse emaranhado de séries discursivas e que:

Esse emaranhado de séries discursivas institui um conjunto de significados mais ou menos estáveis que, ao longo de um período de tempo, funcionará como um amplo domínio simbólico *no qual e através do qual* daremos sentido às nossas vidas (p.57).

Não temos uma posição fixa numa formação discursiva. Podemos ser interpelados de diferentes modos por um mesmo enunciado e ocupar diferentes posições de sujeitos e, por isso, o sujeito em Foucault é múltiplo, descentrado. Ou seja, uma mesma pessoa pode ser interpelada e tornar-se sujeito de diferentes discursos, tais como um discurso científico, um discurso publicitário e um discurso da moral, por exemplo.

Retomando o exemplo da notícia sobre o professor homossexual que foi demitido sob a acusação de fazer apologia ao “homossexualismo”, posso dizer que fui interpelada de diferentes modos desde o momento em que vi a notícia pela TV, em que a vi novamente pela internet, em que discuti com meu marido e meus filhos sobre o ocorrido, em que lembrei da única vez que minha prática pedagógica foi questionada e fui chamada à atenção pela supervisora pedagógica de uma escola confessional católica, até agora no momento da escrita da tese e deste exercício que faço ao utilizá-la para dizer como compreendo alguns conceitos foucaultianos que utilizarei nesta tese.

Saliento que Foucault (1997b) chamou a atenção para o fato de pertencermos a uma sociedade em que o sexo foi fartamente colocado em discurso. Teria ocorrido, inclusive, uma “fermentação discursiva”, que, segundo ele (ibid.), se acelerou a partir do século XVIII, e da qual teria decorrido uma “incitação institucional a falar do sexo e a falar dele cada vez mais; obstinação das instâncias do poder a ouvir falar e fazê-lo falar ele próprio sob a forma da articulação explícita e do detalhe infinitamente acumulado” (p.22). Incitação que foi política, econômica e técnica a falar

de sexo “sob forma de análise, de contabilidade, de classificação e de especificação através de pesquisas quantitativas ou causais” (p.27).

No caso deste estudo, por exemplo, entre as muitas instâncias de poder que colocam em circulação uma profusão de discursos sobre sexualidade, em especial sobre a homossexualidade, estão o Governo, as Ongs e a escola. Tais discursos concorrem ou se associam a outros advindos da mídia, da religião, da medicina instaurando saberes e verdades que atuam na produção e regulação das identidades sexuais, processo esse, que, como já indiquei envolve sempre disputas nas relações de poder.

Ao tratar dessa multiplicidade discursiva, em torno da sexualidade, por exemplo, Foucault (1997b) pergunta:

Toda esta atenção loquaz com que nos alvoroçamos em torno da sexualidade, há dois ou três séculos, não estaria ordenada em função de uma preocupação elementar: assegurar o povoamento, reproduzir a força de trabalho, reproduzir a forma das relações sociais; em suma, proporcionar uma sexualidade economicamente útil e politicamente conservadora? (p.37-38).

Foucault (ibidem) diz não saber a resposta, mas argumenta que tanto no século XIX como no século XX e, creio eu poderíamos estender isto também para o século atual, houve uma “dispersão da sexualidade” com o aparecimento de “heterogeneidades sexuais” (p. 38). Ressalto que considerações como essa forneceram pistas que me permitiram incorporar em minhas análises algumas ponderações acerca da visibilidade que as ditas “sexualidades periféricas” alcançaram nos programas governamentais - como o Programa Brasil sem Homofobia – e também na mídia. São assim inúmeras as notícias veiculadas na mídia acerca das Paradas do orgulho de lésbicas, gays, transgêneros e bissexuais, que se multiplicam em nosso país, ou sobre a legalização das uniões homo-afetivas e da adoção de crianças por parte de parceiros homossexuais, situações essas que envolvem, inclusive, a discussão da legislação regida pelo Código Civil Brasileiro quanto às relações e atribuições dos cidadãos.

Pode-se dizer, então, que a aceitação de determinadas posturas frente à sexualidade é definida em discursos proferidos em diferentes lugares e instâncias, tais como os citados acima, bem como que os discursos que regem e configuram as sexualidades se expandem, sendo, inclusive, reafirmados ou contestados em outras instâncias sociais como as escolas, as famílias, as igrejas - as quais, por sua vez, também exercem efeitos discursivos e não discursivos sobre os sujeitos, operando, ainda, no controle e na regulação das sexualidades no contexto social.

Não há sociedade sem relações de poder, nos diz Foucault (1995), uma vez que viver em sociedade significa “viver de modo que seja possível a alguns agirem sobre a ação dos outros” e é isso que o filósofo usa como argumento para afirmar a necessidade de se analisar o que são estas relações em uma dada sociedade, como se formaram historicamente, o que as torna mais ou menos frágeis, o que pode transformá-las em outras ou até mesmo aboli-las e que esta é uma “tarefa política inerente a toda existência social” (p.246).

No que se refere à noção de poder, Machado (1992), na introdução da obra *Microfísica do Poder*, destaca não existir em Foucault uma teoria geral do poder, ou seja, o autor (ibidem) ressalta que o filósofo não considerou o poder como possuidor de uma essência universal, um centro, mas sim como atuando de “formas dispares, heterogêneas, em constante transformação. O poder não é um objeto natural, uma coisa; é uma prática social e, como tal, constituída historicamente” (Foucault, 1992, p.X). O poder é, desse modo, entendido como relacional, como estratégia; ou seja, ele não é um atributo, algo que se tenha, mas sim relação: “a relação de poder é o conjunto das relações de forças, que passa tanto pelas forças dominadas quanto pelas dominantes, ambas constituindo singularidades” (Deleuze, 2005, p.37).

Para que se proceda a análise das relações de poder, Foucault (1995) estabelece alguns pontos a serem observados: a) o sistema de diferenciações; b) o tipo de objetivos destes que agem sobre a ação dos outros; c) as modalidades instrumentais através das quais o poder é exercido; d) as formas de institucionalização; e) os graus de racionalização. No caso desta tese, os pontos observados são, por exemplo, as estratégias do movimento homossexual para agir sobre as ações educativas do MEC bem como as estratégias deste para agir sobre a ação dos professores/as e, também, aquilo que é anunciado como objetivo dessas ações dentre os quais destaco a educação para a diversidade.

Rose (1998) nos alerta para o quanto é enganadora a crença de que o único lugar privado seja “nossos estados mentais, nossas experiências subjetivas e nossas relações íntimas” (p. 30). Diz este autor que:

Nossas personalidades, subjetividades e “relacionamentos” não são questões privadas, se isso significa dizer que elas não são objeto de poder. Ao contrário, elas são intensamente governadas. Talvez sempre o tenham sido. Convenções sociais, vigilância comunitária, normas legais, obrigações familiares e religiosas exerceram um intenso poder sobre a alma humana em épocas passadas e em outras culturas (p.30).

Enfim, como o mesmo autor (ibidem) destaca tem-se feito muitas tentativas para alterar a pessoa visível através de ações exercidas sobre esse invisível mundo interior, sendo que, segundo ele, a administração do eu contemporâneo se dá em pelo menos três aspectos: o primeiro deles diz respeito ao fato de que “as capacidades pessoais e subjetivas dos cidadãos têm sido incorporadas aos objetivos e aspirações dos poderes públicos” (p.31) através de Programas e políticas públicas, por exemplo; o segundo aspecto ressaltado por Rose (1998) refere à administração da subjetividade ter se tornado uma “tarefa central da organização moderna” na medida em que as ações para que os objetivos das instituições (escolas, fábricas, faculdades, hospitais, etc.) sejam alcançados “envolvem a administração calculada das forças e potências humanas” (ibidem, p.32); o terceiro aspecto diz respeito ao surgimento de uma série de especialistas que se destinam a estudar, pesquisar, “tratar” diagnosticar os problemas relacionados ao “eu”.

Aos discutirem a noção de governo Veiga-Neto & Lopes (2007) argumentam que:

Ao passo que o poder é entendido como uma ação sobre a ação dos outros – uma ação sempre escorada em saberes -, o governo manifesta-se quase como um resultado dessa ação; na medida em que alguém coloca em funcionamento o poder sobre outrem, esse alguém pode governar esse outrem. Pode-se dizer então, que de certa maneira, o governo é a manifestação ‘visível’, ‘material’ do poder (p.952-3).

Assim, não só o Governo pode exercer o governo, mas também outras instituições como a família, a igreja, a mídia.

No campo da educação, por exemplo, o Programa Brasil sem Homofobia, com uma série de ações que visam o combate à discriminação dos homossexuais atua promovendo o governo da população brasileira, dizendo a cada indivíduo alvo de tais ações, como deve ser seu comportamento, quais palavras não podem ser ditas e a quem devem respeitar.

Feitos esses esclarecimentos referentes à abordagem que busquei assumir, cabe ressaltar que a partir dela considere que sexo e sexualidade são uma das tantas atividades humanas aprendidas. Assim, coloco em destaque que somos iniciados na vida sexual⁹ por meio de práticas instituídas na cultura, as quais nos dizem que comportamentos são corretos e normais para cada grupo social, ou seja, que aprendemos a viver nossa sexualidade e a sermos homens e mulheres de determinados jeitos e em diferentes espaços tais como a família, a escola, a mídia, entre outros. Em tais espaços circulam narrativas que tratam de explicar, descrever e classificar a sexualidade das crianças, dos jovens, dos adultos e dos velhos, de qualquer sexo, sendo possível considerar que tais narrativas

⁹ Ou seja, indico que tal como os construcionistas culturais ponderam, não considero que o início da vida sexual se dê com o início da produção de hormônios sexuais ou a partir da primeira relação sexual.

incluem um conjunto de saberes que constituem e produzem e operam na direção de normatizar e normalizar sexualidades.

Tais considerações me remetem a destacar mais detalhadamente aspectos relativos à constituição das identidades, especialmente das identidades sexuais e de gênero, cuja produção se configura como um dos principais efeitos das práticas culturais.

3.3 - DESTACANDO O TERCEIRO FIO: os conceitos de identidade e diferença

É interessante destacar que as discussões em torno da identidade têm assumido um caráter central quando se trata de entender os modos como se configura o tempo presente e os sujeitos que nele vivem: sujeitos fragmentados e múltiplos que vivem num tempo de incertezas. Bauman (2001) descreve a contemporaneidade comparando-a a um fluído no qual os átomos não têm posições fixas ou, melhor dizendo, ele a compara aos fluídos nos quais as posições ocupadas pelos átomos possuem uma fixidez temporária. Como também indica o mesmo autor, fluidas também parecem ser nossas identidades a se deslocarem, tal qual um líquido que escorre, respinga, se condensa e se liquefaz e que tentamos a todo o custo “solidificar”, fixar nas narrativas que construímos em torno de nossas vidas.

Como Bauman (ibid., p.97) registra:

A busca da identidade é a busca incessante de deter ou tornar mais lento o fluxo, de solidificar o fluido, de dar forma ao disforme. (...) Mas as identidades, que não tornam o fluxo mais lento e muito menos o detêm, são mais parecidas com crostas que vez por outra endurecem sobre a lava vulcânica e que se fundem e dissolvem novamente antes de ter tempo de esfriar e fixar-se. (p.97)

Na perspectiva pós-estruturalista dos Estudos Culturais, o sujeito também não é visto como sendo dotado de uma identidade única e estável, ou seja, ele é visto como descentrado, deslocado. Esse descentramento ocorrido na forma de compreender-se o sujeito moderno ou cartesiano, definido como racional, pensante e consciente processou-se, como registrou Hall (1997c), a partir de uma série de questões levantadas, por exemplo, a partir da incorporação à teoria social e às ciências humanas, na modernidade mais próxima, de idéias vinculadas ao pensamento marxista, à psicanálise freudiana, à linguística de Ferdinand Saussure, aos estudos de Michel Foucault e ao feminismo.

Em relação ao pensamento marxista, a crença no centramento do sujeito se abala por negar essa teorização à existência de uma essência universal de homem, bem como em função do entendimento dessa essência como um atributo individual, o que implicou a rejeição das

perspectivas de mundo empirista-idealistas. Também a psicanálise freudiana teve efeitos no abalo de tal representação, pois, a partir de suas teorizações, passou-se a assumir que a identidade se produz ao longo do tempo, através de processos inconscientes, minando-se, desse modo, a idéia da existência de uma identidade fixa e estável. Já a partir da linguística de Saussure passou-se a afirmar que “nós não somos, em nenhum sentido, ‘autores’ das afirmações que fazemos, ou dos significados que expressamos na língua” (Hall, *ibid.*, p.43). As contribuições de Foucault decorrem de seus estudos sobre o poder disciplinar, que age regulando, vigiando e governando não só as populações, mas também os corpos individualmente (biopoder) e cujo objetivo básico é manter a vida, promovendo, segundo Hall (*ibidem*, p.46), “a vigilância e a individualização do sujeito moderno”. Já as contribuições do feminismo estão atreladas não só ao impacto de suas teorizações, mas também ao fato de ter esse movimento social, que emergiu nos anos de 1960, se firmado e se constituído como um momento histórico da assim chamada “política de identidade¹⁰”; sua relação mais direta com o descentramento do sujeito moderno refere-se ao questionamento acerca do público e do privado, às contestações políticas feitas acerca de instituições e aspectos da vida social tais como família, sexualidade, trabalho doméstico, entre outras, à consideração de que o modo como somos formados e produzidos como sujeitos é uma questão política e social, bem como às discussões que tematizaram a formação das identidades sexuais e de gênero e a questão da diferença sexual.

Registro, então, que Hall (1997c) considera estar o termo identidade sob rasura, mas que, mesmo assim, ele considera importante que continuemos a dele nos valer, mesmo admitindo a multiplicidade de significados que a ele já foram atribuídos, devido à inexistência de um termo melhor que seja capaz de substituí-lo. Hall (*ibid.*) utiliza, então, o termo identidade para fazer referência aos pontos de sutura existentes entre “os discursos e práticas que, por um lado, buscam ‘interpelar’, falar conosco, ou nos situar como sujeitos sociais de determinados discursos, e que, por outro lado, buscam destacar os processos que produzem subjetividades, que nos constróem como sujeitos dos quais se pode falar” (p.5). De acordo com esse autor, as identidades são “pontos” que nos ligam temporariamente a posições de sujeito construídas em práticas discursivas, sendo que disso decorre o caráter “mutante” e provisório que lhes é conferido nas análises culturais. E estas diferentes posições podem ser tanto convergentes quanto conflituosas.

Feitas essas considerações a respeito da identidade, passo a elencar mais alguns pontos importantes e para os quais se deve atentar, segundo o mesmo autor (*ibid.*) quando essa é colocada em questão, quais sejam: quando a identidade passa a ser um problema, ou melhor, em que

¹⁰ A “política de identidade” refere-se às reivindicações de grupos denominados “minorias” em torno do reconhecimento da identidade em relação às identidades hegemônicas.

circunstância a identidade é uma questão a ser pensada; e como é possível colocar em articulação conceitos como identidade, diferença e subjetividade. Destaco que busquei articular a essas considerações noções como identidades sexuais e de gênero, centrais para o desenvolvimento de meus estudos nesta tese.

3.3.1 – Como a identidade se torna uma questão para pensar

Bauman (2005) argumenta que passou a dar mais atenção à questão da sua identidade nacional apenas no momento em que esta foi publicamente posta em dúvida, a partir dos episódios de março de 1968, quando foi obrigado a retirar-se da Polônia, sua terra natal, e a exilar-se na Inglaterra. A partir de então, o que todos esperavam (e ainda esperam) é que ele se autodesfinisse e que passasse a ter “uma visão ponderada, cuidadosamente equilibrada e ardentemente defendida” de sua identidade nacional, pois, ao ter sido expulso de um lugar que era “naturalmente” seu, de uma comunidade de vida e de destino¹¹, ele parecia nunca estar “ajustado cem por cento” e, conforme ele mesmo afirma, “algumas vezes ligeiramente, outras ostensivamente – ‘deslocado’”. (p.18).

Para exemplificar tais considerações, Bauman (2005) cita um pequeno episódio que, segundo ele, reúne a maioria das inquietações e das escolhas que nos afligem e que se inclinam a fazer da “identidade” um tema inquietante, de “graves preocupações e agitadas controvérsias” (p.16). O episódio referido ocorreu quando, ao receber o título de doutor *honoris causa* em uma universidade inglesa, lhe pediram que escolhesse qual hino nacional gostaria que fosse tocado durante a cerimônia: o hino da Polônia (sua terra natal da qual fora exilado) ou o hino da Inglaterra (terra que o acolhera e que escolhera para viver após o exílio).

A partir da situação proposta por Bauman (ibid.) poderíamos argumentar que, como ele nasceu na Polônia, sua identidade nacional é polonesa, não podendo haver sobre isso qualquer discussão. No entanto, tendo em vista ter sido ele oficialmente expulso da Polônia, passando assim a ser considerado como alguém que não mais fazia parte daquela comunidade, ele talvez não tivesse mais direito a se valer do hino polonês para identificá-lo. Por outro lado, também não seria oportuno homenageá-lo tendo como pano de fundo o hino inglês, pois, mesmo tendo se naturalizado como tal, sempre lhe parecera impossível, segundo ele mesmo registrou, abandonar a condição de “estrangeiro”.

¹¹ Bauman (2005), apoiado em Siegfried Kracauer (1963), diz ser comum afirmar-se que as comunidades – grupos sociais, diria eu – às quais as identidades aludem como sendo as entidades que as definem são de dois tipos: comunidades de vida e de destino e comunidades de idéias.

Então, a identidade nacional que Bauman (2005) diz referir-se a uma comunidade de vida e de destino “cujos membros vivem juntos numa ligação absoluta” (p.17), só se configurou como uma questão ou problema, ou seja, essa só ganhou um destaque particular, quando ele foi exposto a um outro tipo de comunidade fundida não por um pertencimento “inato”, mas por ideias ou por uma variedade de princípios. Aliás, tal questão surgiu, justamente, porque “existe mais de uma ideia para evocar e manter unida a ‘comunidade fundida por ideias’ a que se é exposto em nosso mundo de diversidades e policultural” (p.17).

E foi especialmente esta situação relatada por Bauman (2005), bem como as considerações por ele feitas sobre ela, que me instigaram a pensar sobre outras identidades cujas comunidades ou grupos sociais aos quais se referem têm sido usualmente pensadas como uma comunidade de destino, apesar de essa possibilidade ser constantemente posta em xeque por situações do cotidiano.

Assim, conforme destacou o autor (ibid.),

o ‘pertencimento’, a ‘identidade’ não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o ‘pertencimento’ quanto para a ‘identidade’. Em outras palavras, a idéia de ‘ter uma identidade’ não vai ocorrer às pessoas enquanto o ‘pertencimento’ continuar sendo o seu destino, uma condição sem alternativa. Só começarão a ter essa idéia na forma de uma tarefa a ser realizada, e realizada vezes e vezes sem conta, e não de uma só tacada (p.17-18).

Com a intenção de aproximar tais considerações das reflexões sobre a configuração das identidades sexual e de gênero e, especialmente, daquelas situações em que essas passam a ser encaradas como um problema, ou como uma questão a ser pensada, valho-me de duas situações que coletei em meu estudo: a primeira delas ocorreu em Porto Alegre/RS, no ano de 2008, quando a travesti Marcelly Malta, presidente da ONG *Igualdade - Associação de Travestis e Transexuais do Rio Grande do Sul* foi uma das homenageadas em evento promovido pela Prefeitura Municipal, no dia Internacional da Mulher (08 de março); a segunda situação se refere a um dos encontros do Curso Educando para a Diversidade (3ª edição), que freqüentei, quando Marcelly Malta – uma das facilitadoras do encontro – afirmou que *nem toda travesti é homossexual* (Diário de Campo, 26/05/2007).

Por ocasião da homenagem, Marcelly foi entrevistada pela revista *A Capa*¹² e declarou não ter acreditado ao receber a notícia, tendo até pensado ser alguma brincadeira. Entretanto, como

¹² <http://www.acapa.com.br/site/noticia.asp?codigo=3815>. Reportagem veiculada em 07 de março de 2008 sob o título: *Prefeitura de Porto Alegre fará homenagem à travesti no dia das mulheres.*

também ressaltou, ela ficou emocionada “ao saber que as pessoas estão compreendendo o que significa identidade de gênero”, considerando que ter recebido a homenagem na data alusiva às mulheres representava “um avanço para todo o movimento GLBT”, devendo, portanto, ser comemorado. Este acontecimento foi manchete nos jornais locais, bem como em *sites* da internet e, certamente, suscitou sentimentos, pensamentos, emoções diversas nas mulheres e nos homens que as leram ou que tomaram conhecimento do fato de outra forma. Atrevo-me a pensar nessa situação como uma, dentre muitas, que podem acontecer em nosso cotidiano, capaz de atuar como desencadeadora de questões que podem colocar em xeque a identidade feminina ao instigar, por exemplo, a perguntas como: uma travesti é uma mulher? O que caracteriza uma mulher? Pode uma pessoa que possui um pênis ser chamada de mulher?

O que quero trazer com este exemplo é que, talvez, para muitos/as leitores/as da notícia tais questões sobre o que significa ser uma mulher não teriam sido pensadas se não fosse a notícia de uma travesti ter sido homenageada publicamente no dia Internacional da Mulher; já a segunda situação referida colocou em xeque a identidade sexual, ou seja, fez com que esta passasse a ser uma questão já no momento de sua enunciação. Ao dizer que *nem toda travesti é homossexual*, Marcellly colocou em xeque o que muitos/as participantes do Curso pensavam a respeito das travestis: que esses eram “na verdade” homens, por terem pênis. Além disso, uma outra questão possível diria respeito ao fato de as travestis se relacionarem sexualmente com homens, o que usualmente caracterizaria uma relação homossexual. No entanto, as travestis, não se identificam com seu sexo biológico (pertencem a uma categoria denominada transgêneros, tais como as transexuais) e isso se expressa desde o hábito de usar roupas do gênero oposto, fazer tratamentos hormonais e cirurgias estéticas ou mesmo operações de mudança de sexo. Aliás, neste último caso se enquadrariam as transexuais, que rejeitam ou não sentem prazer com seus órgãos genitais, enquanto para as travestis isso não necessariamente ocorre, sendo esse, inclusive, um dos argumentos usados para afirmar-se, por exemplo, que uma travesti não é um homossexual.

As duas situações que referi pareceram-me ser exemplares para pensar-se na desestabilização de ideias mais usuais sobre as identidades sexuais e de gênero, que, tal como sucede com as identidades nacionais, também são frequentemente pensadas como destino, não em função de um local de nascimento, mas sim em função da presença dos órgãos genitais externos que possuímos ao nascermos.

Muitos consideram que possuímos, naturalmente, o gênero e também o sexo e que o nosso corpo seria o lugar em que se estabeleceriam as marcas que nos identificariam enquanto sujeitos

masculinos ou femininos. Além disso, esses pensam ser em função dessas mesmas marcas que passaríamos a exercer nossas sexualidades. Mas, essas são as idéias contestadas pelos referenciais assumidos nesta tese, que propugnam tanto as possibilidades de uma multiplicidade de identidades sempre cambiantes e definidas no âmbito da cultura.

Retomando os argumentos de Hall (1997b), citados anteriormente, podemos dizer, então, que são muitas as posições de sujeito construídas nas práticas discursivas, sendo, portanto, múltiplos os pontos em que podemos nos situar, os quais são, por sua vez, constantemente deslocados “vezes e vezes sem conta”, num processo de (re) construção contínua de novas posições de sujeito assumidas em função dos modos como as práticas discursivas nos interpelam ao questionarem as posições anteriormente assumidas.

No entanto, estes processos de constantes deslocamentos são desconfortáveis e ao sermos questionados a respeito de nossas identidades, somos geralmente compelidos a afirmar e, a nesse processo fixar, um ou outro aspecto como aquilo que sempre fez parte de nós.

Nas duas situações que relatei tanto a identidade sexual quanto a de gênero foram colocadas em evidência. Detendo-me agora um pouco mais sobre o gênero, lembro que Scott (1995) o define a partir de duas proposições: como um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos, e como campo no interior do qual ou por meio do qual o poder é articulado. Tal definição implica dizer que gênero não é apenas uma categoria de análise, mas também uma relação de poder e é a opção por este conceito que, de acordo com Meyer (1998), permite, por exemplo, deslocar-se o foco tanto do determinismo biológico, presente em teorias que trabalham com as noções de sexo e diferenças sexuais, enfatizando a construção social, como instância de produção de sujeitos masculinos e femininos, quanto da diferença e da desigualdade, que se estabelece nas relações entre esses sujeitos.

Assim, a análise das duas situações referidas em torno da figura de Marcelly Malta, sob a perspectiva do conceito de gênero, permite que questionemos as concepções que definem se um sujeito é masculino ou feminino a partir da aparência de seu corpo, bem como daquelas que assumem que todos vivem a feminilidade ou masculinidade do mesmo modo.

3.3.2 – A marcação da diferença na construção da identidade

Ser gay não é opção é o título da entrevista que abre a Edição 2045 da Revista Veja, de 30 de janeiro de 2008. Nela o entrevistado da semana foi Bruno Chateaubriand, referido no texto como

um rapaz jovem pertencente a uma família tradicional e rica e “um dos anfitriões mais celebrados do Rio”. Valho-me dessa entrevista por tê-la considerado relevante para encaminhar mais algumas discussões em torno de processos em que se marcam as identidades e a diferença.

O texto registra que:

Bruno se mostra alegre e irreverente quando o assunto é festa, mas se revela sério e lúcido ao falar sobre sua condição gay. (...), ele tentou negar a própria homossexualidade quando criança, por achar que gays eram ‘ coisa de circo’. Concluiu que seria impossível. Desistiu de namorar meninas, enfrentou a família e conheceu André Ramos, empresário com quem vive há onze anos. Nesta entrevista a VEJA, ele fala de preconceitos – explícitos e disfarçados -, relaciona as limitações de um casal homossexual e critica as paradas gays, que apresentam homossexuais como seres ‘exibicionistas, caricatos e que parecem viver sempre em clima de boate’ (Revista Veja 2008, p. 11).

Ou seja, o entrevistado é um rapaz rico, que afirma sua condição homossexual a partir de recorrentes referências a práticas definidas como heterossexuais como, por exemplo, o namoro com meninas, do qual ele afirmou ter desistido e ao registrar, por exemplo, a liberdade da qual gozam os casais heterossexuais de exporem sentimentos amorosos em público através de beijos e abraços. Como salientou Woodward (2000), a produção da identidade tem um caráter relacional, sendo possível dizer que, nessa entrevista, a identidade homossexual do entrevistado é definida a partir da constante referência a algo que ele não é: por exemplo, ele não é heterossexual (vive com outro homem há 11 anos e desistiu de namorar meninas). Tais invocações, nas quais sua identidade homossexual vai sendo mostrada a partir do que ele “não faz” e do que “não gosta”, vai colocando em destaque oposições entre heterossexualidade e homossexualidade, ou seja, ele constantemente lida com esse binarismo.

Para Woodward (ibid.) nas oposições binárias constroem-se diferenças fundamentais, sendo esse, inclusive, um dos modos segundo o qual se dá a construção cultural das identidades. Como Woodward (2000) também chama a atenção, há uma importante particularidade nos binarismos, pois os termos em oposição costumam ser hierarquizados do seguinte modo: um é a “norma” e o outro é o “outro”, ou é o “desviante”. No caso em que estou me detendo, o sujeito homossexual se constituiria como o “desviante” da norma que é a heterossexualidade e a homossexualidade estaria definida em contraposição com a heterossexualidade. Aliás, como a autora (ibid.) também destaca, nesse tipo de confrontação tem-se estabelecido os “padrões” de normalidade, que, no caso considerado, diz respeito a práticas sexuais e a relações afetivo-sexuais. Muitas vezes, no entanto, alegam-se também aspectos biológicos e invocam-se argumentações científicas e religiosas para colocar heterossexuais e homossexuais em oposição pela negação de atributos desses em relação aos heterossexuais.

Silva (2000b, p.83), ao discutir aspectos relativos à produção social da identidade e da diferença, chamou a atenção para como o processo de normalização atua enquanto manifestação do poder no campo da identidade e da diferença, afirmando que “a força homogeneizadora da identidade normal é diretamente proporcional à sua invisibilidade”. Assim, no campo da sexualidade, a homossexualidade é a sexualidade nomeada e descrita e não a heterossexualidade. Aliás, a diferença é constantemente aludida para marginalizar e excluir o “outro”, o “desviante”, o “anormal”, mas, em algumas situações, essa pode ser, também, como sugere Woodward (2000),

celebrada como fonte de diversidade, heterogeneidade e hibridismo, sendo vista como enriquecedora: é o caso dos movimentos sociais que tentam resgatar as identidades sexuais dos constrangimentos da norma e celebrar a diferença (afirmando, por exemplo, que ‘sou feliz em ser gay’) (p.50).

Os movimentos sociais a que a autora refere emergiram nos anos de 1960, especialmente após 1968, e, muitas vezes, se utilizam da celebração aludida por Woodward (ibid.) para reverter a situação de subalternidade a qual seus integrantes foram relegados. Cabe, então, trazer algumas considerações a respeito de ações empreendidas por tais movimentos sociais no cenário cultural brasileiro, uma vez que a participação do movimento brasileiro de Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros (LGBT) é considerada para a proposição e a execução do Programa Brasil sem Homofobia, que é uma das “peças” que constitui meu Tangran nesta tese.

É possível dizer que os movimentos sociais são definidos a partir de uma ação política que atenta para a afirmação da identidade cultural das pessoas que a eles se filiam, sendo em torno das ações afirmativas que se dá a mobilização política desses sujeitos. De acordo com Woodward (ibid.), tais movimentos se utilizam tanto de argumentos essencialistas quanto de argumentos construcionistas para afirmar sua identidade cultural. Focalizando situações vividas no contexto brasileiro pelo movimento guei, seria possível dizer que alguns de seus participantes assumem posições essencialistas como, por exemplo, Luiz Mott, antropólogo, ativista do movimento homossexual (fundador do primeiro grupo guei da Bahia), professor universitário, homossexual e colaborador do Programa Brasil sem Homofobia, que afirmou, em artigo intitulado *Em defesa do homossexual*¹³, que “(...) ser gay ou lésbica é muito mais do que transar de vez em quando com o mesmo sexo, implicando tal orientação sexual numa identidade, afirmação, estilo de vida e por que não, um projeto civilizatório alternativo, que podemos chamar de *cultura homossexual*”.

Para Mott (ibid.), a homossexualidade não se restringe ao que ele chama de homoerotismo – transar – mas é um estilo de vida, um “projeto civilizatório alternativo”. Ao tecer comentários acerca

¹³ Artigo escrito em 1992 e publicado no site <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/luizmott/mott1.html>

das convicções de outros estudiosos da homossexualidade como Fry¹⁴ e Parker¹⁵, Mott se afirmou como um “homossexólogo essencialista”, dizendo não concordar com a visão construcionista de ambos, por considerar que “ser homossexual implica numa existência distinta, numa alternativa a essa sociedade heterossexista”¹⁶. Destaco que o essencialismo advogado por Mott (ibid.) é por ele associado a uma determinação genética, quando ele afirma, por exemplo, na nesta mesma entrevista, que: “a homossexualidade, talvez, tenha uma porção genética. Essa minha porção genética homossexual (...) associada às circunstâncias da minha criação, fizeram-me um menino mais delicado que meus irmãos e primos”. Ainda nesta entrevista, Mott disse considerar “a homossexualidade como um componente universal, definidor de personalidades para milhões de indivíduos”. No entanto, em entrevistas concedidas em 2001 e 2003, e que também estão publicadas em seu *site* oficial, Mott declarou que: “(...) não existe uma sexualidade natural, que a sexualidade é também uma construção cultural... A antropologia diz que nada é natural no humano; tudo é cultural, tudo é construído social e historicamente”¹⁷.

Ou seja, ao ler tais declarações pareceu-me que ele teria mudado, então, de opinião, mas surpreendeu-me, no entanto, encontrar em *site* atual do Grupo Gay da Bahia (GGB) (consulta feita em abril de 2009), do qual Mott foi fundador, uma reafirmação da sua visão essencialista, quando ele teceu críticas ao livro *Frescos Trópicos* (2006)¹⁸, de James Green e Ronald Polito. Disse ele: “Relendo tais textos, tive reforçada minhas convicções teóricas e políticas de ‘homossexólogo essencialista’, na medida em que mostra as enormes similaridades e recorrências entre a cena gay na última centúria, aliás, como demonstrei para a ‘subcultura gay’ nos tempos da Inquisição¹⁹”. Isto é, novamente nesta declaração de Mott, me pareceu estar implícita a aceitação de uma essência para a condição guei, que seria inclusive afirmada pela história.

¹⁴ Peter Fry é antropólogo do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro e vice-presidente da Associação Brasileira de Antropologia.

¹⁵ Richard Parker é antropólogo, diretor-presidente da Associação Brasileira Interdisciplinar de Aids (ABIA) e professor de ciências sociomédicas da Escola de Saúde Pública da Universidade de Columbia (EUA)

¹⁶ Estas afirmações de Luiz Mott foram capturadas em dezembro de 2008 em seu site oficial. <http://br.geocities.com/luizmottbr/autobio.html> . Trata-se entrevista concedida a Cláudio Roberto da Silva, em 1995 publicada em sua dissertação de Mestrado em História Social, "Reinventando o Sonho: História Oral de Vida Política e Homossexualidade no Brasil Contemporâneo", Faculdade de Filosofia Letra e Ciências Humanas, USP, 1998, p.455-483.

¹⁷ Declarações da entrevista concedida por Luiz Mott em 2003 para Maria José Braga, jornal O Popular de 22 de agosto de 2003. Capturada em setembro de 2008 em <http://br.geocities.com/luizmottbr/entrev21.html>.

¹⁸ Green, James N.; Polito, Ronald. *Frescos Trópicos - Fontes Sobre Homossexualidade Masculina no Brasil (1870-1980)* - Col. Baú História Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

¹⁹ Esta crítica ao livro *Frescos Trópicos* está publicada no site do Grupo Gay da Bahia. Foi capturada em dezembro de 2008 em http://www.ggb.org.br/frescos_tropicicos.html.

Mais recentemente, no entanto, ao assistir a entrevista televisiva²⁰ que Mott concedeu à jornalista Marília Gabriela, em março de 2009, percebi que ele assume essas duas concepções concomitantemente. Ou seja, ele é essencialista, quando se refere à sua própria homossexualidade, ao enfatizar que ao assumir-se como homossexual viu que “aquilo era a minha essência existencial” e construcionista, quando diz preferir achar que a homossexualidade não é “uma coisa da natureza”, pois a Antropologia diz que “nós somos uma construção cultural”.

Julguei importante registrar essas considerações de Mott nesta tese, não apenas por ser ele uma referência importante para o movimento homossexual, tanto pela grande aceitação que têm suas idéias e por seu ativismo, quanto pelas críticas que suas idéias recebem dentro do próprio movimento guei. Pretendi registrar a complexidade das condições dentro das quais ele se movimenta, indicando que o que poderia ser visto como contraditório em seu posicionamento talvez se associe às diferentes posições de sujeito que Mott assume, pois, ora ele é o antropólogo pesquisador que fala sobre seu campo de estudos, ora o ativista do movimento homossexual reconhecido nacionalmente.

Também é interessante registrar que os argumentos por ele invocados têm um peso grande e são tão disseminados que até fazem parte do discurso de sujeitos que lutam pela igualdade de direitos e pela livre expressão das identidades sexuais, como pode ser constatado no documento que apresenta o Programa Brasil sem Homofobia, que referi no capítulo anterior.

Já Célio Golin (2002), integrante do *nuances*, refere, por outro lado, que alguns segmentos do movimento LGBT adotam a já referida posição construcionista, tecendo críticas contundentes a qualquer tipo de essencialismo que possa vir a ser assumido pelo movimento. Assim, em texto intitulado *Aonde queremos chegar: uma reflexão sobre nossas políticas públicas*, Golin (2002) afirma:

Há um entendimento generalizado de que os gueis teriam uma identidade própria – o que nos faria diferentes dos héteros – dentro do movimento homossexual. Alguns ‘líderes’ acreditam nesta idéia e sem ela não conseguem estabelecer nenhuma relação com a sociedade. Professam, inclusive, que as relações afetivas entre viados e viadas seriam superiores às hétero. Na realidade o que está por trás desses discursos são propostas de sociedade, não sejamos ingênuos. Os ditos discriminados do movimento guei brasileiro defendem o discurso darwinista, essencialista e vitimizante, legitimador dos superiores sobre os inferiores, o discurso da tolerância (p.157).

²⁰ Entrevista concedida à Marília Gabriela em 01/03/2009. Programa *Marília Gabriela Entrevista* exibida pelo canal GNT.

Destaco, ainda, que na 3ª edição do Educando, em 2007, Golin reiterou as afirmações acima referidas, na aula inaugural que ministrou, tecendo, inclusive, críticas ao movimento guei brasileiro, por esse se utilizar de “estratégias essencialistas e vitimizantes” para lutar contra o preconceito e firmar suas posições. (Caderno de Campo, 27/04/2007).

Registro, a partir dessas considerações, algumas das muitas posições assumidas por integrantes de alguns segmentos do movimento guei, que, tal como todos os movimentos sociais, não é unificado, nem tampouco coeso em suas argumentações e lutas. O militante do *nuances* questionou o caráter fixo atribuído aos gueis até por integrantes importantes do movimento, admitindo o caráter contingente das identidades que, como salientou Woodward (2000), precisam ser vistas “como produto de uma intersecção de diferentes componentes, de discursos políticos e culturais e de histórias particulares” (p.37). Ainda em relação às noções de identidade e diferença focalizadas nesta seção, é importante destacar o caráter relacional dessas duas noções – à sua interdependência – decorrente do seu atrelamento a binarismos como exclusão/inclusão, normalidade/anormalidade, ressaltando-se que nesses processam-se incessantemente lutas por imposição de significados implicadas em relações de poder.

Antes de concluir minhas considerações sobre os conceitos focalizados nessa seção, dou destaque à ampla repercussão alcançada pela entrevista de Bruno Chateaubriand, com a qual iniciei essas minhas considerações. Na edição seguinte da Revista VEJA, edição n.2046, de 06/02/2008 foram publicadas 10 cartas de leitores contendo comentários sobre essa entrevista. Dentre essas, transcrevo, parcialmente, as que me pareceram ser mais representativas dos diferenciados posicionamentos assumidos relativamente à situação focalizada. Assim, um dos leitores se posicionou dizendo que “(...) a própria revista reforça o poder dos ricos, já que ele [Bruno Chateaubriand] é mais um socialite e a revista VEJA jamais entrevistaria um gay pobre”; já uma leitora informou ter convidado Bruno e seu companheiro para serem seus padrinhos de casamento – convite que foi aceito “na hora” por eles. Segundo ela, “(...) chega de hipocrisia, até o padre concordou. Foi tudo muito discreto, claro, mas eles entraram juntinhos, e todo mundo achou lindo...”.

Duas outras cartas de opinião também chamaram minha atenção: na primeira delas, Tony Reis, presidente da Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT), destacou a contribuição da atitude de Bruno para o movimento, por ter ele assumido sua homossexualidade em uma revista de circulação nacional, contribuindo, assim, “para que muitas pessoas se assumam e sejam felizes”. No entanto, nesta mesma carta, seu autor fez ressalvas às

declarações de Chateaubriand sobre as Paradas Gays – ele as considerara exageradas – destacando que também esse tipo de ação contribuiu para o alcance de algumas conquistas pelo movimento, estando entre essas, segundo ele, a proposição do Programa Brasil sem Homofobia e a formação da Frente Parlamentar pela Cidadania GLBT. Aliás, Tony Reis encerrou sua carta dizendo: “A visibilidade massiva é fundamental na conquista da cidadania plena para a comunidade GLBT”²¹. A segunda carta foi enviada por Luiz Mott, já referido anteriormente nesta seção, que comentou ter a entrevista de Bruno revelado “que a crueldade da homofobia atinge tanto gays pobres quanto ricos, causando sofrimentos que poderiam ser evitados se todos respeitássemos a liberdade alheia”.

Saliento, então, que ao destacar tais pronunciamentos, tanto os do entrevistado, quanto os comentários deles decorrentes, pretendi indicar que também nessa revista estabeleceram-se alguns modos particulares e aceitáveis de ser homossexual e de viver como homossexual - o homossexual discreto e sério, que separa o momento de “festa” de suas posições pessoais. Tal posição pode ser associada a achados de pesquisa sobre as Paradas do orgulho de lésbicas, gueis, transgêneros e bissexuais, ocorridas em São Paulo, em 2005, e no Rio de Janeiro, em 2004, referidas por Carrara (2005) em artigo intitulado *Só os viris e discretos serão amados?*²². Como Carrara (idem) salientou, tais pesquisas mostraram que grande parte dos entrevistados consideraram que “alguns homossexuais exageram nos trejeitos, o que alimenta o preconceito contra os gays” e que, entre os homens, 41% preferem parceiros mais masculinos. Para alguns, segundo este mesmo pesquisador, “por aumentar o preconceito, a feminilidade parece politicamente incorreta nos homens”.

Um dos conceitos centrais desta tese, trabalhado nesta seção, diz respeito às identidades sexuais às quais, assim como outras identidades podem ser pensadas como indicou Hall (apud Silva, 1999, p.25) tal qual uma produção que está sempre em processo e que também pode-se dizer “é sempre constituída no interior, e não fora, da representação”.

Assim, inicio a próxima seção apresentando o conceito de discurso, numa perspectiva foucaultiana por atentar à consideração de Silva (1999) que aponta para a estreita ligação entre o conceito de representação utilizado nas análises culturais e o conceito de discurso formulado por Foucault.

²¹ A sigla GLBT (Gays, Lésbicas, Bissexuais, Transgêneros) é utilizada para designar o movimento homossexual e será assim mantida quando fizer referência a citações literais. Em outros momentos, quando escrita em partes do texto de minha autoria será expressa como LGBT seguindo orientações das discussões mais atuais dentro do movimento que buscam dar visibilidade às lésbica e colocar em evidencia a disputas de gênero dentro do próprio movimento. Maiores esclarecimentos em relação à mudança na ordem das letras se encontra disponível em <http://www.abglt.org.br/port/basecoluna.php?cod=121>. Acesso em julho de 2008.

²² Este artigo foi publicado em 20/06/2005 no site do CLAM e, originalmente no jornal Folha de São Paulo em 19/06/05 (<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1906200509.htm>) CARRARA, S.. *Só os viris e discretos serão amados?*. Folha de São Paulo- Caderno Mais, São Paulo, 19 jun. 2005

3.4 - DESTACANDO O QUARTO FIO: o uso das narrativas no processo de investigação

Somos a história que compomos é o título da entrevista que Contardo Calligaris²³ concedeu ao jornal Zero Hora em agosto de 2008, por ocasião de sua estada em Porto Alegre/RS, para participar do seminário internacional *Fronteiras do Pensamento*²⁴.

Ao explicar sobre sua participação no referido Seminário, disse ele:

Vou tentar falar sobre o fato de que nossa subjetividade é fundamentalmente uma história, a história que nós contamos a nós mesmos, a história da nossa vida, digamos assim, e a história que contamos aos outros como sendo a nossa, eventualmente a que os outros nos contam como sendo a nossa e que no fundo é uma história só. E uma história que é construída de maneira sempre dinâmica. (Jornal Zero Hora, agosto de 2008).

Como Calligaris destacou nos constituímos como sujeitos para nós mesmos e para os outros a partir e com as histórias que contamos sobre nós mesmos. Ou seja, procedemos a uma composição que também pode ser comparada ao que se produz em um tangran chinês: com peças/fragmentos que juntamos para (re) compor o que julgamos ser nossas vidas.

Ao pensar sobre a produtividade do uso da narrativa em minha pesquisa, apóio-me, inicialmente, em Plummer (1993), que indica a existência de um “momento narrativo” marcado pelos modos como as ciências sociais utilizam as narrativas em seus trabalhos. Afirma ele que a Antropologia vê as histórias “como um atalho para se compreender a cultura”, que a Psicologia as entende como “a base da identidade”, que a História acredita que elas “fornecem ‘verdades narrativas’ para a análise”, que a Filosofia as entende como “a base para novas formas de ‘se construir o mundo’ e a chave para se criar comunidades” e que até a Economia se reconhece como ciência de “caráter historiado”, sendo a Sociologia a última das ciências sociais a se voltar para esse campo das narrativas.

Culler (1999) aponta a centralidade da narrativa como afirmada, cada vez mais, nas teorias literária e cultural e diz serem as histórias que contamos “a principal maneira pela qual entendemos

²³ Contardo Calligaris é psicanalista, doutor em psicologia clínica (Université de Provence) e colunista da Folha de S.Paulo. Italiano, hoje vive e clinica entre Nova Iorque e São Paulo. Foi professor de estudos culturais na New School de Nova York e professor convidado de antropologia médica na Universidade da Califórnia, em Berkeley. Também faz parte do corpo docente do Institute for the Study of Violence, em Boston. Informações capturadas no site <http://publifolha.folha.com.br/catalogo/autores/531/> em março de 2009.

²⁴ O *Fronteiras do Pensamento*, projeto que teve início em 2006, nasceu no intuito de criar-se um espaço de debate e reflexão sobre temas emergentes da sociedade contemporânea. Com uma abordagem transdisciplinar, o evento se situa nas fronteiras acadêmicas e sociais, convidando, para isso, os nomes mais destacados da cena cultural e artística nacional e internacional. Informações capturadas no site <http://www.frenteirasdopensamento.com.br>. Acesso em março de 2009.

as coisas, quer ao pensar em nossas vidas como uma progressão que conduz a algum lugar, quer ao dizer a nós mesmos o que está acontecendo no mundo” (p.84).

No campo da educação, é possível encontrar trabalhos que fazem uso das narrativas como fonte de pesquisa. Em nosso meio, destaco duas teses que analisaram as narrativas de professoras: a tese de Souza (2001), que utiliza as narrativas pessoais de professoras de Biologia para discutir as implicações dessas narrativas na construção das identidades e a tese de Torres (2003), que pesquisou como alunas do curso de Pedagogia constituíram suas identidades musicais, através de narrativas orais e escritas sobre si. Além dessas, também abordam a produção identitária através das narrativas, a tese de Bonin (2007) intitulada *E por falar em povos indígenas... quais narrativas contam em práticas pedagógicas?* e a de Sabat (2003), intitulada *Filmes infantis e a produção performativa da heterossexualidade*, na qual a autora diz interessar-se especialmente pelos “enunciados performativos que são repetidos nos filmes infantis, de modo a produzir identidades de gênero e sexuais e garantir a heterossexualidade como norma”.

Tenho, com frequência, nas oficinas pedagógicas que realizo junto a professores e demais profissionais da educação, solicitado que esses/as contem uma história por eles/elas vivida na escola, envolvendo a sexualidade, sendo que peço, especialmente, que eles/as façam narrativas de experiências pessoais.

Entendo que tais narrativas atuam na constituição tanto da identidade docente da mulher professora/narradora, quanto dos sujeitos que por ela são narrados, atuando, inclusive, na própria constituição do currículo escolar, o qual defino, a partir de Costa (1998), como espaço de produção e de luta por imposição de significados e como “um dos mecanismos que compõem o caminho que nos torna o que somos” (p.37).

Utilizo argumentos de Larrosa (1994) para afirmar que as histórias contadas pelas professoras não são rastros que possam ser ordenados tal e qual um álbum de fotografia. A recordação, diz ele (ibid.), “implica imaginação e composição, implica um certo sentido do que somos, implica habilidade narrativa” (p.68). Além disso, a cada momento em que uma situação vivida é contada, essa passa a ser uma nova situação: os sujeitos que dela participam são outros; o contexto em que ela é contada não é o mesmo em que ela foi vivida; os significados que ela possa ter tido no momento vivido podem ser distintos daqueles que ela passa a ter em cada um dos momentos em que é contada/ouvida... por fim, são infinitos os seus desdobramentos...

No entanto, é preciso estabelecer alguns critérios para considerar-se uma sequência de acontecimentos como uma história. Alguns autores dizem que é preciso que haja um começo, um meio e um fim – ou seja, um bom enredo.

Adam e Bonhomme (2000, p.174), ao descreverem os constituintes de um relato, dizem ser necessário observar: a) o critério de temporalidade que indica que para que algo seja considerado como relato, deve ter, no mínimo “una sucesión mínima de acontecimientos que sobrevienen en un tiempo”. No entanto, afirmam esses autores (ibidem), o critério temporal não é determinante para configurar um relato, pois textos como receitas culinárias e crônicas, por exemplo, contêm uma dimensão temporal, mas não são relatos.

Para que algo seja considerado um relato, uma história e não uma simples descrição, “hace falta que esta temporalidad básica sea transportada por una tensión: la determinación retrógrada que hace que un relato tienda a su final, organizado en función de esta situación final (ibidem p.175); b) a presença de pelo menos um personagem, que pode ser individual ou coletivo; c) a presença de predicados como *ser*, *ter* ou *fazer* que se transformam durante o processo; d) a presença de uma trama, de um enredo.

No que diz respeito às histórias que as professoras contaram, concordo com Louro (2001), quando ela afirma que tais narrativas “podem nos contar da produção dos corpos e da construção de uma linguagem da sexualidade; elas nos apontam as estratégias e as táticas constituidoras das identidades sexuais e de gênero” (p.34). Como já referi, essas histórias constroem posições para os sujeitos dos quais falam e para as próprias professoras contadoras dessas histórias. Através das histórias contadas, as professoras constroem e colocam em circulação significados para falar com os outros, sobre os outros e sobre elas mesmas e sobre a sexualidade, ou seja, tais narrativas são, ao mesmo tempo, singulares e plurais, fragmentos de memórias que ao serem narrados produzem e reproduzem significados distintos para quem conta, para quem ouve, para quem escreve e para quem lê.

Para discutir as entrevistas que fiz e nas quais busquei mobilizar narrativas que circulam nos dias atuais sobre a sexualidade, inspirei-me, especialmente em Silveira (2002), autora que tem discutido o uso da entrevista na pesquisa em educação e que se vale, para tanto, de estudo no qual entrevistou professoras do Ensino Fundamental questionando-as sobre “estilos de ser professora”.

Considero especialmente importante destacar mais alguns questionamentos que a autora fez ao rever suas questões de pesquisa e a explicitação dos diferentes entendimentos que passou a ter em

relação à entrevista como método de coleta de dados, situação que ela compara a uma “arena de significados”.

Para esclarecer o uso que faz de tal expressão, registro que a autora (ibid.) sinaliza ser a situação da entrevista

um jogo interlocutivo em que um/a entrevistador/a ‘quer saber algo’ propondo ao/à entrevistado/a uma espécie de exercício de lacunas a serem preenchidas... Para esse preenchimento, os/as entrevistados/as saberão ou tentarão se reinventar como personagens, mas não personagens sem autor, e sim, personagens cujo autor coletivo sejam as experiências culturais, cotidianas, os discursos que os atravessam e ressoam em suas vozes. Para completar essa ‘arena de significados’, ainda se abre espaço para mais um personagem: o pesquisador, o analista, que – fazendo falar de novo tais discursos – os releerá e os reconstruirá, a eles trazendo outros sentidos. (p.139-40).

O jogo da entrevista inicia com apenas dois jogadores (entrevistadora e entrevistado/a) e cada um sabe bem o seu papel, mas, lembra Arfuch (1995, p.34), “(...) que todo encontro tem uma boa dose de acaso e, em consequência nunca é de todo previsível”.

Além disso, creio que no caso das entrevistas que realizei, outros espaços se abriram para abrigar outros/as personagens: a pessoa que transcreveu parte das entrevistas e minha orientadora que leu as transcrições e me ajudou a transformá-las em dados de pesquisa. Mais adiante outros personagens também farão parte do jogo: os componentes da banca avaliadora e depois, depois... mais e mais pessoas.

Nesta pesquisa coloquei em evidência algumas narrativas de professores/as que frequentaram o curso Educando para a Diversidade através de entrevistas²⁵ que, de acordo com Silveira (2002), não são apenas um método para obtenção de dados de pesquisa, mas sim “eventos discursivos complexos, forjados não só pela dupla entrevistado/entrevistador, mas também pelas imagens, representações, expectativas que circulam – de parte a parte – o momento e situação de realização das mesmas e, posteriormente, de sua escuta e análise” (p.120).

²⁵ O estudo sobre o modo como entendo a entrevista será feito no capítulo 3 na seção em que explicito os modos como conduzi minha pesquisa.

4 - AS PEÇAS DO JOGO: apresentando e discutindo os *tans* do meu tangran

Neste capítulo apresento e discuto as peças do que estou considerando ser o meu Tangran, a metáfora da qual me vali para apresentar os materiais que examinei nesta pesquisa. Apresento, então, neste item, as três *tans* que juntei de diferentes modos para formar a figura que é esta tese e que, conforme já anunciei, correspondem ao Programa Brasil sem Homofobia, ao Curso Educando para a Diversidade e às entrevistas que realizei. Diferente do tradicional jogo chinês, o meu tem apenas três peças; diferentemente, também, do tradicional, minhas peças são passíveis de serem divididas, ou sobrepostas. Além disso, meu jogo também admite que outras peças entrem esporadicamente no jogo, como por exemplo, aquelas que correspondem a um conjunto de notícias veiculadas no *site* do Ministério da Educação, ou em revistas de variedades de circulação nacional, ou, ainda, alguns outros materiais produzidos por este mesmo Ministério, tais como cadernos, vídeos, etc. divulgados no seu *site*. Mas quero ressaltar que cada peça é feita de tramas, tal qual uma peça confeccionada em crochê!

Então, fez-se necessário destramá-las para melhor enxergar-se os elementos que compõem essas tramas cujos elementos tratei de (re) organizar e agrupar em torno de aspectos que me interessavam salientar, visando indicar quais enunciados sobre a sexualidade, a educação e a escola foram mais enfatizados no Programa Brasil sem Homofobia, no Curso Educando para a Diversidade e nas entrevistas que realizei. Busquei, também, lidar com o endereçamento de tais programas, ou seja, busquei pensar *quem* o programa e o curso “pensam” serem seus usuários/freqüentadores, valendo-me da noção de endereçamento proposta por Ellsworth (2001).

Minha intenção, ao assim proceder, voltou-se a contemplar os aspectos ressaltados nas questões de pesquisa que selecionei para examinar neste estudo.

A propósito, o trabalho investigativo envolveu a busca pelos discursos que organizam e definem estes materiais, bem como o cruzamento desses discursos procedido a partir do exame desses materiais. Destaco, mais uma vez, ter optado por lidar com uma noção de discurso ativa e constituidora da sociedade em suas várias dimensões, como destacou Fairclough (2001), ao referir-se ao modo como opera a noção foucaultiana de discurso. Como o mesmo autor lembrou, nessa perspectiva, “o discurso constitui os objetos do conhecimento, os sujeitos e as formas sociais do eu, bem como as relações sociais e as estruturas conceituais”, mas, também, “ênfatiza a interdependência das práticas discursivas de uma sociedade ou instituição” (Fairclough, 2001, p. 64). Então, é possível dizer que os textos sempre recorrem a outros textos contemporâneos ou a

alguns outros que lhes são historicamente anteriores e os transformam. Nessa acepção, entende-se, então, que qualquer tipo de prática discursiva é gerada a partir da sua combinação com outras, bem como é definida pelas suas relações com outras práticas discursivas.

Analiso, desse modo, esses materiais em sua intertextualidade considerando que há neles discursos que constituem diferentes formações discursivas, ou seja, considerando a interdependência das práticas discursivas. Desse modo, compreendo a *educação para a diversidade*, por exemplo, enunciada no Programa Brasil sem Homofobia, no curso Educando para a Diversidade, nas narrativas dos/as professores/as que entrevistei e em outros materiais que examinei, como um discurso associado não só a processos que se referem à educação escolar, mas, também, à sexualidade, à violação dos direitos humanos, ao combate à violência urbana, etc., e que constrói determinadas posições de sujeito.

4.1 – APRESENTANDO O PROGRAMA BRASIL SEM HOMOFOBIA

MEC apóia capacitação de profissionais em diversidade sexual, esse é o título da notícia veiculada no portal do Ministério, em março de 2006, que afirma o apoio dado para 15 projetos de capacitação de profissionais que atuam em ações de educação para a cidadania e diversidade sexual. A notícia também faz referência a estudo viabilizado pela UNESCO, em parceria com o (MEC), do qual resultou o livro *Juventude e Sexualidade*. Aliás, a notícia destaca o quanto os resultados de tal estudo “foram importantes para orientar as ações do Programa Brasil sem Homofobia, do governo federal”. Esse Programa, lançado no ano de 2004, resultou de parceria entre o Governo Federal e a sociedade civil através de Organizações Não - Governamentais. Seu lançamento, feito pela Secretaria Especial de Direitos Humanos, do Ministério da Justiça (SEDH/MJ), enfatizou ser esse um meio de efetivar ações elaboradas no Plano Plurianual - PPA 2004-2007, no qual fora definida, no âmbito do Programa Direitos Humanos, Direitos de Todos, a ação intitulada Elaboração do Plano de Combate à Discriminação contra Homossexuais.

Outros aspectos constantemente referidos, tanto nas notícias que sobre ele foram veiculadas no *site* do MEC, ao longo do ano de 2005 e 2006, quanto no próprio documento (Brasil, 2004) que apresenta o referido Programa, destacam o seu caráter interministerial e a sua articulação com o movimento homossexual. Em uma primeira leitura seria possível, então, considerar que os destaques feitos corresponderiam a tentativas de conferir legitimidade, amplitude, autenticidade e adequação ao que está proposto neste Programa. Afinal, como destaca o documento, esse se apóia em

pesquisas, resulta de esforços empreendidos por diferentes campos de ação político-administrativa do governo, representados pelos diferentes Ministérios como o da Saúde e o da Educação e a Secretaria Especial de Direitos Humanos, envolve sujeitos que labutam em movimentos sociais como o movimento homossexual, aspectos que, então, como destacou o Secretário Especial dos Direitos Humanos, Nilmário Miranda, no ano de 2004, permitiriam a esse Programa funcionar como “uma das bases fundamentais para a ampliação e fortalecimento do exercício da cidadania no Brasil”. Aliás, por congregar todas essas características, ele também representaria um verdadeiro marco histórico na luta pelo direito à dignidade e pelo respeito às diferenças, refletindo, igualmente, “a consolidação de avanços políticos, sociais e legais tão duramente conquistados” (Brasil, 2004, p.7).

Dando prosseguimento à leitura do documento, encontra-se como um dos objetivos indicados para este Programa, o de “promover a cidadania de gays, lésbicas, travestis, transgêneros e bissexuais, a partir da equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação homofóbicas, respeitando a especificidade de cada um desses grupos populacionais” (Brasil, 2004, p.11), proposição que reafirma as anteriores e que especifica quais sujeitos necessitariam ter sua cidadania promovida, fortalecida e fomentada em diferentes instâncias.

Então, também me parece ser possível dizer que o discurso que reúne todos os propósitos destacados ressalta a importância de atentar-se para o “fortalecimento do exercício da cidadania” no Brasil, propósito que passaria, necessariamente, pela inclusão de todos os grupos sociais, bem como pela ampliação e alargamento do espectro no interior do qual se poderia definir quem pode ser considerado como cidadão brasileiro. Tal discurso operaria, assim, na direção da produção de uma representação abrangente de identidade nacional pautada no respeito às diferenças e na proposta de inclusão de todos, propósito que já fora enunciado no Preâmbulo da Constituição Federal de 1988 que instituiu um Estado Democrático “destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a *igualdade* e a justiça como valores supremos de uma *sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos...*” (grifos meus).

Cabe destacar, ainda, que uma referência interessante é feita à escola no documento que explicita o *Brasil sem Homofobia*: lá se diz ser esse um espaço onde a diversidade sexual não é respeitada. Tal afirmação, atribuída à Janaína Dutra²⁶, está referida na homenagem póstuma assinada por Luiz Mott e que integra o documento que apresenta o Programa. Esta afirmação de Janaína, em

²⁶ Janaína Dutra faleceu antes do término dos trabalhos, e recebeu uma homenagem póstuma, em texto que também integra esse mesmo documento, no qual se destaca a luta que empreendera contra a homofobia. É descrita como a primeira e talvez a única travesti que conseguiu obter carteira e filiação junto à OAB.

relação à escola, foi retirada por Mott de uma das tantas declarações e opiniões dadas por ela à imprensa nacional e se refere às situações vividas pelas travestis. Nestes excertos de entrevistas concedidas, ela também se manifesta a favor de uma política de cotas que garanta a participação das travestis no mundo do trabalho além de “políticas públicas que obriguem as escolas a ensinar o respeito à diversidade” (p.8).

O documento que apresenta o Programa também explicita aquilo que a equipe que o elaborou considerou serem as dúvidas mais frequentes em relação à homofobia e às questões que a ela se relacionam. Foram relacionadas como questões que precisariam ser esclarecidas as que se referem, por exemplo, à diferença entre sexo e sexualidade, bem como aspectos relacionados com identidade sexual, orientação sexual, homossexualidade, que são definidas no texto a partir de perguntas que iniciam com a expressão “o que é...”.

Cabe ainda registrar que o texto define que “o setor público, o setor privado e a sociedade brasileira como um todo” são os responsáveis pela implantação desse Programa, “apesar” de ser a SEDH/MJ a encarregada da articulação, implantação e avaliação das ações previstas no mesmo.

Afirma-se, ainda, no documento (Brasil, 2004) que: “Desta forma, o *Programa Brasil sem Homofobia* apresenta um conjunto de ações destinadas à promoção do respeito à diversidade sexual e ao combate às várias formas de violação dos direitos humanos de GLTB”. Neste Programa, portanto, estão envolvidos Ministérios e Secretarias do Governo Federal que, além de serem co-autores na implantação de suas ações, assumem o compromisso de estabelecer e manter uma política inclusiva em relação aos homossexuais, garantindo, assim, a promoção de um contexto de aceitação e respeito à diversidade, de combate à homofobia e de mudança de comportamento da sociedade brasileira em relação aos gueis, lésbicas, transgêneros e bissexuais.

O Programa especifica 11 eixos: I - Articulação da Política de Promoção dos Direitos de Homossexuais; II - Legislação e Justiça; III - Cooperação Internacional; IV - Direito à Segurança: combate à violência e à impunidade; V - Direito à Educação: promovendo valores de respeito à paz e à não-discriminação por orientação sexual; VI – Direito à Saúde: consolidando um atendimento e tratamento igualitários; VII – Direito ao Trabalho: garantindo uma política de acesso e de promoção da não-discriminação por orientação sexual; VIII – Direito à Cultura: construindo uma política de cultura de paz e valores de promoção da diversidade humana; IX – Política para a Juventude; X – Política para as Mulheres; Política contra o Racismo e a Homofobia.

Valendo-me da forma ampliada como os Estudos Culturais lidam com a noção de pedagógico, é possível dizer que são educativas não apenas as ações incluídas no eixo que se utiliza

do termo educação, mas que o Programa em sua totalidade a exercita sob a forma de uma pedagogia da sexualidade e de gênero. No entanto, este não é um caminho de mão única, pois como Louro (2001) ressaltou, os sujeitos produzidos por tais pedagogias não são meros receptores, mas sujeitos ativos na construção de suas identidades.

Assim, o Programa Brasil sem Homofobia coloca em ação algumas tecnologias de governmentação que não só exercem ações sobre os modos de ser dos sujeitos, mas que, também, se configuram como tecnologias de autodisciplinamento e autogoverno que os sujeitos exercem sobre si mesmos, tal como destacou Louro (2001, p.25) ao discutir outras situações. É possível dizer, também, que o Programa, com seus onze eixos, mobiliza e coloca em destaque enunciados que emergem de diversos campos discursivos tais como a medicina, a educação e o direito. O Brasil sem Homofobia, enquanto uma tecnologia de governmentação atua na direção de orientar sobre modos de ser, querer ser e agir como um cidadão não preconceituoso e disposto a viver democraticamente as políticas da sexualidade. E é neste sentido que é possível pensar neste documento como um instrumento de regulação da vida e da sexualidade, pois, além disso, seu propósito manifesto é o de orientar uma política a partir da qual se coloquem em destaque estratégias voltadas à eliminação de preconceitos e discriminações sexuais; ou seja, estratégias que atuam no governmentação das condutas sexuais.

No livro intitulado *De que amanhã*, Jacques Derrida e Elisabeth Roudinesco (2004) dialogam sobre as políticas da diferença, chamando a atenção para o “estado de desconfiança” que assumem diante das políticas de antidiscriminação. Derrida expressa sua concordância com Roudinesco, resistindo, tal como ela, “a esse movimento que tende para certo narcisismo das minorias que vem se desenvolvendo por toda a parte” (p.34). Derrida ressalva, no entanto, que não se pode deixar de assumir “responsabilidades políticas” que demandem solidariedade com aqueles/as que lutam contra esta ou aquela discriminação”, mas, mesmo assim, isso não “impede que se desconfie da reivindicação identitária ou comunitária enquanto tal”.

Valho-me de tais considerações para problematizar, novamente, proposições contidas no Programa Brasil sem Homofobia. Por certo não se pode deixar de reconhecer a importância de sua proposição para a sociedade brasileira em função do destaque nele dado às políticas da sexualidade - nele não apenas condena-se a discriminação sexual e o preconceito, mas mobilizam-se grupos de sujeitos, notadamente aqueles que lidam com a educação - para colocarem em operação tais políticas. A problematização direciona-se a proceder-se, nessa proposta, a uma idealização das

possibilidades emancipatórias que dela poderiam decorrer, notadamente no que se refere à erradicação dos preconceitos sexuais.

Como já indiquei, o Programa busca atuar sobre a conformação de cidadãos para que se tornem capazes de conviver de forma respeitosa com a diversidade sexual e também com a diversidade étnica, geracional e de gênero. Realizam-se, assim, neste Programa, tal como em outros Programas concebidos pelo Estado, ações de regulação e controle social. Neste caso, ao colocar na pauta de ações do campo da educação discussões em torno da homofobia, a regulação processa-se tanto sobre homossexuais quanto heterossexuais, ou seja, a operacionalização de programas como esse se configura como uma das formas políticas de o Estado regular a sexualidade da população, não apenas por gênero, mas também através da tentativa de definição e enquadramento das identidades sexuais dos sujeitos. Epstein e Johnson (2000) chamam a atenção para a base sexual do Estado uma vez que ele regula outras instâncias e práticas sexuais, as quais também se entrelaçam com questões de gênero. Há leis, por exemplo, que dizem quem pode servir ao exército, outras sobre o aborto e a reprodução assistida e até lei que define a idade de consentimento sexual.

Outro aspecto que justifica a importância de discutir-se tal Programa diz respeito ao fato de que, se por um lado é possível considerar que tais ações favorecem a “aceitação” das diferentes formas de viver e expressar a sexualidade, por outro se poderia também considerar que em certas situações essas ações podem exacerbar a homofobia. Afirmo isso respaldada por considerações tecidas por Regina Facchini, em entrevista publicada no site do Centro Latino- Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM), sobre o livro *Sopa de letrinhas? Movimento homossexual e a produção de identidades coletivas nos anos 90*²⁷ que diz:

...A visibilidade e o avanço das reivindicações em favor do sujeito político do movimento foram acompanhadas, em âmbito internacional, por uma reação conservadora. Ao mesmo tempo em que reivindicações de gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais são publicizadas, também geram tensões, na medida em que se tornam matéria de disputa de vários atores politicamente significativos em âmbito nacional e internacional. Posições a favor ou contra os direitos de homossexuais se expressam nos projetos de leis elaborados atualmente no Brasil. A temática da homossexualidade desempenha papel de disputa atual das igrejas em âmbito nacional e internacional. Posições fundamentalistas, que naturalizam a homossexualidade ou seu caráter negativo, têm ganhado visibilidade internacional e esta parece ser a contrapartida da visibilidade e da relevância com que se colocam as demandas pelo reconhecimento de questões relacionadas à homossexualidade atualmente (www.clam.org.br. Acesso em agosto 2008).

²⁷ O livro é o resultado da dissertação de mestrado em Antropologia Social, defendida na UNICAMP, em 2002. Regina Facchini é socióloga, ativista do movimento LGBT e possui mestrado em Antropologia Social (2002) e doutorado em Ciências Sociais (2008) pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é pesquisadora colaboradora do Pagu - Núcleo de Estudos de Gênero da UNICAMP.

Enfim, seria ainda interessante pensar no Programa Brasil sem Homofobia e nas ações dele decorrentes como uma formação discursiva, no sentido foucaultiano, na qual estão colocados em articulação diferentes discursos, instituições e práticas de controle e regulação social. Então, é necessário também pensar este Programa a partir de algumas críticas por ele recebidas, bem como através de suas relações com outros programas.

Começo indicando ser esse Programa alvo de muitas críticas, tal como foi referido em palestra proferida pelo representante do Ministério da Saúde (MS), durante o Seminário Direitos Sexuais no Âmbito do Cone Sul²⁸. Para ele, essas emergem tanto da militância, que atua nos movimentos em prol das sexualidades discriminadas, quanto dos setores conservadores das igrejas.

As críticas advindas de setores da militância do movimento LGBT referem, por exemplo, a falta de agilidade na implementação das ações propostas e estão, algumas delas, explicitadas em uma reportagem veiculada na versão eletrônica da revista A CAPA.

Nessa reportagem, que versava sobre o 13º Encontro Brasileiro de Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros, financiado pela Secretaria Especial de Direitos Humanos em parceria com a Política Municipal de DST/AIDS, em novembro de 2008, na cidade de Porto Alegre/RS, foram explicitadas diferentes posições debatidas em mesa-redonda formada para avaliar o Programa Brasil sem Homofobia. As críticas se referiram aos poucos recursos destinados a esse Programa, tendo a ausência do Secretário Especial de Direitos Humanos (que enviou representante) sido tomada como representativa da pouca importância dada ao Programa pelo Governo.

O Programa também recebeu críticas advindas das igrejas, que reprovam o Governo Federal por assumir uma “postura pró-homossexualismo”, como explicitou um deputado federal, membro de uma igreja evangélica, em discurso proferido acerca do Projeto de Lei n 5.003, de 2001. Tal discurso, proferido cerca de seis meses depois da aprovação desse Projeto teve por objetivo, nas palavras do deputado: “alertar os cristãos do Brasil para as conseqüências penais e os riscos para a nossa fé do PL n° 5.003/01, aprovado na Câmara, que está tramitando no Senado Federal como Projeto de Lei Iniciado na Câmara - PLC n° 122/06”. Esclareço que tal projeto tramita atualmente no Senado Federal e determina sanções às práticas de discriminação em razão da orientação sexual. Então, ao se pronunciar contra tais Projetos de Lei, o deputado em questão disse ser a criminalização da homofobia a pior ameaça desse Projeto, pois

²⁸ O Seminário Direitos Sexuais no Âmbito do Cone Sul aconteceu no dia 15 de dezembro de 2006, em Porto Alegre. Foi uma promoção do Núcleo de Pesquisa em Antropologia do Corpo e da Saúde (NUPACS), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em parceria com a AJURIS, GEERGE, e o **nuances**, contando com o Apoio da Fundação Ford.

atingirá qualquer pessoa cristã que expressar opinião contrária à livre orientação sexual e aos seus valores, que têm sido institucionalizados como programas de governo nas políticas dirigidas à população GLBT, no Programa Federal Brasil Sem Homofobia, através dos Ministérios da Cultura, da Educação, da Saúde e da Secretária Especial de Direitos Humanos (discurso proferido na Câmara Federal em 09 de maio de 2007).²⁹

Cabe salientar mais uma vez que o Brasil sem Homofobia foi elaborado conjuntamente pelo governo e lideranças do movimento homossexual e que, tal como outros programas de governo que também se originaram nos movimentos sociais, ele se estruturou basicamente em torno da violência com ênfase no combate à discriminação e homofobia. Ramos (2005) chama a atenção para essa questão em texto intitulado *Violência e Homossexualidade no Brasil: as políticas públicas e o movimento homossexual* ao afirmar que tanto o movimento de mulheres no final dos anos de 1970, quanto o movimento negro nos anos de 1980 e 1990 tiveram a violência como eixo estruturante de suas lutas.

A autora (ibid.) afirmou também que: “nos três casos, as ‘violências específicas’ – misoginia, racismo e homofobia – aparecem como âncoras a partir das quais outras conquistas se estruturam e, sobretudo, procuram se legitimar” (p.32).

Passo, agora, a comentar algumas vinculações do Programa Brasil sem Homofobia com outros programas e situações, tais como a série de conferências e tratados internacionais, dos quais o Brasil é signatário e às quais uma variedade de sujeitos foi sendo incorporada desde 1948 (ano da Declaração Universal de Direitos Humanos) como sujeitos de direitos: foi assim com as mulheres, com as crianças, com os sujeitos de diferentes etnias e vem sendo assim, também, com aqueles/as que exercem sua sexualidade de modo diferente da heterossexualidade.

Estes sujeitos, ao se transformarem em sujeitos de direitos, são cada vez mais “capturados” nos espaços institucionais – sistema escolar, sistema de saúde, sistema judiciário, são cada vez mais analisados, estudados.

Aliás, o Ministério da Educação, que é um dos signatários do Programa Brasil sem Homofobia, em seu site oficial, dá destaque a temas como diversidade, inclusão e diferença em sua política educacional, desde o ano de 2004. Assim, o Ministério da Educação tem lançado propostas de ação voltadas aos negros, índios, portadores de necessidades especiais e a grupos enquadrados na categoria usualmente denominada “diversidade sexual”.

²⁹ Disponível em <http://www.camara.gov.br/internet/sitaqweb/ResultadoPesquisaDiscursos.asp>. Acesso em dezembro de 2008.

*Gênero, raça e orientação sexual em debate nas escolas*³⁰ é o título de uma das notícias trazidas por este site e que aponta para uma parceria entre o Ministério de Educação e a Secretaria Especial de Política para as Mulheres (SEPM) na organização da *1ª Oficina Internacional de Educação, Gênero e Raça*, atividade na qual também estiveram envolvidas a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH) e Conselho Britânico. De acordo com o que consta na notícia: “A oficina é o primeiro passo do projeto-piloto de formação de professores nas áreas de alfabetização de jovens e adultos e ensino fundamental e médio da rede pública nas áreas de gênero, raça e orientação sexual, a ser implantado em 2005 em cinco capitais brasileiras”. Nessa mesma notícia há, também, considerações feitas por Tony Reis, presidente da ABGLT, que ressalta ser uma “conquista de cidadania” debater-se pela primeira vez a inclusão social desses grupos com o governo. Disse ele: “Chamar os homossexuais para discutir a educação sexual nas escolas é fundamental para a cidadania. Temos que trabalhar na perspectiva da inclusão de todos”.

Como se pode ver, tal notícia denota o envolvimento de alguns movimentos sociais, de universidades e de setores do governo em discussões conduzidas sobre gênero, raça e orientação sexual, pois nela se anuncia, também, que:

(...) Cerca de 40 pessoas entre especialistas de Ongs, movimento negro, movimento de mulheres, movimento gay e representantes de secretarias de educação e núcleos de universidades que trabalham com a temática farão leitura crítica sobre gênero, raça e orientação sexual. (notícia veiculada no site do MEC em 26/10/04)

Além dessa notícia, dou destaque à outra, também veiculada no site do MEC, sob a manchete *MEC debate educação em direitos humanos no Fórum Social Mundial*³¹, que destaca a parceria firmada entre o Ministério da Educação e a Secretaria Especial dos Direitos Humanos para a realização do seminário intitulado *Construindo uma Política de Educação em Direitos Humanos no Brasil*. Desse Seminário, ocorrido em Porto Alegre no ano de 2005, durante o 5º Fórum Social Mundial, participaram representantes do Ministério de Educação, e da Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República³² (SEDH), que debateram com a comunidade a

³⁰ Notícia veiculada no site do MEC em 26/10/2004.

³¹ Notícia veiculada no site do MEC em 28/01/2005.

³² A Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH), criada pela Lei nº. 10.683 de 28 de maio de 2003, é o órgão da Presidência da República que trata da articulação e implementação de políticas públicas voltadas para a promoção e proteção dos direitos humanos. A SEDH tem como unidades os seguintes órgãos: A) Colegiados: Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana – CDDPH; Conselho Nacional de Combate à Discriminação – CNCD; Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência – CONADE; Conselho Nacional dos Direitos do Idoso – CNDI. B) Executivos: Subsecretaria de Gestão da Política de Direitos Humanos; Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente; Subsecretaria de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos. C) Assessorias: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência. Compõem a SEDH, ainda, grupos de trabalho

primeira versão do chamado Plano Nacional de Direitos Humanos, (PNDH I), elaborado em 2003. Cabe registrar que temas como direitos humanos, exploração sexual infantil, diversidade e preconceito passaram a ser configurados no site do MEC como desafios a serem enfrentados, especialmente quando as notícias dão destaque à sua intenção de realizar debates sobre diversidade nas escolas.

Destaco, particularmente, que notícias sobre projetos relacionados à diversidade sexual, dentre os quais se encontra o Educando para a Diversidade – projeto do **nuances** -, um dos focos deste meu estudo, passaram a ser veiculadas neste *site* em agosto de 2005, fazendo parte do Programa Educação para a Cidadania e Diversidade e do Programa Brasil sem Homofobia. Como consta no *site*, o Programa Educação para a Cidadania e Diversidade objetivaria “desenvolver entre profissionais da educação posturas de respeito a todas as diferenças presentes na sociedade brasileira, para que, em relação aos temas de orientação sexual e de identidade de gênero, tais profissionais tenham uma atitude educativa que promova o respeito e a cidadania”³³.

Saliento então, que foi a partir desse Projeto que o MEC montou um grupo de trabalho para discutir a homofobia, tal como foi divulgado no já referido *site*³⁴, do qual participaram “representantes de várias secretarias do MEC e de entidades que lutam pelo respeito à diversidade sexual e pelo combate às várias formas de violação dos direitos humanos de gays, lésbicas, transgêneros e bissexuais...”. Por ocasião da constituição desse grupo de trabalho, o ministro Fernando Haddad pronunciou-se dizendo que a partir da criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), em 2004, passou-se a dar visibilidade a questões como a homofobia sendo essa, em seu ponto de vista, “uma tarefa inadiável”. Haddad comentou, ainda, ser a criação da SECAD fruto da militância, de um processo histórico vitorioso que abre a discussão para temas ligados à diversidade, que estão sendo discutidos de forma corajosa. “Muita gente, até sem preconceito, não teve coragem para enfrentar esse debate, que não tem nada de fantasmagórico”, disse o ministro, que afirmou também, na mesma situação, que o Ministério “conhece o assunto da homofobia, quer a ajuda da militância e tem grande esperança de modificar a realidade, com investimentos e política” (notícia veiculada no site do MEC em 25/05/2006).

Registro, ainda, que nos anos de 2005 e 2006, respectivamente, o MEC lançou dois termos de referência com instruções para a apresentação e seleção de projetos de capacitação/formação de

temáticos que auxiliam o Secretário Especial dos Direitos Humanos a implementar a política nacional de direitos humanos, conforme as diretrizes do Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH.

³³ Notícia veiculada no site do MEC em 09/08/05.

³⁴ Notícia veiculada no site do MEC em 25/05/2006.

profissionais da educação para a cidadania e a diversidade sexual e que nestes dois termos constam enunciados sobre a escola, sobre a educação e sobre a sexualidade que repetem reiteradamente enunciados contidos tanto nas notícias que comentei até aqui quanto no documento que apresenta o Programa Brasil sem Homofobia.

Também o documento que apresenta o resultado da seleção dos projetos de capacitação/formação reitera o compromisso anunciado pelo MEC com a “educação para a diversidade e cidadania” indicando ser o objetivo central desta ação³⁵:

... contribuir para que os profissionais da educação possam lidar de maneira adequada, em seu cotidiano escolar, com a diversidade que compõe a sociedade brasileira e, em relação aos temas de orientação sexual e de identidades de gênero, o objetivo específico é permitir que tais profissionais tenham uma atitude educativa que promova o respeito e a cidadania (<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/divulgacaoresultado.pdf>. Acesso em abril de 2007).

É possível afirmar, então, que o propósito de contemplar uma educação para a diversidade compõe a rede discursiva que vem organizando a educação brasileira, tendo sido ponto de pauta, inclusive, da Conferência Nacional de Educação Básica, realizada em abril de 2008. Registro que um dos eixos temáticos desta Conferência denominou-se *Inclusão e Diversidade na Educação Básica*, sendo sua expositora a Dra. Prof. Nilma Lino Gomes que, de acordo com notícia veiculada no site do MEC³⁶, destacou que: “(...) Falar em diversidade não é romantismo e sim falar em xenofobia, homofobia. É uma pauta desafiadora. (...) [os professores/as] precisam aprender a lidar com alunos diferentes, que têm histórias, culturas e necessidades distintas”. Também o secretário da SECAD/MEC, André Lázaro, ao pronunciar-se sobre a Conferência disse que “(...) A educação brasileira ainda não incorporou solidamente o valor da diversidade como fator pedagógico e afirmativo (...). Uma criança cuja crença religiosa familiar é ridicularizada em sala de aula não se sente acolhida e, portanto, não desfruta das condições necessárias para aprender”³⁷.

Dando continuidade a essa incursão que estou fazendo a outros documentos e ações que integram a política educacional brasileira, preocupada que estou em indicar como neles se vem privilegiando questões relacionadas à inclusão e à diversidade sexual e de gênero, cabe apontar, também, as publicações da SECAD/MEC, em especial os Cadernos SECAD, que foram concebidos,

³⁵ Ação denominada: Apoio à Qualificação dos Profissionais da Educação em Educação para a Diversidade, a qual integra o Programa “Educação para a Diversidade e Cidadania” da SECAD/MEC. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/divulgacaoresultado.pdf>. Acesso em abril de 2007.

³⁶ Notícia disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=10344. Acesso em abril de 2008.

³⁷ Pronunciamento disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=10297. Acesso em abril de 2008.

de acordo com texto de apresentação que neles consta, para documentar as políticas públicas da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação implementadas a partir de 2004. Dentre esses Cadernos, destaco o intitulado *Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos*, no qual são colocadas em articulação a política educacional e outras políticas tais como a política dos direitos humanos e as políticas relacionadas às mulheres. Nele está destacado o papel estratégico da educação para a diversidade tendo em vista a “crescente mobilização de diversos setores sociais em favor do reconhecimento da legitimidade de suas diferenças” (Brasil, 2007, p.9).

Assim, a educação para a diversidade é apontada neste Caderno como “fator essencial para garantir inclusão, promover igualdade de oportunidades e enfrentar toda sorte de preconceito, discriminação e violência, especialmente no que se refere a gênero e sexualidade” (ibidem, p.9). E, a escola é nele considerada como o lugar privilegiado para a promoção da “cultura de reconhecimento da pluralidade das identidades e dos comportamentos relativos às diferenças”. Explicita-se, ainda, no Caderno, que ao falar em diversidade sexual e de gênero, a SECAD/MEC não está se referindo apenas a aspectos relativos à “direitos à saúde sexual e reprodutiva”, mas buscando situar tais questões “no terreno da ética e dos direitos humanos, vistos a partir de uma perspectiva emancipadora”.

Persistindo em minha intenção de colocar em destaque a trama discursiva na qual se gestou e a partir da qual se implantou o Programa Brasil sem Homofobia, cabe referir, também, propostas ligadas ao eixo da Educação, aprovadas na I Conferência Nacional de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transgêneros, pois a Relação Preliminar das Propostas Aprovadas se configura como a base do Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos de LGBTT e da reformulação do Programa Brasil sem Homofobia. Tais propostas – do eixo da educação – enfatizam a necessidade da elaboração de diretrizes curriculares que orientem os sistemas de ensino para a execução de ações que “promovam o respeito e o reconhecimento da diversidade da orientação sexual e identidade de gênero e que colaborem para a prevenção e a eliminação da violência sexista e homofóbica na educação básica e superior” (Brasil, 2008, p.42).

Enfim, saliento, mais uma vez que procurei com esta incursão ao site do MEC, “garimpendo” notícias e publicações e também em alguns outros documentos relativos tanto ao Programa Brasil sem Homofobia (os termos de referência, por exemplo) como à I Conferência LGBTT e ao Caderno *Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos*, indicar algumas das tramas discursivas em que foram tecidas relações entre educação, escola e sexualidade,

incluindo-se entre essas projetos que integram as políticas públicas para a educação brasileira. Busquei indicar como o propósito de lidar com a diversidade, especialmente com a diversidade sexual, está fazendo parte das agendas do campo da saúde e dos direitos humanos, entre outros aspectos também considerados, mas que não estarei focalizando nesta tese.

Registro, mais uma vez, que tal incursão me auxiliou a perceber que em diferentes campos – pedagógico, político e midiáticos, por exemplo -, se configura a *educação para a diversidade* como um meio para a promoção da cidadania, a melhoria da qualidade da educação e a redução das desigualdades sociais. No entanto, em torno da *diversidade*, há mais um aspecto que precisa ser discutido e que diz respeito a sua relação com a *diferença*, problematização que postergo, pois, a *educação para a diversidade* também está enunciada tanto no Curso Educando para a Diversidade, que passarei a apresentar e discutir a seguir, quanto nas narrativas dos professores/as entrevistados/as que participaram deste estudo.

4.2 - APRESENTANDO O CURSO EDUCANDO PARA DIVERSIDADE: uma contribuição para a efetivação de políticas públicas educacionais

De acordo com o que consta no *site* do Grupo *nuances* (2006), o curso Educando para a Diversidade “se constituiu enquanto um lócus de reflexão e de ação com princípios que construam o empoderamento e uma sociedade democrática que a todos respeita e dignifica”. O Curso foi apresentado como uma das ações do projeto³⁸ de mesmo nome e já teve realizadas quatro edições, sendo todas elas levadas a efeito pelo grupo *nuances*. Registro, então, que a 1ª edição ocorreu em 2005 e a 2ª edição em 2006. A 3ª e a 4ª edições desse curso, também denominadas Educando para a Diversidade, foram dirigidas a educadores das redes municipal e estadual de ensino, tal como sucedeu nas edições anteriores, ocorrendo aos sábados e perfazendo um total de 40 horas-aula, tendo sido realizadas, respectivamente, entre 27 de abril a 04 de agosto de 2007, e de 07 de junho a 23 de agosto de 2008.

Entre outros destaques feitos a esse curso, constam do *site* do *nuances* os seguintes, que transcrevo para caracterizá-lo:

Com apoio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do MEC, em parceria com Secretarias Estadual e Municipal de Educação, [o Curso] é dirigido a professores de Porto Alegre e da região Metropolitana. Busca incentivar políticas educativas

³⁸ Integram o Projeto Educando para a Diversidade, além do curso de mesmo nome, pesquisas realizadas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e a formulação de estratégias coletivas e institucionais de multiplicação, com os participantes do curso. (Informação obtida informalmente através de e-mail enviado a mim, enquanto coordenadora pedagógica de uma escola estadual, em abril de 2006.).

para promoção dos direitos humanos e da diversidade sexual nos ensinos Infantil, Fundamental e Médio (www.nuances.org.br Acesso em setembro de 2006).

Além disso, é destacado que o **nuances**³⁹:

pretendeu contribuir para a efetivação de políticas educacionais na promoção dos Direitos Humanos e da Diversidade Sexual. Para tanto, trouxemos temas marginais como fundamentais para a construção e transformação das comunidades escolares. Provocação e transgressão! É a partir de um processo de conhecimento, de experimentações e de elaborações e/ou re-elaborações que consolidamos nossas opiniões e nos tornamos sujeitos das nossas histórias. Caminhos para a possibilidade da luta e da disputa de poderes. (www.nuances.org.br Acesso em setembro de 2006). (grifo meu)

Então, o curso que estou apresentando insere-se em propostas mais amplas de âmbito nacional que dão importância e buscam promover a qualificação da temática diversidade sexual, classificada pelos propositores desse curso como ainda sendo um tema marginal, mas que esses consideram ser “fundamental para a construção e transformação das comunidades escolares”.

As duas edições que acompanhei (3ª e 4ª edições) seguiram basicamente o mesmo formato: uma aula inaugural proferida um dia antes do primeiro encontro e a realização de 4 módulos assim denominados: Gênero, Classe Social, Raça/Etnia e Diversidade Sexual; Discriminação e Acesso à Justiça; Direitos Humanos e Educação; Juventudes e Manifestações Culturais, contando, também, com a participação dos mesmos facilitadores, com algumas exceções (ver anexo 1 e 2 com a programação das duas edições). Esses são os temas marginais enunciados no Curso, designação que será discutida quando da apresentação e discussão das entrevistas que fiz com os/as professores/as que o frequentaram.

Nas duas edições, os facilitadores utilizaram-se de dinâmicas variadas: palestras com utilização de data-show, dinâmicas de grupo, depoimentos. Os participantes, por sua vez, interagiram com perguntas, comentários, tanto na situação mais específica do Curso quanto nos intervalos, na saída etc., tendo sido feitas solicitações de idas às escolas. Em relação a esse aspecto, refiro que eu mesma fui convidada para ir a duas escolas para realizar um encontro com os professores/as e debater as questões de sexualidade, especialmente a temática da identidade sexual.

O modo como a maior parte dos facilitadores abordou os assuntos que objetivaram a discutir voltou-se, especialmente, à desconstrução de certas usuais naturalizações sobre temáticas vinculadas à sexualidade, sendo que eles propuseram-se a deslocar o foco das discussões dos chamados temas marginais, ligados à sexualidade e ao gênero, das explicações ordenadas pelo determinismo

³⁹ Esta intenção também foi anunciada nos *folders* de divulgação das duas edições que frequentei.

biológico. Isso não quer dizer que não tenham ocorrido manifestações de cunho essencialista, ao longo do curso, e que, em algumas ocasiões, não tenha sido afirmada a importância da emancipação dos sujeitos através da educação e da idéia de que a sexualidade precisa ser discutida como algo que “liberta as pessoas”. (Caderno de Campo, 28 de abril de 2008).

Cabe referir como uma particularidade relativa à 4ª edição ter sido permitido aos que dela participaram inscreverem-se no Seminário Políticas de Enfrentamento à Homofobia: corpo e prazer, promovido pelo **nuances** em agosto de 2008, cuja carga horária foi integrada ao Educando. Para dar destaque às muitas parcerias processadas na organização de tal evento, registro que este Seminário foi realizado em convênio com a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, através do Programa Brasil sem Homofobia, tendo contado com a participação de pesquisadores, ativistas e representantes do poder público. Além disso, durante o evento foi apresentada uma exposição comemorativa aos 30 anos do surgimento do jornal *Lampião da Esquina*, de São Paulo, o primeiro jornal brasileiro voltado para o público homossexual que circulou entre 1978 e 1981, e da primeira organização do movimento homossexual brasileiro.

Ressalto que o Curso em discussão, tal como o Programa Brasil sem Homofobia, constitui-se em uma importante ação voltada a educar os/as professores/as para agirem em favor do combate à homofobia e à desigualdade, e que esse curso integra-se às ações voltadas ao debate sobre os direitos humanos que, no espaço desse Curso, se ativeram ao campo da sexualidade. Como as análises que procedi sobre esse curso envolvem o acompanhamento das atividades nele realizadas, explicito, a seguir, como se deu minha inserção e envolvimento com o referido curso.

4.2.1 - Sobre a minha inserção no curso *Educando para a Diversidade* – as primeiras anotações do “diário de campo”

Saliento que frequentar o Curso sistematicamente me permitiu uma aproximação bastante grande com os demais professores participantes, sendo necessário referir que, muitas vezes, precisei, inclusive, tomar cuidado para não participar muito ativamente das discussões. No entanto, me senti dentro do Curso e, desde o início, me coloquei como alguém que buscava saber sobre sexualidade e escola, objetivo que motivara a participação dos demais inscritos, mesmo que os motivos mais “práticos” que me levaram a buscá-lo diferissem dos que mobilizaram os demais participantes.

Relembro os encontros da 3ª e 4ª edição do curso *Educando para a Diversidade* que ocorreram, respectivamente, em 2007 e 2008, quinzenalmente, aos sábados, das 8h30min às 13h, com sol, chuva, vento ou frio (...), como situações que sempre envolveram muita participação e

discussão. Nestes encontros, o tempo sempre parecia ser pouco para o debate realizado pelos professores e professoras – estas em maior número - de diferentes disciplinas, graus de ensino e experiências no campo da educação, de diferentes etnias, idades, sexo e gênero; pessoas com diferentes pensares acerca das identidades sexuais e de gênero e tantas outras “diferenças” que podem ser tomados como indicadores da diversidade de participantes do Curso. Aliás, em vários encontros este foi um discurso usado de forma recorrente para caracterizar os/as participantes.

Registro que a 3ª edição do curso Educando para a Diversidade iniciou-se em abril de 2007 (mês e ano em que defendi o projeto de tese). Começo indicando que me inscrevi no curso como participante porque pretendia entrevistar algumas professoras/es para levar adiante minha pesquisa. Assim, mesmo que inscrita como aluna, os motivos que me orientavam a estar lá eram diferentes daqueles que motivavam os demais participantes, pois eu buscava ouvir as falas das professoras e professores e, em especial, as histórias que tivessem para contar sobre o modo como viam a sexualidade ser representada, comentada, estudada ou questionada em suas escolas.

Considero, no entanto, que não comecei bem essa minha atividade e que tal percepção me invadiu, especialmente, quando me apresentei à coordenadora do Curso como alguém que buscava, mais do que participar do curso para discutir questões ligadas à diversidade sexual na escola, coletar informações para a realização de uma tese de doutorado. Senti-me constrangida por não ter feito contatos prévios para tratar dessa questão mais detidamente, pois também me dei conta que as professoras que lá estavam não haviam me autorizado a coletar suas participações e a usá-las na construção da minha tese.

Não sei bem expressar como me senti! Mas, a sensação de estar invadindo um espaço que não era meu, bem como a sensação de estar agindo de forma “mal intencionada” ou, pelo menos, de possuir alguns propósitos não claramente explicitados, me invadiu totalmente! Pode até parecer exagero, mas foi o que lembro de ter sentido naquele momento.

O mal-entendido começou a ser desfeito quando apresentei minhas intenções para a coordenadora do Curso, para quem entreguei uma cópia de parte do projeto de tese, e após ter participado de uma entrevista com ela na sede do Grupo **nuances**. Cabe indicar que em função das minhas atividades profissionais⁴⁰, eu já conhecia muitos dos/as participantes desse Grupo, bem como alguns dos chamados facilitadores⁴¹ do curso. O mal-estar se dissipou, especialmente ao longo do

⁴⁰ Trabalho atualmente (desde o final do ano de 2006) na Academia de Polícia Civil e venho me inserindo como representante da mesma em diversos eventos ligados aos Direitos Humanos: participação na Conferência Estadual GLBTT, membro do Comitê Estadual de Educação em Direitos Humanos CEEDH, participação em diversas reuniões do Conselho Municipal de Direitos Humanos.

⁴¹ Facilitador era o nome dado aos palestrantes do Curso.

Curso, à medida que comecei a participar dos debates e das atividades propostas e que os integrantes do **nuances**, em especial a coordenadora do Curso, passaram a me ver como uma profissional também envolvida com as discussões relativas aos direitos humanos, à sexualidade e à educação.

O episódio relatado me leva a fazer algumas considerações dos chamados compromissos éticos e políticos da pesquisa e a referir, tal como Schwandt (2006), que “a investigação social é uma prática, e não simplesmente um modo de saber (...) [e que] compreender o que os outros estão fazendo ou dizendo é dar forma pública a esse conhecimento e envolve compromissos morais e políticos” (p.207). Ou seja, tornar “públicas” opiniões, situações, inquietações de outros/as envolve sempre uma anterior e explícita autorização!

Refletir sobre o sucedido me levou a retomar o que eu vinha pensando poder ser minha estratégia de coleta de dados. Minha primeira decisão foi a de não usar as histórias contadas pelas professoras/es durante o Curso. Pensei que essas poderiam funcionar como indicadores de situações que talvez merecessem ser mais bem exploradas a partir de entrevistas, que seriam agendadas previamente, procedimento esse que acabou sendo assumido segundo critérios que estarei explicitando logo a seguir.

Referir esta inserção no trabalho de campo deste modo um tanto quanto “desastroso” se faz, porém, necessário para que seja possível indicar algumas das muitas questões de natureza ética implicadas em um estudo dessa natureza. Como salientou Gottschalk (1994), respeitar a dimensão ética é um dos requisitos que definem uma etnografia bem-sucedida – e aqui estou indicando ter sido este estudo inspirado nos propósitos de alguns trabalhos etnográficos, os quais colocam em destaque a importância da reflexividade na ação investigativa.

Para Gottschalk (ibid.) é preciso exercer-se a auto-reflexividade no processo investigativo, sendo essa, segundo ele, uma ferramenta importante no processo etnográfico que adquire peculiaridades próprias a cada investigador em particular, situando-o, dizendo quem ele é para si mesmo e para os seus leitores. No entanto, é preciso cautela com a utilização de informações autobiográficas, pois se corre o risco de dar um excessivo destaque ao autor em detrimento dos demais participantes, pois como ressalta Rosaldo (apud Fine, et al.), “se o vício da etnografia clássica foi uma escorregadela do ideal do afastamento para a verdadeira indiferença, o da atual reflexividade é a tendência de o Eu auto-absorvido perder totalmente de vista o Outro que lhe seja culturalmente diferente” (p.115).

Ainda no que concerne à reflexividade, Lincoln e Guba (2006) destacam que esta “nos obriga a nos resignarmos não apenas aos problemas de pesquisa que escolhemos e àqueles que participam

conosco do processo de pesquisa, mas a nós mesmos e às múltiplas identidades que representam o eu mutável no cenário da pesquisa” (p.188). Então, é preciso atentar não apenas para as motivações, mas até para o modo como as identidades culturais assumidas pelo pesquisador se fazem presentes na investigação, determinando a necessidade desse interrogar-se constantemente sobre elas. No meu caso, as posições de mulher, branca, heterossexual, professora que me constituem “entram” na pesquisa de diferentes modos, tendo sido necessário que eu constantemente me interrogasse sobre elas, para que se tornasse possível indicar algumas contradições que delas decorrem.

Em muitos momentos, por exemplo, ao longo do curso, precisei me controlar para não falar demais, para não ultrapassar o limite entre a assistência e a coordenação da ação, uma vez que em muitas outras situações profissionais costumo estar nessa última categoria. Em relação às entrevistas, também sucedeu algo semelhante. Surpreendi-me ao ouvir algumas gravações e mais ainda ao ler as transcrições delas feitas, por ver nelas materializadas algumas falas que, inclusive, iam de encontro a muitas de minhas convicções. Fez-se necessário pensar sobre o que eu estaria mesmo afirmando e por que o teria feito naquela particular situação de entrevista.

Ainda, estimulada pelas considerações de Gottschalk (1994), retomei outros momentos do Curso, nos quais me posicionei como uma das tantas professoras que o frequentaram, lembrando situações ocorridas quando eu lecionava para alunos/as dos Ensinos Fundamental e Médio. Na 3ª edição, inclusive, fui reconhecida por duas professoras que frequentaram um dos cursos que ministrei no Centro de Ciências do Rio Grande do Sul e também por alunos/as dos Cursos de Pedagogia e de Ciências Biológicas da UFRGS, nos quais fui professora mais recentemente; já na 4ª edição, uma das professoras havia sido minha aluna no Ensino Fundamental.

Mas o que interessa mesmo registrar é que ao final da 3ª edição do Educando, eu ainda não havia feito nenhum contato formal com meus colegas de curso para entrevistá-los, o que talvez tenha decorrido do constrangimento inicial, que já referi, e que dificultava a minha intenção de colocar-me como pesquisadora.

Instigada pela necessidade de iniciar a coleta de dados, realizei alguns movimentos tímidos: fiz muitas anotações em torno do que era dito e do que esses ditos provocavam em mim, apesar de estar decidida a não me valer de tais notas. No segundo encontro, por exemplo, anotei o nome de todos os participantes durante a apresentação. Registrei, também, o grau de ensino e a disciplina que lecionavam, no caso dos/as professores/as das séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. A partir dessas primeiras anotações, passei a vislumbrar quais dentre eles/as poderiam ser meus entrevistados e optei por contatar apenas as/os professoras/es das séries finais do Ensino

Fundamental e professores/as do Ensino Médio; anotei, também, a escola onde esses/as professores/as atuavam e passei a telefonar para algumas dessas escolas na tentativa de contatá-los para a entrevista. Registro que três professoras que integravam este grupo aceitaram ser entrevistadas, tendo ocorrido essas entrevistas no ano de 2008.

Quando se iniciou, em junho de 2008, a 4ª e última edição do Educando, lá estava eu, novamente, participando do curso, mas, agora, em uma condição perfeitamente aceitável, pois já me havia cadastrado como pesquisadora, tendo sido apresentada pela Coordenação do Curso ao grupo de professores/as nessa condição.

Registro, ainda, ter interagido bem mais com este novo grupo de participantes do Educando do que com os que frequentaram a edição anterior. Aliás, 9 participantes aceitaram ser entrevistados por mim e constituíram, portanto, o grupo junto ao qual desenvolvi meu estudo.

4.3 - COLÓQUIOS PREVIAMENTE MARCADOS: as entrevistas

Realizei 12 entrevistas, que foram gravadas e posteriormente transcritas. Nelas solicitei que os/as professores/as fizessem, inicialmente, uma breve apresentação pessoal, além de ter registrado dados como idade, sexo, cargo ocupado na escola, tempo de exercício da profissão e tipo de formação universitária), bem como solicitei que comentassem sobre o modo como se tinha dado a sua inserção no campo da educação.

É possível dizer que as entrevistas foram informais, estruturadas a partir de um esboço de questões e colocações que incluíram perguntas a respeito do curso e de situações do cotidiano escolar. Para realizá-las, me pautei, entre outros aspectos, nas ponderações feitas por Silveira (2005) acerca das narrativas que constituem a educação.

Como a autora destacou (ibidem):

A escola está plena delas [histórias], construindo imagens de escola, imagens de aluno, imagens de conhecimento escolar, enfatizando contornos e esfumando outros, fixando personagens, apagando diferenças, pondo em relevo outras, riscando fronteiras, confinando grupos... desenhando práticas e delineando perfis (p.208).

Ou seja, a autora marca como a escola atua na produção dos sujeitos escolares que se constituem tanto a partir das pequenas histórias que cada um conta sobre si mesmo, quanto das histórias que povoam a mídia, a literatura, os jornais e, porque não, os programas de Governo.

Apoiada em Silveira (ibidem), destaquei, não apenas o que foi relatado pelas professoras/es entrevistadas, mas, também, as condições em que se deu a entrevista, os silêncios que fizeram ou

não parte da “cena” e atentei para olhares, gestos e até mesmo para as etapas que precisei percorrer para chegar até a/o entrevistada/o. Enfim, busquei levar em consideração muitos aspectos, não com o objetivo de fazer o “relato mais verdadeiro”, mas para buscar ver regularidades, dissonâncias, formas de dizer, bem como indicar metáforas recorrentes, ausências etc.

Então, marco, tal como ressaltou Arfuch (1995), que o gênero discursivo entrevista aborda

em primeiro lugar a situação comunicativa, regida pelo intercâmbio dialógico, seus participantes, sua vizinhança com a conversação cotidiana, os usos da linguagem, suas infrações, o que de previsível e imprevisível tem este jogo intersubjetivo da verdade (do coloquial ao formal, do chiste, do mal entendido, da ironia ou da agressão) p.25 (tradução minha).

Busquei valer-me de tais indicações nos diferentes momentos das entrevistas que realizei, ou seja, tanto na etapa mais aproximada do planejamento das questões a serem feitas aos entrevistados quanto no agendamento da entrevista (as combinações referentes à data, horário local etc.), na escuta e transcrição das falas e, por fim, ao me valer desse material que fui organizando, catalogando e classificando durante as análises. Mas o meu preparo para a entrevista também implicou na revisão do telefone celular, utilizado para as gravações, a conferência da pasta para ver se lá estavam as duas cópias do Termo de Consentimento Informado (anexo 3) – uma para ficar de posse do/a entrevistado/a e outra para mim -, bem como a preparação para um momento em que eu deveria mais ouvir do que falar.

Preparei um roteiro de questões anotando-as em meu diário de campo, o mesmo em que registrei minhas considerações, sentimentos e idéias enquanto acompanhava os encontros do Educando. Durante as entrevistas e após tê-las realizado, registrei também meus sentimentos, destaquei palavras que haviam chamado a minha atenção e tecia considerações sobre o lugar em que a entrevista transcorreria, entre outras coisas.

Cabe aqui referir que um diário de campo não é o registro exato do que aconteceu, pois ele traz as marcas do pesquisador/a: seus posicionamentos, sentimentos; ele é criação do pesquisador/a que escolhe alguns fatos e não outros para compor sua narrativa.

Assim concordo com Santos (1998), quando ele destaca que:

O Diário de Campo, como o próprio nome sugere é o “papel” onde se registra o que se passa, consigo ou com os outros, é um misto de acontecimento e reflexão. Enquanto instrumento de análise etnográfica, ele guarda algumas destas características, ao mesmo tempo em que as amplia, permitindo que, a partir de seus registros, se vá, nessas sucessivas aproximações, desenhando espaços, compondo arranjos, entretecendo os diferentes discursos que estão em operação na constituição das representações que se apresentam para nos compor (p.120).

Algumas das perguntas foram feitas a todos/as os/as entrevistados/as, certamente não em uma mesma ordem, mas houve situações em que incluí na entrevista outras questões, na medida em que o/a entrevistado/a ou eu mesma fazia alguma observação relativa ao que estava sendo comentado. As perguntas endereçadas a todos/as foram: Como ficaste sabendo a respeito do Educando? Por que te interessaste em fazer o curso? Que contribuições o curso trouxe para a tua prática pedagógica? A sexualidade ainda é tida como uma questão “marginal” na escola. Isso é afirmado nos folderes de divulgação do curso. O que pensas disso?

Cabe destacar, novamente, que tais perguntas não foram endereçadas a todos/as exatamente da mesma forma e na mesma ordem. Mas, registro que as entrevistas sempre tiveram um “tom” de conversa, que, por vezes, beirou a confidência e isso ocorreu tanto com a pesquisadora quanto com os/as entrevistadas/os.

Elenquei 6 momentos principais nas situações de entrevista que explico a seguir:

1 - O momento, no Educando, em que determinado/a participante chamou minha atenção como um/uma potencial colaborador/a de minha pesquisa. Relembro que a primeira condição que estipulei era a de que esse/a fosse professor/a das séries finais do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio; a segunda condição era que o selecionado/a se dispusesse a me conceder a entrevista; e, a terceira, era de que tivesse chamado a minha atenção relativamente a sua participação no curso – alguma fala mais marcante durante os debates, alguma manifestação instigante em uma conversa mais particular, ou, ainda, o fato de já ter algum conhecimento acerca da atividade pedagógica realizada pelo/a potencial entrevistado/a. Um outro critério mais subjetivo que utilizei disse respeito a intuir – não sei bem explicar como – de que aquela professora ou professor teria boas histórias para contar. O convite para um primeiro contato com o/a futuro/a entrevistado/a, na maior parte das vezes, se deu ainda durante o curso; outras vezes, no entanto, o contato foi feito por telefone ou por e-mail. Dos convites feitos, apenas um foi recusado com a seguinte justificativa: não sei se quero responder a uma pesquisa..., não tenho tempo...

2- O momento em que eu me preparava para a entrevista, especialmente aquele que correspondeu ao primeiro contato com a/o entrevistada/o que aceitara participar da pesquisa. Como já referi brevemente, antes de me deslocar ao local combinado, eu lembrava minhas questões principais e sempre me certificava de estar portando tanto as duas cópias do Termo de Consentimento Informado quanto o celular carregado para fazer as gravações. Cabe referir que o Termo de Consentimento Informado é significado como compondo os aspectos éticos de uma

pesquisa qualitativa, pois nele o participante é informado previamente sobre os objetivos da pesquisa e sobre como serão usadas as informações obtidas bem como que terá seu anonimato assegurado e que poderá desistir, a qualquer momento, de contribuir para a pesquisa. Por outro lado, tal texto respalda o pesquisador/a no caso de questionamentos posteriores sobre as considerações tecidas a partir do material fornecido pelos participantes. Dos 12 professores/as que entrevistei, apenas 3 se interessaram em ler o Termo antes de assiná-lo e desses, apenas 1 professora perguntou por ele antes que eu o oferecesse a ela.

Aliás, ressalto que o Termo de Consentimento Informado vem sendo aplicado nas pesquisas que originam teses e dissertações neste Programa de Pós-Graduação por iniciativa de alunos/as e seus orientadores/as, pois, segundo me foi informado, não há uma exigência da Universidade para que tal aconteça, pois tais pesquisas não são acompanhadas pelo Comitê de Ética da UFRGS⁴².

3- O momento do deslocamento até o local combinado para a entrevista, sendo importante indicar que essas foram feitas nos mais diversos locais: a escola (na biblioteca, salas de aula, sala de informática ou dos professores, sala da diretora etc.), o pátio de uma faculdade, uma cafeteria, em um *shopping center*, uma locadora de vídeos “pornô”, a casa de uma das entrevistadas... Muitos destes lugares ficavam em bairros bastante distantes da minha casa ou do meu local de trabalho, de onde eu partia para realizar as entrevistas. E, a cada vez, eu precisava olhar cuidadosamente o mapa da cidade, o que não impediu que diversas vezes eu me perdesse e quase desistisse de chegar ao local combinado. Esses deslocamentos, em especial aqueles em que me perdia pelas ruas de Porto Alegre, muitas vezes dando voltas em torno do mesmo lugar, podem inclusive ser comparados a determinados momentos vividos durante a escrita dessa tese, nos quais também me senti “perdida” em meio a meus livros, anotações, ideias e autores.

Muitos desses locais me trouxeram, inclusive, algumas evocações, bem como distintas emoções e sentimentos: as escolas, por exemplo, me fizeram lembrar o tempo em que eu as frequentava como professora de Ciências e Química, quando comecei a discutir temas como sexualidade com meus alunos/as – aliás, senti saudades desse tempo! O pátio da faculdade fez com que eu me sentisse em casa por ser esse o ambiente onde circulo já há alguns anos como aluna do PPGEDU; a cafeteria no *shopping* também foi um lugar em que me senti à vontade, pois circulo

⁴² O Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS, instituído em 12 de março de 1997 e credenciado junto à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Ministério da Saúde em abril de 1997, é um órgão independente, vinculado operacionalmente à Pró-Reitoria de Pesquisa. O CEP/UFRGS pode auxiliar as Comissões de Pesquisa das Unidades da UFRGS na tarefa de acompanhar os projetos de pesquisa realizados pelos seus pesquisadores, alunos e técnicos. Informação obtida no site <http://www.propesq.ufrgs.br/>. Acesso em março de 2009.

com frequência nesse ambiente como consumidora; já a locadora de vídeos “pornôs”, com suas salas para encontros, me causou estranhamento, pois nunca havia estado em um lugar como este, até por ser esse, geralmente, frequentado apenas por homens, segundo me confirmou o meu entrevistado; na residência da professora, o estranhamento foi de outra ordem, pois sentei no sofá da sala como se fosse uma visita sem o ser – o interessante é que ali me senti à vontade como pesquisadora.

Ou seja, fiz, mais uma vez, desse relato, um momento de autorreflexividade para apontar alguns dos diferentes modos como me posicionei nessa pesquisa, especialmente no momento das entrevistas, e para relembrar minha condição de proximidade com meus entrevistados/as, pois, afinal, eu já fui professora tal como eles/as o são e freqüentamos juntos um mesmo Curso.

4- O momento das entrevistas propriamente ditas, no qual se deu o contato “cara a cara” entre entrevistadora e entrevistado/a e no qual também esteve “presente” o aparelho ligado para a gravação, um celular, nesse caso. Cabe mais uma vez referir que cada uma das 12 entrevistas foi peculiar, não só em função do local em que se realizou, mas, também, em função dos sentimentos que me acompanharam nos diferentes trajetos que percorri para chegar até o referido local, pelo vínculo que eu tinha ou não com a/o entrevistada/o, e até mesmo por ter encontrado nesses lugares pessoas conhecidas e, também, por ter sido assombrada, ao final de algumas entrevistas, por sentimentos como: falei demais, induzi algumas respostas, meu/minha entrevistado/a falou pouco e não me contou boas histórias...

Torres (2003) assinalou alguns aspectos concernentes ao uso de entrevistas na pesquisa, salientando que, “dentro da perspectiva dos Estudos Culturais, elas não devem ser vistas como instrumento para ‘captar a verdade’ mas como estratégias de desencadeamento de discursos” (p. 78). E esse é um importante fator a salientar: cabe dizer que não visei ouvir esses/as professores/as para saber como eles/elas realmente realizam ou pensam que se deva desenvolver uma educação que considere a sexualidade como tema a ser trabalhado no currículo escolar, mas sim com a intenção de articular os discursos sobre sexualidade que preponderam em suas falas com outros que circulam nas esferas governamentais e que subsidiam cursos de formação profissional.

Como já indiquei, ao relembrar os diálogos que mantive com as/os professoras/es entrevistadas/os, me defronto, muitas vezes, com a sensação de que “falei demais sobre mim”, de que participei da entrevista não só como alguém que queria ouvir e fazer falar, mas, também, como alguém que queria falar e ser escutada. Penso, portanto, ser procedente lembrar Foucault (2004), pois ele destaca que nas situações de diálogo, os direitos de cada um são imanentes à discussão e que:

...Aquele que questiona nada mais faz do que usar um direito que lhe é dado: não ter certeza, perceber uma contradição, ter necessidade de uma informação suplementar, defender diferentes postulados, apontar um erro de raciocínio. Quanto àquele que responde, ele tampouco dispõe de um direito a mais em relação à própria discussão; ele está ligado, pela lógica do seu próprio discurso, ao que disse previamente e, pela aceitação do diálogo, ao questionamento do outro. Perguntas e respostas decorrem de um jogo – simultaneamente agradável e difícil – em que cada um dos dois parceiros se esforça para só usar os direitos que lhe são dados pelo outro, e pela forma de diálogo convencional. (p.225)

5- O momento das transcrições das entrevistas. Para fazer as transcrições, organizei uma ficha que apresento a seguir:

Entrevista n°: ____
Professor/a: Nome real/ Nome fictício
Como foi feito o contato: _____
A chegada ao local da entrevista: _____
Entrevista:
1- Dados da entrevistada/o:
a) Nome:
b) Idade:
c) Graduação:
d) Pós-graduação:
e) Cargo na escola:
f) Tempo de exercício profissional
g) Outros:
2- Transcrição:
3- Comentários: sentimentos e coisas que pensei após a transcrição

Figura 1: Ficha de entrevista.

É preciso considerar, novamente, que transcrever uma entrevista não corresponde apenas a ouvir a gravação e a escrever tudo o que nela foi dito, pois, mesmo a transcrição – um ato mais metodológico - está entrecida pelo referencial teórico que inspira a pesquisa, bem como pelas relações de poder-saber já instituídas ou que se instituíram na situação da entrevista.

Ao transcrever os diálogos, busquei também registrar sentimentos e sensações que me ocorreram, além de incluir a descrição do ambiente e de algumas tensões e descontrações que marcaram como momentos únicos as entrevistas. Registro, ainda, que o processo de transcrição se deu em três etapas: uma primeira transcrição⁴³, na qual foi escrito tudo o que fora dito; uma segunda

⁴³ Algumas entrevistas tiveram a primeira transcrição feita por Lisiane Engel, uma jovem de 18 anos que “adorou” fazer o trabalho e que se encantou com os ditos de alguns e se espantou com o de outros. Ao revisar tais transcrições percebi que alguns temos algumas colocações feitas não foram registradas por minha auxiliar e isso se deveu ao

transcrição, todas elas feitas por mim, na qual inseri os silêncios (através do código (...)), os risos (através das palavras entre parênteses) e algumas explicações que julguei pertinentes (através do código []); e uma terceira e última transcrição, na qual verifiquei se tudo o que fora dito estava escrito e inseri alguns comentários finais.

O mais difícil para mim, no processo de transcrição, foi registrar o que eu havia dito em cada entrevista, pois nelas sempre esteve presente o “conflito” entre minha posição de pesquisadora e a de participante/aluna: nelas expus muitas de minhas posições e, em outras ocasiões, não rebati ideias que iam de encontro às teorizações que assumo ou ao que acredito ser pertinente ao estudo das questões sobre sexualidade. Por exemplo: em uma das entrevistas uma professora falou a palavra “homossexualismo” e eu não disse a ela ser essa uma expressão que foi referida no Curso como não sendo adequada; já em outra entrevista foi a professora que referiu algumas estratégias e termos que usara para discutir sexualidade com seus aluno/as e eu não disse que não as julgava adequadas e nem mesmo demonstrei meu estranhamento frente a uma conversa que ela disse ter mantido com alguns alunos.

No momento da transcrição, percebi o quanto sou subjetivada por minha prática de trabalho com professores/as, situação em que assumo o papel de proponente das discussões com a finalidade de “ensinar” algo intencionalmente: quero dizer com isso que, no caso que apresentei, por exemplo, se o termo “homossexualismo” tivesse sido dito em um curso por mim ministrado, eu prontamente falaria das implicações do uso deste termo para nos referirmos aos homossexuais; no caso do segundo exemplo, eu questionaria a professora sobre o modo mais adequado de conversar com alunos/as sobre sexo e estabeleceria uma discussão sobre quais os limites dessa conversa. Ou seja, no momento da transcrição ficam evidentes as tensões e contradições nas diferentes posições de sujeito que assumo.

Outra situação vivenciada relativamente à transcrição se deu a partir da leitura e comentários feitos por minha orientadora para as minhas transcrições: suas considerações sobre minha “indução” de algumas respostas, seus “ôpas”, ao final de algumas de minhas considerações e que significam “o que é isso que estás dizendo?”, seus alertas marcados com o termo “Cuidado! Tomas isso como uma verdade!”, após uma afirmação minha. A leitura da transcrição me expôs, pois ela não está no formato de um texto acadêmico, ela é uma escrita talvez mais crua, sem a preocupação das regras gramaticais e do “politicamente correto”; o texto transcrito explicita uma posição de sujeito que em

desconhecimento do tema e por que ela “não estava lá”, no momento da entrevista.

muitos momentos não era a de pesquisadora, mas sim de professora que frequentou o curso e estava tecendo comentários com uma/um colega.

Com isso não quero dizer que esta é a escrita “mais verdadeira”, mas sim que pertence a uma outra fase do processo de construção da tese: a fase que escrevi para mim mesma e que ousei expor o que disse apenas para minha orientadora, mas que não escreveria como parte de um texto com a publicidade de uma tese. Parece que há palavras, ideias que suportamos dizer ou que dizemos sem nos dar conta, mas não ousamos escrever. Mas, também, há outras que não cabem na escrita acadêmica. A palavra dita na entrevista entre duas pessoas fica no ar, no espaço entre os dois interlocutores e, depois, talvez guardada na memória de um deles, ou na do mp4 usado para gravar; a palavra transcrita/escrita se materializa no papel, na tela do computador e parece que “dura mais”, se torna “mais visível”.

6- O momento das análises propriamente ditas correspondeu à situação de olhar para o conjunto de entrevistas e ver que enunciados estavam ali proferidos e quais dentre esses se referiam à educação, à escola e à sexualidade. Esse foi também o momento de tentar colocar em articulação alguns desses enunciados com aqueles que havia destacado serem componentes dos discursos do campo da educação e da sexualidade assumidos nos textos que examinei e que se referem ao Programa Brasil sem Homofobia e ao Curso Educando para a Diversidade.

Precedendo os capítulos referentes às análises que compõem a tese, apresento os professores e professoras entrevistados/as.

4.3.1 - Sujeitos com inquietações distintas: as professoras e os professores que entrevistei

Nesta subseção apresento cada um/a das 12 entrevistadas/os: sujeitos diversos no sexo, no gênero, na idade, no tempo de exercício docente, na etnia, no modo de ser professor/a...

Dentre esses professores/as, 10 são mulheres e dois são homens, sendo que entre eles/as, 6 declararam ser heterossexuais e 6 homossexuais. Suas idades variam entre os 26 e os 60 anos e o tempo de exercício do magistério entre 1 e 33 anos. Em relação às suas formações acadêmicas, 6 cursaram Biologia, 2 Artes, 2 Matemática e 2 Educação Física.

Os nomes que utilizo para referir os/as professores/as entrevistados/as são fictícios, são nomes comerciais dados a linhas de crochê e foram por mim utilizados em alusão a uma das metáforas que utilizo neste texto.

Liza foi a primeira professora a ser entrevistada. Ela trabalha na rede municipal e estadual de educação. Eram 19h30min quando iniciei a entrevista na sala de professores da escola estadual de ensino médio⁴⁴ na qual ela trabalha: a sala estava vazia, pois, neste horário, as aulas do turno da noite já haviam iniciado. Ela é professora de Biologia, tem 36 anos de idade e há 14 anos é professora. **Liza** é uma professora bastante falante, gesticula enquanto fala, pareceu-me ser extrovertida. Tem um jeito de vestir que eu caracterizaria como “exuberante” - usa adereços grandes (colar, pulseira) e vários brincos nas orelhas-, é alta e tem cabelos semilongos. Eu já a conhecia há bastante tempo, pois ela frequentou um curso sobre sexualidade coordenado por mim, realizado no CECIRS, e também fomos colegas de escola (eu como Coordenadora Pedagógica), situação em que tivemos um contato profissional bastante próximo. **Liza** é uma dessas professoras que “vive” fazendo cursos de formação continuada! Foi justamente por conhecê-la que a escolhi como primeira entrevistada! Esta primeira entrevista foi, para mim, “um ensaio” para o qual elaborei previamente uma série de perguntas que busquei seguir, mas que, ao serem respondidas, suscitavam outras que diferiam das que eu havia elaborado. Julguei que este “ensaio” me ajudaria a organizar algumas questões básicas (e isso realmente aconteceu) e surpreendeu-me estar na posição de entrevistadora, pois como eu trabalhara na mesma escola que ela, eu conhecia muito bem a que situações ela se referia ao fazer seus comentários. Então, para mim, essa não foi apenas (não que isso seja pouco...) uma entrevista para colher dados para a tese, mas muito mais uma conversa entre duas colegas que falavam de sua realidade de trabalho. Quando terminamos a entrevista, chegou à sala dos professores um dos orientadores educacionais da escola: homossexual assumido, figura polêmica na escola e que usa unhas pintadas de preto.

A segunda professora entrevistada foi **Gisele**, uma jovem professora de Biologia – ela foi a mais jovem do grupo de entrevistados/as. A entrevista ocorreu debaixo de uma das árvores do pátio do Campus Central, próximo ao bar da FACED/UFRGS. **Gisele** é uma mulher reservada, parece ser tímida, discreta no modo de vestir, delicada e fala baixo. É alta, não muito magra e tem cabelos longos. Foi uma conversa agradável, com muitas risadas, assim como a conversa que tive com **Liza**. Teve um tom de confiança: não só ela falou sobre si mesma – sobre sua vida pessoal-, mas também eu falei de mim. Eu já a conhecia, uma vez que fui sua professora nas disciplinas de

⁴⁴ Esta escola é considerada a maior escola de ensino médio da rede estadual do RS.

Didática e Prática de Ensino e já havíamos conversado sobre questões relativas à sexualidade e escola, naquela situação.

Íris foi a terceira professora entrevistada, ela é professora de Matemática, tem 44 anos e é professora há 26 anos. É também uma professora que faz muitos cursos de educação continuada. Pensei em entrevistá-la, pois, durante o curso, soube que era amiga e colega de **Liza**, o que vislumbrei como uma facilidade para um contato inicial. Assim, cheguei até **Íris** por intermédio de **Liza** que me forneceu seu número de telefone. Nosso encontro se deu em um *Shopping Center*, onde ela costuma almoçar nos dias em que trabalha pela manhã e à tarde: tomamos um café expresso, enquanto conversávamos sobre várias coisas. Essa conversa, lá pelas tantas, também teve um tom de confiança: falamos de nós, de nossas questões enquanto mulheres com mais de 40 anos e casadas há muito tempo. **Íris** é uma pessoa exuberante; fala muito e com entusiasmo sobre seu trabalho e sobre sua vida. Grande parte do tempo de nossa conversa foi ocupado por ela para contar a experiência que teve na rede municipal de educação de Porto Alegre/RS, quando houve um investimento grande, por parte da mantenedora, em um curso para formar “orientadores sexuais” – professores da rede que foram instruídos para organizar e coordenar oficinas que discutissem sexualidade fora do horário regular das aulas. Registro que essa sua experiência me interessou por ter dela participado quando ingressei nesta mesma rede municipal de educação.

Mais uma vez terminei a entrevista com a nítida sensação de que falei muito... Mas não pude evitar! A conversa estava interessante e estabelecemos um verdadeiro diálogo.

A quarta entrevista foi com **Monalisa**, uma jovem professora de Arte-Educação com 37 anos de idade e 18 anos de profissão. Convidei-a para participar de minha pesquisa em virtude de ela ser uma travesti. O local da entrevista foi a sala de informática de uma das escolas em que ela leciona, em um bairro próximo à região central de Porto Alegre. Essa foi uma entrevista longa. **Monalisa** é uma professora falante, extrovertida, bem vestida e elegante. Alta, cabelos compridos e olhos verdes muito bonitos. Falou de sua experiência pessoal enquanto travesti e professora e eu também falei de minhas experiências e até emiti opiniões. Confesso que foi bastante difícil não me posicionar, pois a adesão ou rejeição ao que está sendo dito não é expressa, apenas através de palavras, mas, também, de olhares de aprovação e/ou desaprovação frente ao que está sendo relatado. Ou seja, é bastante difícil ao pesquisador engajado manter-se afastado de sua principal questão de pesquisa! Entre os muitos aspectos comentados por **Monalisa**, um deles referiu-se a sua transformação na escola: de *professor gueizinho* para *professora*!

Anne foi a quinta entrevistada. Ela é professora de Biologia de uma grande escola de Ensino Médio em Porto Alegre e foi convidada a participar desta pesquisa por ter chamado a minha atenção frente aos motivos que apontou terem-na levado a frequentar o Educando – declarou ser uma professora preocupada com o que acontece no cotidiano das salas de aula e não saber lidar com situações que dizem respeito à diversidade sexual. Combinei a entrevista durante um dos encontros do curso e essa se deu no Laboratório de Biologia da escola onde ela atua. **Anne** é professora há 18 anos e tem 49 anos de idade. É uma professora discreta, de estatura baixa e “um pouco acima do peso”. Nossa conversa foi agradável e um dos pontos que comentamos ter em comum foi a nossa luta constante contra a balança...

A sexta entrevistada foi a professora de Educação Física **Clara**, que trabalha na rede municipal de educação em Porto Alegre. Fui sua colega na 3ª edição do Educando e a revi na 4ª edição, em um encontro ao qual ela compareceu para relatar seu trabalho junto aos seus alunos e alunas. A entrevista foi na sala de seu apartamento em uma arborizada rua do bairro Petrópolis, em Porto Alegre. No início ela me pareceu tímida, reservada, observadora. Ela declarou ser lésbica e tem um jeito masculinizado: cabelos curtos, andar “duro”, veste apenas calças compridas ou bermudões - estereótipo que muitas vezes o senso comum atribui às lésbicas. É uma pessoa que, como ela mesma diz, “é oito ou oitenta”, radicalidade que a fez enfrentar algumas situações complicadas no ambiente de trabalho⁴⁵, às quais referiu quando esteve no Educando falando das contribuições que o curso trouxera para sua prática profissional⁴⁶. Destaco que mais uma vez percebi, no momento da transcrição da entrevista de **Clara**, o quanto eu falei, o quanto eu contei sobre as minhas experiências profissionais.

Violeta foi a sétima professora a ser entrevistada. Ela é diretora de uma escola de Ensino Fundamental e Médio; uma escola que atende também alunos cegos e cadeirantes. A entrevista se

⁴⁵ O “caso” é o seguinte: **Clara** começou a trabalhar sobre sexualidade com seus alunos: em uma das aulas falou sobre homossexualidade e sobre as diferentes nomenclaturas com as quais esses sujeitos são nomeados. Nas situações de xingamentos e/o quando os meninos se recusam em brincar ou fazer atividades físicas tidas como “de meninas”, Clara parava a aula e como ela mesma disse: “problematizava”. Isso parece ter gerado incômodos junto aos pais que reclamaram para a Direção da escola, houve até um abaixo-assinado em que alunos se posicionaram contra (não entendi se contra a professora ou contra as aulas). A Direção da escola chamou a professora para uma reunião na Secretaria Municipal de Educação com a presença da Secretária Municipal de Educação, a Coordenadora Pedagógica da escola e a Diretora, bem como a própria professora. Nesta reunião **Clara** teve que explicar por que estava fazendo este trabalho sendo que era professora de Educação Física... Para esta reunião ela levou, para se respaldar, o diploma do Educando, o Programa Brasil sem Homofobia e os PCNs. O caso foi, segundo ela, “abafado”. Ao término daquele ano ela pediu demissão, pois assumiu cargo de professora na SMED de POA. **Clara** contou sobre isso na 4ª edição do Educando, no encontro destinado a relatos de experiências.

⁴⁶ Esta situação será referida ainda neste trabalho, mas quero deixar destacado que a ela também se referiram meus/minhas entrevistados/as nos momentos de suas entrevistas ou mesmo por mim para formular alguma questão.

deu na sala da direção. **Violeta** leciona Biologia, tem 41 anos e é professora há 10 anos. É uma professora de cabelos negros, fala bastante e é engajada politicamente. Uma das coisas que chamou a minha atenção durante o curso foram seus posicionamentos políticos (esquerda radical, militante) que a colocavam, muitas vezes, na contramão dos discursos construcionistas de alguns ministrantes do Educando. Observei, também, que ela preconiza um discurso antidiscriminatório forte e que a noção de “luta”, de “combate” a todas as formas de discriminação foi muitas vezes por ela invocada. É uma professora que afirma buscar aperfeiçoamento. Eu já a conhecia do tempo em que eu trabalhava na Secretaria de Estado da Educação/RS e ela era professora da escola que atualmente dirige.

Monet foi o oitavo entrevistado. Um jovem professor de Matemática que está concluindo seu curso de formação inicial. Eu o incluí entre os entrevistados em função das suas muitas intervenções direcionadas à solicitação de sugestões de dinâmicas de sala de aula, técnicas para trabalhar questões relativas à sexualidade. Ao combinar a entrevista, **Monet** me disse que trabalhava numa locadora de filmes pornô e perguntou se podia ser lá ou se eu preferia outro lugar. O local acabou sendo aquele sugerido por ele, mas, apesar disso, fiquei muito à vontade ao conversar com **Monet**, mesmo que, como já referi, o local fosse totalmente inusitado para mim. Havia pôsteres cobrindo boa parte das paredes - ao meu lado um pôster de tamanho natural da ex-chacrete Rita Cadillac - e eu sentei em um banco em frente ao balcão de atendimento, tendo **Monet** a minha frente do outro lado. O ambiente estava bastante tranquilo porque a locadora não estava aberta ao público naquele horário.

A nona entrevista foi com **Camila**, professora de Ciências de duas escolas da rede municipal e já aposentada pelo Estado. Formada em Biologia, ela tem 54 anos e uma fala mansa e cuidadosa, uma fala de quem mede as palavras que estão sendo ditas. Cheguei ao local da entrevista, uma escola municipal da zona norte de Porto Alegre - não sem antes me perder e andar por ruas que não precisava andar - e, fui conduzida por **Camila** até a sala da Diretora da escola, para quem fui apresentada. Após fomos, **Camila** e eu, para a biblioteca da escola que, longe de ser um lugar de silêncio, estava bem movimentada com alunos e alunas conversando; isso, no entanto, não atrapalhou nossa conversa. **Camila** é colega de **Íris** e de **Liza** em uma das escolas que leciona.

A décima entrevistada foi **Musa**, professora de Educação Física, 35 anos de idade e que leciona há 6 anos na rede municipal de Porto Alegre. Eu a entrevistei na Biblioteca da escola, um lugar tranquilo, onde algumas alunas folheavam livros que estavam espalhados sobre uma mesa. Escolhi entrevistá-la, especialmente, por terem alguns de seus posicionamentos no Curso chamado a

minha atenção: **Musa** declarou, em certa ocasião, que tinha um parente homossexual e que o sofrimento desse era muito grande, pois a família não aceitava sua condição e o discriminava.

A décima primeira entrevista foi com **Azaléia**, professora de Ciências e Biologia que tem mais de 60 anos de idade. Ela leciona para jovens e adultos e atende alunos surdos. Essa entrevista “não fluiu”. Não me senti muito à vontade, mesmo já conhecendo **Azaléia** de outros lugares (ela frequentou um curso sobre sexualidade coordenado por mim no CECIRS). Ao lembrar o momento da entrevista, lembro do mal-estar que o local em que nos encontramos me provocou: uma sala pequena, suja, com as classes desarrumadas e com grade na porta e sem cortinas (as cortinas estavam sobre uma das mesas e **Azaléia** informou tê-las lavado em casa e estar agora esperando que “alguém” as colocasse). **Azaléia** foi uma das poucas entrevistadas que falou sobre a desmotivação dos professores. Ela também foi a única, entre meus entrevistados/as, que colocou a gravidez dos jovens como um problema.

Apolo foi meu último entrevistado. Ele é professor de Arte-Educacao, tem cerca de 40 anos de idade e é professor há 10 anos. O encontro foi na sala dos professores de uma escola municipal da zona norte de Porto Alegre. No dia marcado para a entrevista, não haveria aula na escola por ser a data de entrega de avaliações aos pais. Decidi entrevistar **Apolo** por ter ele afirmado, no curso, que a escola é uma merda ao referir sua relação com seus colegas de trabalho! Aliás, sua colocação “pegou mal” entre o grupo e me causou certo mal-estar! Ao entrevistá-lo, falamos sobre isso e de eu ter percebido sua angústia e desesperança naquele momento! No dia da entrevista, ele estava retornando de uma licença para tratamento de saúde motivada por *stress* causado, segundo ele, pelo ambiente da escola, da sala de aula onde ele constantemente se depara com brigas entre alunos, nas quais precisa intervir para poder trabalhar, e com situações de desrespeito com a sua pessoa, por exemplo. A conversa fluiu de modo agradável e na sala também estava uma outra professora que, volta e meia, participava de nossa conversa (algumas vezes por ser questionada por **Apolo**, e em outras, espontaneamente para tecer comentário sobre alguma questão). No entanto, essa participação não prevista em nada “atrapalhou” a entrevista.

Ao finalizar este capítulo cabe destacar que nestas entrevistas que realizei busquei discursos sobre sexualidade enunciados por meus/as entrevistados/as, ou os que reverberaram em suas vozes. Nestas entrevistas, recheadas de histórias, perguntas, afirmações, dúvidas, confissões, risos e silêncios, falou-se do Curso Educando para a Diversidade, de situações que ocorrem nas escolas que envolvem a sexualidade e, também, de situações particulares da vida íntima das/os próprias/os entrevistadas/os.

Como já indiquei anteriormente, considero que em tais narrativas foram se (re) construindo posições tanto para os sujeitos dos quais se falou, quanto para os próprios entrevistados/as e até para mim mesma, enquanto sujeito que entrevistou, transcreveu e analisou as referidas entrevistas. Ou seja, é possível ver essas narrativas ao mesmo tempo como singulares e plurais e, também, como fragmentos de memórias que ao serem narrados produzem e reproduzem significados distintos para quem conta, para quem ouve, para quem escreve e para quem lê.

Um dos procedimentos que assumi após a realização das entrevistas com os professores e professoras que integraram o grupo que selecionei, implicou eleger aspectos que considere terem sido destacados por esses/as professores, quando esses/as relatavam suas experiências e vivências acerca de questões relacionadas à sexualidade, para definir algumas categorias analíticas. A partir delas, busquei, então, detalhar e explorar melhor os seus relatos, ao mesmo tempo em que buscava relacioná-los a enunciados correntes tanto nas propostas que orientaram as edições do curso que acompanhei quanto no Programa Brasil sem Homofobia.

Entre os enunciados colocados em destaque nessas situações, resalto os seguintes: 1) A homossexualidade é um tema marginal na escola – enunciado que emergiu nos materiais do curso promovido pelo **nuances**; 2) É preciso educar para a diversidade e para a aceitação da diversidade de gênero e sexual – enunciado que emergiu das políticas educacionais levadas a efeito pelo governo federal e que constitui os materiais que fazem menção ao Programa Brasil sem Homofobia, por exemplo; 3) Nem todos os professores/as podem falar de sexualidade na escola – enunciado que compõe os relatos não só dos professores/as que entrevistei mas de muitos que ouvi ao longo da minha trajetória profissional

Tomando, então, esses enunciados como referência, organizei os três capítulos a seguir, os quais se justapõem e se enredam à medida em que os três enunciados que destaquei os atravessam. Os ditos, às vezes parecem ser os mesmos, mas ao serem trazidos em diferentes lugares/situações, para falar de outras coisas tornam-se também outros, tal como assinalou Foucault (1997a). Assim é que nada do que é dito é novidade, como nos alertou o mesmo autor (ibid.) ao destacar que “o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta” (p.26).

Como já indiquei, também articulo a essas discussões outras já realizadas nesta tese, quando apresentei o Programa Brasil sem Homofobia e o Curso Educando para a Diversidade.

PARTE II

Vivendo e aprendendo a jogar
Nem sempre ganhando
Nem sempre perdendo
Mas, aprendendo a jogar
(Guilherme Arantes)

5 - SEXUALIDADE: um tema marginal na escola

É importante destacar que a sexualidade da qual a escola trata oficialmente, ou seja, aquela que está descrita como temática dos Planos de Estudos das disciplinas que compõem o currículo escolar, está geralmente atrelada à *prevenção de doenças* e à *gravidez na adolescência*, sendo esses conteúdos também frequentemente focalizados em disciplinas específicas: Biologia, no Ensino Médio e Ciências Naturais, no Ensino Fundamental. Os dois temas citados parecem ser assim centrais para o conhecimento escolar formal e corresponder, igualmente, àqueles aos quais se atribui mais legitimidade. Refiro, ainda, que em relação aos dois temas comentados há projetos e programas governamentais em desenvolvimento.

O governo estadual do Rio Grande do Sul, por exemplo, envolveu-se com a questão da sexualidade juvenil através do Programa *Te liga, gravidez tem hora*, o qual foi motivo de algumas notícias em jornais locais como a que foi veiculada no *Correio do Povo*, em 24 de outubro de 2006, que salientava a intenção do governo estadual, de então, de transformar o referido programa em uma lei. Tal intenção, voltada a garantir uma política pública estadual permanente para a prevenção da gravidez na adolescência, denominada “gravidez precoce”, parece, então, refletir preocupações correntes na sociedade relativamente à conduta sexual da população jovem e essas incidem, então, especialmente, em aspectos como saúde e taxa de natalidade, ambos estreitamente associados, por sua vez, a questões econômicas.

Outro projeto em curso intitula-se “Saúde e Prevenção nas Escolas”, desenvolvido em conjunto pelos Ministérios da Saúde e da Educação, e que conta com o apoio da UNESCO e da UNICEF, tendo como objetivo central “a promoção da saúde sexual e da saúde reprodutiva, visando reduzir a vulnerabilidade de adolescentes e jovens às DST, à infecção pelo HIV, à aids e à gravidez não-planejada, por meio de ações nas escolas e nas unidades básicas de saúde” conforme consta no site do Ministério da Saúde⁴⁷. Assim, tanto o projeto estadual quanto esse, de âmbito nacional, voltam-se a discutir praticamente as mesmas questões.

Os organizadores do curso *Educando para a Diversidade* buscaram discutir outras questões, pois de acordo com Pasini (2007, p.8), um dos seus objetivos era o de possibilitar a discussão de temas marginais por serem fundamentais para “a construção e a transformação das comunidades escolares”.

⁴⁷ <http://www.aids.gov.br/data/Pages/LUMIS10347757PTBRIE.htm>. Acesso em dezembro de 2008.

No caso deste Curso, os temas marginais, “muitos dos quais são socialmente conhecidos e reconhecidos como periféricos” (ibidem, p.8) foram organizados em 5 módulos, já referidos nesta tese, os quais, por sua vez, foram subdivididos em assuntos tais como: gênero, sexualidades, panorama dos movimentos sociais das travestis e das lésbicas, contextualização da legislação mundial e brasileira e a diversidade sexual, direito das mulheres e o acesso à Justiça, casos cotidianos de violência e de preconceito motivados pela homofobia, a lesbofobia e a transfobia, possibilidades e desafios das comunidades escolares diante das Políticas para a Diversidade Sexual, prostituição numa perspectiva de Direitos Humanos, juventudes, entre outros.

Os temas marginais definidos, então, na perspectiva dos organizadores do curso, são aqueles que focalizam os sujeitos homossexuais, as mulheres e as juventudes e que também “desestruturam as lógicas normativas, as quais constituem uma educação tradicional, que ainda hoje parece construir as políticas educacionais de nosso país” (ibidem, p. 9).

Assim, nas entrevistas que realizei, um dos aspectos que busquei ver referiu-se aos significados que os professores/as atribuíam à expressão *temas marginais* e que sexualidades eram assim tratadas por entender que suas respostas poderiam ser tomadas como representações culturais acionadas pelo discurso educacional, mais especificamente da educação sexual que circula nas escolas. Fiz, então, ao longo de cada entrevista uma pergunta relacionada à proposta do Curso de que nele fossem trabalhados e discutidos temas marginais relativos à sexualidade. Esclareço que me pareceu ser oportuno formular tal pergunta, pois julguei que a partir dela seria possível aos/às respondentes estabelecerem articulações com os propósitos que considerara serem predominantes na proposta conduzida no Curso que foi pensado em resposta a um projeto do Governo. Aliás, essa foi uma questão feita a todos os entrevistados/as, mesmo que eu a tenha colocado em momentos diferentes da entrevista.

Destaco, então, que eu me vali dela, quando considerava que ela se encaixava bem na discussão que vinha sendo feita ou, então, quando ocorria uma quebra no ritmo da entrevista, ou, ainda, quando se anunciava um silêncio e, então, eu fazia uso dela como “uma carta na manga”. Outro aspecto que julgo importante explicitar ao comentar as respostas dadas, diz respeito ao modo como esclareci a pergunta para o/a entrevistado/a que a questionava. É importante ainda apontar que ao fazer a pergunta, eu referi, com bastante frequência, quais temas eram marginais – aqueles ligados à homossexualidade – omitindo outros explicitados no Educando enquanto tal.

Quando reli a transcrição da entrevista que fiz com **Clara**, por exemplo, percebi que eu mesma expliquei a ela o que eu entendia ser um tema marginal, diferentemente do que fiz em outras

entrevistas. A pergunta foi feita após termos comentado acerca de um episódio em que ela foi chamada a atenção por trabalhar questões relativas à sexualidade, especialmente à homossexualidade, em suas aulas de Educação Física.

Transcrevo parte do diálogo⁴⁸:

Elaine: O pessoal do **nuances** aponta que esses são temas marginais na escola e isso tá escrito no livro que o **nuances** publicou. Tu concordas com isso? São temas marginais ou tem espaço pra falar?

Clara: Tu colocas assim esses temas marginais no sentido de pouco trabalhados?

Elaine: É. Que são tidos como à margem do currículo.

Clara: (...) eu coloco isso como uma problemática. Nesse sentido de trazer temas marginais. Por que esses são nomeados como temas marginais, né? E não outros? Eu acho que essa nomenclatura só atrapalha todo (...) toda uma discussão, que (...) que deveria ter tido, né. Ah, deixa eu ver (...). Repete a pergunta...

Elaine: É que na apresentação feita no livro do **nuances** está dito que o Curso buscou discutir temas marginais. Eu entendo como temas que estão fora do currículo, que não têm lugar, né, e que mesmo estando nos PCNs não garante que vá ser trabalhado. Nas escolas em geral, por exemplo, isso não tá no currículo, né? Não tá no projeto da escola. Tu trabalhou por que tu achou importante (...) Não sei tu chegaste a colocar no teu planejamento...

Clara: Não!

Elaine: Isso foi uma coisa tua, que (...) Coisas que a gente inventa, surgiu o assunto...

Clara: É. Até se tu for pensar em conteúdo, isso só aparece no conteúdo de sétima série.

Elaine: Não na Educação Física.

Clara: Não na Educação Física. Mas em Ciências, conteúdo de Ciências de sétima série, né, e no viés da reprodução humana.

Elaine: Biológico.

Clara: É. Isso mesmo. E eu não concordo, assim, como eles estavam colocando. Ele tá marginalizado porque ele é tratado assim, pois ele não deveria ser tratado assim. Que nem a própria Guacira fala, existe uma heteronormatividade muito forte, principalmente nas escolas. Mas o fato é pra ser falado sim, que nem a gente fala no Educando. O Seffner falou né, ninguém tá disposto a falar sobre, de repente, ou o que não domina, ou tem medo de ser questionado. Falar sobre a homossexualidade, em si. (Diário de Campo, 08/08/2008).

Fica evidente nesta transcrição que, ao longo do diálogo, eu não só especifiquei que o tema sobre o qual eu estava perguntando era relacionado à homossexualidade como, também, acabei referindo o que entendia ser um tema marginal no currículo escolar: aquele assunto que não tem espaço para ser falado, trabalhado. De certa forma, então, isso parece ter provocado uma inversão na ordem da entrevista, pois eu passei a ser questionada por **Clara** sobre o que eu estava querendo dizer e sobre a legitimidade da expressão que eu estava usando; ordem que foi restabelecida por iniciativa da própria **Clara** ao dizer: Repete a pergunta!

Mas a solicitação de **Clara** não foi aceita por mim, pois, em vez de simplesmente repetir a pergunta, eu passei a explicar a ela mais detalhadamente o que eu considerava ser um “tema marginal”! Então, ao rever esta transcrição, percebo que ocupei não só a posição de entrevistadora,

⁴⁸ Os diálogos estabelecidos durante as entrevistas serão grafados em letra tipo Tahoma, tamanho 10. Do mesmo modo serão grafadas as expressões literais dos professores/as entrevistados/as entremeadas ao texto escrito por mim.

de pesquisadora, que busca “extrair informações” e que considera necessário que sua pergunta seja compreendida pelo entrevistado na direção em que essa foi formulada, mas também a de professora que frequentou o Educando e que estava conversando sobre o que foi ali discutido com uma colega sua.

É importante destacar que **Clara** se disse inconformada com essa posição de marginalidade em que a escola coloca a homossexualidade, pois, no diálogo travado, ela aponta que é preciso questionar isso e pensar sobre por que este tema é considerado marginal ao invés de simplesmente assumir que o é. Ela também destacou que há, na escola, disciplinas – no caso Ciências – mais autorizadas a falar sobre sexualidade do que outras, estando entre essas últimas a Educação Física, por exemplo. E que, além disso, em tais disciplinas, em função da heteronormatividade que impera nas escolas e do generalizado desconhecimento que há sobre a homossexualidade, isso determinaria ser esse um tema marginal no currículo escolar.

Ao analisar este diálogo, que mantive com **Clara**, percebi também que ao explicar o que eu entendia por tema marginal explicitiei uma concepção de currículo escolar atrelada aos conteúdos disciplinares que serão ministrados aos alunos/as e que constam no planejamento dos/as professores/as.

Monet, assim como **Clara**, também questionou o sentido de nomear-se um tema como “marginal”. Ele se perguntou se isso decorreria de estar esse tema à margem, como “fora da lei”, ou se isso decorreria de estar esse excluído do currículo. No entanto, ele disse que não se considerava apto a opinar em virtude de sua pouca experiência como docente.

Camila foi outra professora que questionou o termo marginal, só que desta vez eu não expliquei o que eu achava, ou seja, não ocupei a posição de entrevistada. A pergunta foi feita após **Camila** ter relatado uma atividade que fez com seus alunos/as, quando estava começando a trabalhar o tema Reprodução Humana.

Travamos o seguinte diálogo:

Elaine: Tu achas que este é um tema marginal na escola?

Camila: Sim (...) Tu diz (...) Normalmente fica na área de ciências (...) Tu diz marginal no sentido de que poucos abordam? Ou (...) marginais no sentido de...

Elaine: Eles não explicam, só lançam como tema marginal na escola...

Camila: Para mim eu tava entendendo marginal como: a periferia, a área de ciências trata e os outros se tiverem vontade, num determinado momento, ta marginalizado (...) Ou no sentido de marginal por que não é tocado, não é discutido..

Elaine: Acho que as duas coisas...

Camila: Olha, eu vou te dizer uma coisa que dificulta, quando se vai falar sobre homossexualismo é que o homossexualismo, tá muito atrelado, para os nossos alunos e também para os colegas, ao homossexual masculino esparrento. Então, até tu desconstruir isso e ver o que realmente é a

homossexualidade, é complicado (...) Eles pensam, sempre num primeiro momento no homossexual esparrento (...) essa é a primeira imagem...

Elaine: Esse estereótipo...

Camila: É (...), é difícil tu desconstruir. Até esse aluno que eu citei: é um aluno briguento, ele tem um mecanismo de defesa, ele já parte pro ataque. Então, pra que eu possa tocar nesse assunto, eu to (...) tangenciando (...) não sei como é que ele vai se sentir e eu não quero botar a turma em polvorosa. Então é uma dificuldade minha, sei que é minha em não saber gerenciar (...) não sei se vou tocar nesse assunto neste semestre. (Diário de Campo, 20/07/2008).

Na fala dessa professora, a marginalidade, quando ligada ao tema homossexualidade, está geralmente associada a um sujeito “esparrento”, que, segundo **Camila**, é uma figura de difícil aceitação por parte de seus/suas alunos/as e ao que parece dela própria. **Camila** considera importante que se promova a desconstrução do termo, ou seja, que se busque, como ela mesma indicou, o seu “real” significado. Nessa direção, ela anuncia na entrevista a sua intenção de não trabalhar esta questão na turma em que um aluno, segundo ela, se encaixava nessa categoria, pois sabia que isso seria difícil uma vez que confessou não saber lidar com os possíveis atritos e discussões que decorreriam desse tipo de abordagem!

Apolo também confirmou ser a homossexualidade um tema marginal na escola e, tal como **Camila** assinalou, disse ser tal tema, bem como outros que se referem às sexualidades ditas periféricas, difíceis de lidar, pois podem desencadear situações complicadas em sala de aula.

Disse ele:

Eu concordo que é sim. É um tema extremamente marginal. Se possível não fale nele. Como quem diz (...): se fala tanto nas diferenças, é e tudo muito bonito. Mas no dia a dia, na pratica mesmo, se não falar sobre esse assunto, melhor (...), eu sinto assim. Não que eu compartilhe desse pensamento, mas é como eu percebo. Eu tô fazendo uma leitura de como eu consigo perceber. É mexer em coisas assim que as pessoas não vão saber como lidar depois. É abrir caixas de Pandora. (Diário de Campo, 01/08/2008).

Azaléia também afirmou ser a homossexualidade um tema marginal na escola dizendo:

As pessoas não gostam de falar nesse assunto. Elas não falam (...), mesmo as pessoas maduras; elas deixam pra [para as disciplinas de] Ciências e Biologia, por que, eles acham (...), na cabeça dos outros colegas (...) eu acho que funciona assim: Ah! Esse assunto deixa pra Biologia tratar! (Diário de Campo, 23/07/2008).

Assim, então, tal como **Clara** e **Camila**, a professora **Azaléia** também aponta a existência de uma disciplina ou área a qual se atribui mais legitimidade para promover-se a discussão da sexualidade na escola: as Ciências Biológicas.

Para **Liza**, a pergunta foi feita após termos falado a respeito dos cursos de formação continuada que têm sido oferecidos para os/as professores/as em geral. Ela não questionou minha

pergunta e respondeu prontamente, de modo bastante enfático, de início, mas com algumas lacunas, espaços para pensar, que eu, em uma das vezes preenchi, tal como mostra o diálogo abaixo descrito:

Elaine: O curso do **nuances** está vinculado ao Programa Brasil sem Homofobia que é do Ministério da Justiça, da Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Tu achas que frente a todos os problemas que a escola ta enfrentando, esta é uma questão importante pra escola? Hoje se vive uma série de dificuldades a escola....

Liza: Acho que a gente não pode eliminar nenhuma questão. Acho que é importante, inclusive a gente já tem até um embasamento teórico, nos PCNs, nos temas transversais a gente tem educação sexual, meio ambiente, cultura, eu acho que não podemos excluir nenhum deles.

Elaine: O curso tratou de temas diversos, e uma das propostas do Curso é tratar de temas marginais. Tu achas que esses são temas marginais da escola?

Liza: São, São. Porque ao mesmo tempo em que eu digo que eu construí um relacionamento com um aluno que disse que queria ficar grávido, outras pessoas, por exemplo, têm dificuldade até quando os alunos vêm conversar sobre relacionamento amoroso (...).

Elaine: Hetero (...)

Liza: É (...) e tal, que não é uma coisa marginal, é uma coisa natural. Então, tem que saber que (...) como outros temas, em geral, ainda tem (...) não vou dizer preconceito, mas (...) as pessoas ainda fogem do assunto. (Diário de Campo, 20/05/2008).

Relendo a transcrição da entrevista, percebi que ao fazer referência ao Programa Brasil sem Homofobia direcionei a resposta para tomar a homossexualidade como tema marginal, mesmo tendo afirmado que o Curso tratou de temas diversos.

Assim é que **Liza** tomou como ponto de partida um episódio que ela havia anteriormente contado sobre um aluno homossexual assumido, que havia feito uma “confissão” em aula, situação que muitos professores julgariam, no mínimo, como inusitada, pois o aluno disse que gostaria de “ficar grávido”. Para ela, a homossexualidade é vista como tema marginal na escola, pois se afasta do que é considerado “natural”. Ao justificar sua resposta trazendo como exemplo a situação que envolveu seu aluno, **Liza** disse que para alguns professores situações como essa são difíceis de lidar, pois estes têm dificuldade até quando os alunos vêm conversar sobre relacionamento amoroso (...) heterossexual que não é uma coisa marginal, é uma coisa natural.

A professora **Gisele**, ao responder a essa pergunta, referiu diretamente um dos assuntos trabalhados durante o Curso, dizendo que entendia ser a homossexualidade um tema marginal, pois não se trata da homossexualidade formalmente no currículo, sendo que, quando se trabalha sobre sexualidade os aspectos abordados dizem respeito à gravidez, aos métodos anticoncepcionais e às doenças sexualmente transmissíveis. Um outro aspecto referido por **Gisele** para reforçar a marginalidade do tema diz respeito à reação de suas colegas quando disse que iria fazer o curso do **nuances**.

Ela relatou ter travado o seguinte diálogo:

Colega: Eu não preciso fazer um Curso desses por que não tenho alunos gueis, bichas; não tenho turma com alunos assim.

Gisele: Não tem que tu não saibas, não tem os assumidos. Quantos ali a gente não sabe, se reprimem! (Diário de Campo, 24/05/2008).

Ou seja, o que ela me parece ter buscado assinalar, ao referir a opinião de sua colega, é que uma posição frequente na escola corresponde a só se tratar de tais assuntos quando esses são manifestados explicitamente em algumas situações escolares, posição confirmada por outros relatos que refiro nesse estudo.

Prosseguindo em sua argumentação, **Gisele** relatou, ainda, que em uma reunião de professores/as ocorrida nesta mesma escola, quando ela estava lendo o livro distribuído pelo **nuances**, uma colega lhe perguntou sobre o que tratava aquele livro colorido. Sem responder a pergunta, ela entregou o livro para a colega ver. O que foi ressaltado por ela foi a reação dessa colega que, ao ver os temas tratados, imediatamente devolveu-lhe o livro sem comentar nada, o que para **Gisele** indicou ter ela uma certa repulsa pelo tema.

Também na entrevista que fiz com **Anne**, eu mesma parti da indicação da homossexualidade como um tema marginal. Esclareço que isso se deu porque fiz a pergunta como sequência a uma história que essa professora contou sobre uma situação de sala de aula provocada por ela na intenção de descontrair a aula. Tal situação ocorreu nos momentos finais de aula de Matemática para uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em que **Anne** comentou sobre um programa da MTV no qual dois homens haviam se beijado. Logo, após uma aluna disse já ter tido um caso com uma mulher – situação que gerou uma conversa prolongada com intervenções dos outros alunos/as que, segundo relatou essa professora, fizeram com que ela percebesse estar despreparada para enfrentar tal discussão. Findo o relato⁴⁹ que acabei de comentar, estabeleceu-se o seguinte diálogo entre nós:

Elaine: E tu costumas trabalhar, por exemplo, fora dessas situações de descontração? Tu tens trabalhado essas questões em sala de aula?

Anne: Não, não, eu nunca trabalhei isso aí. A gente sempre (...) Qual é a questão levantada numa aula de Biologia, de primeiro ano especialmente? Quando a gente dá o aparelho reprodutor, né, nível de ensino médio, ou mesmo de um EJA e tu fala muito mais em AIDS, fala em sífilis, fala em hepatite. A AIDS é muito, assim (...) questionada por eles, né, então a gente fica mais...

Elaine: Na questão biológica.

Anne: É, nas doenças transmissíveis, né. E nunca se falou na diversidade.

Elaine: Nem como tema da Biologia?

Anne: Nem como tema da Biologia. Sabe? É, é realmente uma questão assim (...) de tabu ainda.

Elaine: O pessoal do **nuances** diz que esse é um tema marginal nas escolas (...) É mesmo um tema marginal nas escolas?

⁴⁹ Este relato de **Anne** será apresentado e discutido na 110 desta tese.

Anne: Então (...) porque de repente, por exemplo, eu que sou coordenadora da Biologia, se eu chegar ao final do ano assim, e dizer: “Vamos fazer um planejamento pro ano que vem de tratar exatamente desse assunto agora, dentro sala de aula, eu fiz o curso tal, e tal, e tal”. Eu, de repente, sou apta, mas e as minhas colegas? Tu não sabes que tabu tá por trás da cabeça de cada pessoa, né. Nós podemos ser da mesma área e termos pensamentos diferentes. Afinal, eu vejo isso no conselho de classe, com a professora de Português... Nem falar os termos disso aí. Uma outra de Física também que tem na escola, é extremamente assim... Assim... Não gosta nem de comentar. Radical. E os alunos estão aí, exatamente. Tem alunos também, que a gente observa ãh, queis dentro da sala de aula, mas daí... [a trabalhar esta questão...]. (Diário de Campo, 07/07/2008).

Nesse depoimento, **Anne** colocou em destaque vários motivos para justificar ser a homossexualidade um tema marginal na escola - alguns professores têm medo de não saber o que é importante focalizar sobre este tema, ou, talvez, principalmente, o que pode ser considerado por seus pares, pais e alunos/as como lícito para abordar na escola.

Outra preocupação diz respeito às reações dos/as alunos/as – o medo de ouvirem confissões ou, talvez, muito mais, o medo de tornarem públicos determinados posicionamentos. A homossexualidade, muito mais do que outros temas ligados à sexualidade, parece estar no âmbito do privado, da intimidade pessoal ou da família, e não ser entendida pelos/as professores/as como envolvendo uma questão política em que atuam forças de diferentes ordens na busca pela imposição de significados.

Cabe destacar que considerações em torno das políticas da sexualidade foram referidas na aula inaugural da 3ª edição do Educando, quando Célio Golin, Coordenador do *nuances*, disse que “esta questão não é específica dos homossexuais, mas é uma questão de democracia como defesa da diversidade e não como homogeneização; é uma questão de todos nós” (Diário de Campo, 27/04/07).

Anne relatou, ainda, ao longo da entrevista, uma situação vivida em um Conselho de Classe, no qual foi relatada a existência de um casal⁵⁰ de meninas em uma das turmas do turno da noite; o grupo de professoras/es estava comentando que as meninas estavam se conhecendo e que o pai e a mãe de uma delas fora à escola solicitar a mudança de turno da filha, para afastá-la da colega. **Anne** relatou que alguns/algumas professores/as se manifestaram, dizendo: ah, eu não quero falar disso! Enquanto outros afirmavam: eu não quero saber. E houve, também, quem dissesse: ah, eu não aceito, ai que horrível.

⁵⁰ De acordo com o dicionário, *casal* refere-se a “um par composto de macho e fêmea, ou um homem e uma mulher”. Desse modo coloco sob suspeição essa expressão para fazer referência a duas meninas (ou dois meninos) que estabeleçam entre si uma relação homossexual, pois usar esta expressão neste sentido implica admitir que um desses sujeitos representa a mulher e o outro o homem, um é feminino/a e o outro masculino/a. No entanto, entendo que é usada por não haver outra para colocar em seu lugar, uma vez que o referente da identidade homossexual é a heterossexual.

Aqui também está implicada a consideração de ser a homossexualidade uma questão do privado e, assim sendo, alguns professores/as se negam a tratar dela na escola, enquanto outros ficam chocados quando instados a tratar desse tema.

Já quando questionei **Íris** acerca da posição de marginalidade dos temas tratados no Educando, quase ao final da entrevista, ela respondeu: pra alguns eu acho que é (...) pra alguns alunos, pais e funcionários.

Levando em consideração suas colocações anteriores a esta pergunta, esclareço que sua resposta se associa a ter ela declarado haver em sua escola muitos professores homossexuais (e uso aqui o termo apenas no masculino por ela afirmar que estes eram a maioria em sua escola, sendo que inclusive o diretor era guei). **Íris** trabalhou em oficinas sobre sexualidade por conta de sua participação em um projeto da Secretaria Municipal de Educação (SMED/POA), que, entre 1990 e 1992, capacitou professores da rede municipal para atuarem como multiplicadores⁵¹ e levarem as discussões empreendidas a suas escolas. **Íris** falou longamente sobre este Projeto e sobre os trabalhos que desenvolveu na escola: oficinas com alunos/as, pais/mães, funcionários/as e professores/as. Comentou, por exemplo, sobre a dificuldade de manter este espaço dentro da escola após o término do Projeto da SMED e sobre como é visto o professor que se dedica a este tipo de trabalho. Este foi o diálogo que se estabeleceu entre nós, sobre esta questão:

Íris: (...) Junto ao teu grupo [colegas professores], muitas vezes era dito assim: “Ah, o professor foi fazer o projeto sexualidade porque não quer dar aula”. Como alias todos os projetos são vistos dentro da escola...

Elaine: Os alunos não vêm como conteúdo...

Íris: Os alunos não, porque eles sempre estavam ali, direto. Eu sempre fui respeitada pelos alunos; mesmo por aqueles que não estavam no Projeto porque eles viam que tinha um trabalho ali. E quase sempre era aluno com problemas, aquele aluno que incomodava na sala, aquele que tinha problemas familiares...

Elaine: Mas participava do projeto...

Íris: Com certeza, era aquele que participava de tudo. E o que acontecia? Os professores aceitavam, alguns até levavam material pra mim. Mas é aquela coisa meio marginal, tu és meio (...) Ou então é aquela coisa (...): estourava um problema de alguém se masturbar na aula (...) chama a **Íris** pra resolver. Ai tu passa a ser tipo um medico ou então bombeiro... (Diário de Campo, 20/05/2008).

Nesse caso, a problemática focalizada pela professora é de uma outra ordem, pois ela relata o surgimento de uma especialista no assunto na escola – aquele/a que foi treinado especialmente para lidar com a temática e que passa a ser visto no contexto da escola como sendo o único que pode, competentemente, resolver situações de transgressão de comportamento escolar relativamente ao exercício das sexualidades – a masturbação em sala de aula, por exemplo.

⁵¹ Os cursos de capacitação foram coordenados pelo Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual (GTPOS), de São Paulo e fazia parte do Projeto Sexo em Debate na Escola da SMED/POA.

Já no ponto de vista da professora **Monalisa**, a marginalidade do tema decorre de não haver respeito entre os alunos. Ao reler a transcrição, verifiquei que não perguntei acerca da marginalidade dos temas tratados no curso, mas que especifiquei tratar-se da homossexualidade, tendo em vista o diálogo que estava em andamento, no qual Monalisa contava sobre sua transformação na escola: de um professor gueizinho para uma professora travesti. Quando lhe perguntei sobre ser a questão das identidades sexuais um tema marginal na escola, ela assim se manifestou:

É, porque assim (...) eles respeitam o professor aqui na escola. Eles respeitam o professor que é guei, que é travesti [como é esta professora], mas eles não respeitam o colega (...) quando o colega se manifesta de alguma forma... (Diário de Campo, 07/07/2008).

A condição de **Monalisa** nesta escola é muito singular, uma vez que ela ingressou na escola como um professor homem que, ao longo de seis anos, foi promovendo algumas modificações em seu corpo até passar a assumir sua condição de travesti. Segundo ela relatou, apenas uma vez foi desrespeitada por um aluno na escola, mesmo que tenha afirmado que os homossexuais são vistos, em geral, pelos alunos desta escola como marginais.

Disse ela:

... Acho que tem muito essa questão marginal, porque [o sujeito homossexual] é tratado como marginal. Porque aqui [no bairro em que se localiza a escola] a gente enfrenta a questão das drogas, do tráfico, que é algo constante (...) gangues, os bondes como eles chamam. Então, assim, eles vivem no meio da marginalia, então pra eles, né (...) Só que por outro lado, tu vê que tem um pouco de (...) não digo respeito, mas eles convivem tranquilos com grupos diferentes pois tem os EMOS, os não sei o quê.(...) Não sei se é a localização, se é o bairro em que tem um grupo GLS muito forte...(Diário de Campo, 07/07/2008).

Li e reli muitas vezes este trecho da entrevista de **Monalisa**, pois ele me pareceu conter argumentos contraditórios e que diferem bastante dos demais argumentos invocados nas demais entrevistas. Assim, ao mesmo tempo em que ela afirma que o sujeito homossexual é visto como marginal e é associado às drogas, ao tráfico, aos bondes, ela também refere que nesta comunidade há certa tolerância no convívio com esses diferentes grupos que, com frequência, circulam nos arredores da escola. Ela também afirmou ter passado a ser mais respeitada depois de assumir sua condição de travesti. Cabe destacar que a escola em que **Monalisa** trabalha está localizada em um bairro conhecido, em Porto Alegre/RS, por seus inúmeros bares noturnos e por comportar um *shopping* em que podem ser vistos, com frequência, jovens homossexuais em situações explícitas de carícias eróticas e/ou afetuosas.

Já quando perguntei à **Violeta**, se a temática do Curso era ou não marginal na escola, ela respondeu enfaticamente:

Eu acho, eu acho que tem muita homofobia na escola. O heterossexismo, como eles colocam no Curso, que é toda a orientação sexual que diz: isso é pra menino, isso é pra menina; isso pode isso não pode. Dentro do espaço escola tem (...) Até o aluno ou aluna que tem uma orientação homossexual dentro da escola ainda é visto como problema: “Ah! Tem que chamar os pais, tem que encaminhar para um psicólogo”, isso a gente ouve na sala dos professores, nas falas dos funcionários da escola. Ou corrigir posturas homossexuais: se um aluno, um menino, tem uma postura meio feminina, é chamado à atenção: “Ó, não faz assim, isso não é assim...”. (Diário de campo, 15/07/2008).

Esta professora refere explicitamente a existência de homofobia na escola para indicar que a temática da homossexualidade é marginal. Ela refere, também, a existência de demarcações explícitas no sentido de corrigir posturas homossexuais, indicando uma constante vigilância em torno dos comportamentos dos alunos/as que possam denotar algum desvio da heterossexualidade e/ou de gênero. Novamente aqui, a marginalidade do tema está ligada ao sujeito homossexual por conta de afastar-se da lógica heterossexista dominante.

Musa afirmou que na escola, na qual realizamos a entrevista, há colegas que rebatem ferrenhamente a questão do preconceito e que para esses a homossexualidade não é tema marginal. Mas que, em outras escolas, há grupos de professores mais tradicionais, mais antigos... e que, nessas escolas sim, esse seria um tema marginal.

Ou seja, ela considerou existir uma diferença no modo como as escolas tratam dessas questões. A partir dessa consideração feita por **Musa**, destaco que a permissão para discutir a homossexualidade nas escolas, bem como outras questões que a ela são associadas, depende de algumas condições particulares dos/as professores/as e de suas interações com os alunos/as.

Ao finalizar a transcrição de respostas dos/as professores/as quanto à existência de temas considerados marginais na escola, parece-me ser importante indicar que essas giraram em torno da dificuldade de abordar-se na escola a homossexualidade. Registro que outros temas tratados no Curso, como por exemplo, a prostituição foram sequer mencionados. Talvez, eu mesma tenha, algumas vezes, ao apontar exemplos, feito tal indicação, mas, mais do que isso, penso que a focalização dessa temática tenha decorrido de eu ter citado em minha pergunta o Programa Brasil sem Homofobia e, também o Educando, e o próprio *nuances*, grupo que, desde 1991, reconhecidamente atua em Porto Alegre na defesa dos direitos humanos e na promoção da saúde dos homossexuais.

Mas é importante ressaltar que a sexualidade e, especialmente a homossexualidade, não se encontram ausentes da escola e nem mesmo do currículo escolar. Ou seja, mesmo que tais temas não estejam expressos nos Planos de Estudos das disciplinas que compõem o currículo das escolas, estas

temáticas surgem nas conversas cotidianas das salas de aula suscitadas ora por uma pergunta intempestiva, ora por um comentário sobre alguma situação ocorrida na própria escola, ora, ainda, por uma notícia veiculada na mídia, ora por uma postagem feita nos sites de relacionamento da internet.

Além disso, mesmo em situações conflituosas ou em brincadeiras são proferidas palavras com conotação sexual ou colocadas em cena situações que dizem respeito à sexualidade. Já no que se refere ao campo das disciplinas escolares, cabe lembrar que algumas delas como a Biologia, no Ensino Médio, e as Ciências Naturais, no Ensino Fundamental, ao estudarem o corpo humano abordam alguns aspectos da sexualidade humana, o que, muitas vezes, também suscita questionamentos por parte dos/as alunos/as a respeito da homossexualidade e outras questões sobre a sexualidade. Já outras disciplinas como o Ensino Religioso discutem, por vezes, esta temática vinculando-a a valores éticos, por exemplo. Alguns dos diferentes modos como os/as professores/as lidam com situações que envolvem a discussão de tais temáticas, bem como o que pensam e dizem sobre elas estão apresentadas na próxima seção.

5.1 – OS TEMAS MARGINAIS EM AÇÃO: algumas práticas pedagógicas e suas produtividades

Ao longo das entrevistas os/as professores/as e professoras referiram, com freqüência, algumas atividades que desenvolveram com seus alunos/as para discutir sobre sexualidade. Também no curso muitos foram os momentos em que facilitadores/as e professores/as participantes se referiam a tais práticas, sendo que houve pelo menos um encontro, em cada uma das duas edições que assisti, em que se discutiu sobre diferentes modos possíveis de trabalhar sexualidade na escola.

As produtividades de tais práticas aqui registradas dizem respeito ao que me foi possível pensar a partir delas, tanto no que se refere ao currículo escolar, no que tange ao que comumente é pensado como conteúdo de ensino, como também a aspectos que dizem respeito à constituição das identidades dos/as professores/as e de seus/suas alunos/as.

Novamente esclareço que nem sempre fiz uma pergunta específica sobre como os/as professores/as entrevistados/as trabalhavam os aspectos da sexualidade em sala de aula. Na verdade o que objetivamente perguntei, foi se a temática era ou não trabalhada em sala de aula. No entanto, as respostas afirmativas trouxeram como exemplificação relatos acerca de práticas pedagógicas em que esta era a questão trabalhada.

Na entrevista com **Liza**, o momento em que conversamos sobre o trabalho pedagógico está explicitado no excerto que segue:

Elaine: Este Curso está muito voltado para o combate à homofobia e às várias formas de violação dos direitos humanos da população LGBT. Como é que a escola está trabalhando esta questão? A escola tem se preocupado com o combate á homofobia ou ela vem reforçando a homofobia em algumas situações? Como é que tu vês isto? Há uma preocupação com isto? Ou tu acha que as coisas acontecem e fica por isso mesmo...

Liza: Não, eu não vejo .Não vejo nada oficial. Existe uma preocupação com garantia de direitos em relação à justiça restaurativa, pois já teve encontros aqui na escola. Há uma preservação do cidadão (...) independente de outros aspectos desse cidadão. Eu não vejo uma prática efetiva....

Elaine: E tu, tens preocupação em trabalhar estas questões?

Liza: Não, eu não tenho a preocupação em trabalhar separado. Ou assim: hoje a gente vai trabalhar sobre homofobia ou sobre direitos do cidadão ou etc. Isso é uma coisa corrente que eu não dou um tempo X ou um nome pra isso. Então, por exemplo: eu nunca gostei de trabalhar Religião ou religiosidade com meus alunos, mas, ao mesmo tempo, eu gosto de trabalhar valores. Então vou usar um exemplo bem simples, pois casualmente eu tava preparando pra hoje: Vou trabalhar com cartazes que configuram a turma, pra colocar na porta da sala de aula: uma turma é feita de “anjos”, mas não no sentido religioso mas que eles são solidários com os outros; a outra turma é feita de idéias (...) Então, defendendo valores, coisas positivas deles e aí entra tudo, desde não colocar apelido, respeitar o outro seja do jeito que for (...) Não debochar, ou então: se ele tem direito de debochar de ti tu vai debochar dele também (...) Eu sou da pena de Talião: olho por olho, dente por dente.

Elaine: (risos) pelo menos no que é possível...

Liza: É claro (...). Sem exageros (...). Mas nessa questão de agressão verbal, sim! (Diário de Campo, 20/05/2008).

Ao reler a transcrição, mais uma vez observo minha diretividade, mas o que me interessa nesse momento comentar é menos a resposta à pergunta que fiz (se a homofobia é trabalhada intencionalmente no currículo escolar, pois considerações sobre isto serão tecidas mais adiante), mas a parte da resposta em que **Liza** fala das práticas pedagógicas. Neste excerto, ela reafirma o que anteriormente indiquei, ou seja, que, muitas vezes, as questões relativas à sexualidade são trabalhadas nas aulas de Ensino Religioso a partir de valores como respeito, solidariedade, tal como também destacou **Monalisa**. Aliás, **Monalisa** ressaltou discutir questões sobre sexualidade, especialmente as que tratam da homofobia, ao trabalhar sobre preconceitos nas aulas de Ensino Religioso – disciplina que lhe coube ensinar por não ter ela completado sua carga horária na disciplina para a qual é habilitada e concursada - Artes. A propósito, trabalhar questões sobre sexualidade na disciplina Ensino Religioso é uma prática bastante comum nas escolas do Rio Grande do Sul, tendo em vista o modo como a disciplina foi inserida no Currículo. Não é minha intenção discutir esta questão aqui, mas o que me interessa é problematizar algo que há muito venho observando, que é a utilização desta disciplina para trabalhar valores e atitudes a partir de temas que passam pela sexualidade, pela educação ambiental, pela educação para a saúde e outras temáticas

consideradas como “contemporâneas” pelos responsáveis pela organização dos currículos nas escolas. Quero argumentar, no entanto, que atrelar-se a discussão da sexualidade ao Ensino Religioso, disciplina que se estabeleceu no currículo através de uma forte pressão de grupos religiosos organizados⁵², que, aliás, continuam lutando para incluir conteúdos de cunho religioso nessa disciplina, pode tornar mais difícil o abandono de certos preconceitos especialmente daqueles instituídos nas religiões de tradição judaico-cristã, que condenam práticas sexuais, como a homossexualidade e o sexo independente do casamento e, também, àquelas relacionadas à saúde reprodutiva como, por exemplo, o uso de preservativos e o aborto. Mas, apesar disso, professoras como **Monalisa** conseguem conduzir discussões interessantes em sala de aula, tal como se pode evidenciar no relato por ela feito da experiência conduzida com alunos/as da 6ª série do Ensino Fundamental.

Ela relatou o seguinte:

Eu comecei agora a trabalhar com valores e, dentro dos valores, tem um projeto sobre preconceito, já que a disciplina é Ensino Religioso. E aí então eu passei um filme pra eles, o filme “Saindo do armário”, que é a história de um adolescente guei na escola. Então eles ficaram assim enlouquecidos, né. (...). (Diário de campo, 07/07/2008).

Monalisa comentou, ainda, só ter conseguido passar a metade do filme, tendo parado a sua projeção para conversar sobre o mesmo com seus/suas alunos/as. Ela relatou da seguinte forma, o diálogo que manteve com esta turma de alunos acerca de algumas cenas do filme:

Aluna 1: Bah, Sora! Guei! Um cara beijando outro cara!

Monalisa: Tá, e aí, daí? Qual é o problema?

Aluna 1 (meio receosa): Não, não, nada a ver!

Monalisa: Por quê? Algum problema?

Aluna 1: Não, não!

Aluno 1: Ah, porque (...) tu também é...

Monalisa: Tá, eu sou guei, e aí? Qual o problema?

⁵² Na Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul existe uma divisão do Departamento Pedagógico que lida especificamente com o Ensino Religioso e que mantém estreita ligação com o Conselho de Ensino Religioso do Rio Grande do Sul (CONER). Este Conselho integra, juntamente com outras entidades de diversas denominações religiosas, o Fórum Nacional Permanente para o Ensino Religioso (FONAPER) que tem o propósito de influir nas discussões e encaminhamentos da questão do ensino religioso nas escolas. Trata-se de um grupo majoritariamente, mas não exclusivamente, composto por católicos. Enquanto “Parâmetros Curriculares Nacionais” dos diversos níveis e áreas foram elaborados por comissões instituídas pela Ministério da Educação, os PCNER foram elaborados por um grupo do FONAPER e aceitos pelas autoridades educacionais brasileiras sem restrições. Estes Parâmetros estão organizados em 4 blocos de conteúdos: Culturas e Tradições Religiosas, Escrituras Sagradas e/ou Tradições Oraís, Teologias, Ritos e Ethos.

Aluna2: Sim, mas é que tu, sora, é uma mulher. Se a gente vê tu beijando um homem ainda passa, agora dois homens se beijando é mais complicado.

Aluno 2 (menino “desligado”): Sora, mas tu é travesti? Eu achei que tu era mulher, Sora! (Diário de campo, 07/07/2008).

Ao comentar esta situação ocorrida em aula, **Monalisa** disse ter percebido que os/as alunos/as costumam ver seus/suas professoras como uma coisa (...) assim (...) assexuada (...). É aquilo que aparenta e deu. Então daí caiu a ficha que a professora era uma travesti. Um menino de 12 anos.

Percebo essa narrativa de **Monalisa** como exemplar, pois ela indica um momento em que diferentes identidades sexuais estão em jogo: a professora travesti que trabalha na escola há muito tempo e que muitos/as alunos/as conheceram antes de sua transformação; a mesma professora travesti vista incontestavelmente como mulher por uma das alunas que refere não ver nenhum problema nela beijar um homem; a mulher professora que o “aluno desligado” descobriu ser uma professora travesti naquela aula; a professora travesti que ensinava Artes; a aluna heterossexual que afirmou não suportar ver dois homens se beijando; os alunos heterossexuais interessados em compreender outras formas de sexualidade; e, certamente, uma série de outras identidades que a brevidade da narrativa não me permitiu enxergar.

Apoiada em Epstein e Johnson (2000), tomo a narrativa de **Monalisa**, que (re) conto nesta tese, como representativa de um momento no qual se marca que “para adquirir um sentido de realidade sobre quem nós somos, nossas versões, qualquer que seja a representação que delas façamos, devem ser reconhecidas pelos outros, além de nós mesmos” (p.131). De acordo com tais autores (ibidem), tais reconhecimentos podem assumir diferentes formas: desde os modos como as identidades sexuais e de gênero estão representadas, por exemplo, na mídia, cinema ou no discurso político, até as relações pessoais mais íntimas com familiares, amigos, sendo possível acrescentar, também, as relações que acontecem na escola entre professores/as e alunos/as.

Registro, também, que em uma outra turma de alunos, uma 8ª série, para a qual **Monalisa** leciona Artes, foi a professora de Inglês que se propôs a trabalhar com o filme *Saindo do Armário*. No entanto, segundo o relato de **Monalisa** quando, ela chegou à sala de aula desta turma, os alunos/as quiseram conversar com ela, enfatizando que: ah, hoje a gente não quer desenhar, não quer fazer nada, a gente quer conversar! **Monalisa** relatou ter escrito no quadro de giz a palavra *Preconceito* e ter perguntado aos alunos aonde tinha preconceito, e o que era preconceito. Aliás, ela enfatizou que os/as alunos/as,

já sabiam aonde tinha preconceito, o que é que era, e veio de tudo que tu imagina. E aí começaram a discutir sobre a igreja que é contra a camisinha, por que eles já tinham discutido com outra

professora, a de Ciências, a camisinha e coisa (...) Eles estavam a mil, porque eles têm a sexualidade a mil nessa fase. (Diário de campo, 07/07/2008).

Por outro lado, essas situações em que o/a professor/a utiliza os espaços da aula para falar de sexualidade a partir de uma deixa dos alunos como sucedeu, por exemplo, na situação acima referida por **Monalisa**, ou em situações em que a discussão é feita a partir da ocorrência de um xingamento relativo a alguma identidade sexual ou de gênero, ou ainda a partir de um comentário acerca de um programa de televisão ou alguma manchete de jornal configuraram-se como as formas mais frequentes de abordagem de tais temáticas. É importante ressaltar que as manifestações dos/as alunos/as dizendo que não queriam fazer as atividades da aula e que queriam apenas conversar sobre determinado assunto com a professora implica que eles/as não consideraram que este momento fazia parte da aula e que era uma situação de aprendizagem. Muitas vezes, estas ocasiões em que se fala de coisas que não dizem respeito diretamente à disciplina ministrada pelo professor ou professora não são consideradas parte da aula nem mesmo pelos/as professores/as, o que se confirma a partir do relato que segue.

Anne relatou que, certa vez, há mais ou menos 4 anos atrás, quando lecionava Matemática para uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no turno da noite, ela colocara exercícios no quadro de giz para os alunos fazerem, mas que, ao final da aula, ela passara a comentar para descontrair uma cena do Programa de televisão *Fica Comigo*. O programa que **Anne** comentou tivera como protagonistas rapazes que queriam encontrar rapazes para “ficar” – pois essa era a proposta do Programa.

Transcrevo, abaixo, alguns diálogos que ela relatou ter tido com seus alunos/as, entremeado por considerações dela própria (e algumas minhas), feitas no momento da entrevista:

Anne: Vocês viram, na MTV? Os caras que deram o maior beijão um no outro?

Aluno: Bah, eu vi professora, os caras beijando...

Aluna (com cerca dos seus 35 anos levantando a mão para falar): Pois eu me apaixonei pela minha colega de serviço! (Diário de campo, 07/07/2008).

Confesso que também eu fiquei surpresa com a abrupta declaração da aluna e perguntei a **Anne:**

Elaine: Ela disse assim, sem mais nem menos?

Anne. Assim! Na lata! E estavam, eu acho que, sabe, uns doze alunos, sabe como é que é EJA de noite, quando já ta quase terminando o período (...) No início é cheio e depois vai diminuindo. Então ali tinha um senhor, acho que uns 68 anos, tinha um rapaz de uns 17, 18 anos. Tinha várias idades. Daí gelô todo mundo, né. E ela começou a desabafar sabe. A aluna era casada e seu marido

trabalhava viajando pelo Brasil inteiro, só voltando para casa uma vez por ano, no Natal. Ela trabalhava fora e também criava os filhos do casal. No trabalho conheceu a colega por quem se apaixonara e, não sei por que motivo decidiu contar para seu chefe sobre a situação o qual decidiu resolver a situação dizendo que uma das duas seria transferida do local de trabalho. A outra, por quem a aluna havia se apaixonado, foi transferida para uma filial no interior do Estado. Neste ponto da história a aluna disse assim: Ah! Eu nem devia ta falando isso aqui, né. E aí o gurizinho, o aluno mais novo da turma, que tinha 18 anos, disse para a aluna: Não! Entrou por um ouvido, saiu pelo outro, pode continuar. (Diário de campo, 07/07/2008).

Anne acrescentou, ainda, que outros alunos/as também se pronunciaram, emitiram opiniões e até levantaram hipóteses sobre porque ela se apaixonara pela colega, dizendo coisas como: ...pode acontecer, é normal de acontecer, o marido tá fora, né, sabe-se lá se ele não tem uma outra família constituída.

Assim, a aluna continuou com a história:

Aluna: Fui, à trabalho, junto com meu chefe, inspecionar o local de trabalho da colega e, durante a viagem, ele me disse: “Olha, tu te comporta senão eu vou te dar uns tapas, né, até tu chega lá vai te preparando [para o encontro]...”. (Diário de campo, 07/07/2008).

Anne comentou comigo que esta situação a deixou de “saia justa” e, creio eu, um tanto encabulada, pois como ela mesma disse: ...eu não tava preparada pra aquela colocação em sala de aula, eu só fiz um comentário sobre o Programa de TV para descontrair e quando vejo, ela lá, né.

Ao reler a transcrição na ficha que preenchi a partir da entrevista e mesmo agora, depois de tê-la incluído no texto da tese, chamou-me a atenção às últimas palavras de **Anne** - quando vejo, ela lá. E penso esse “ela”, tanto pode ser a aluna que teve uma experiência homossexual, tal qual os dois rapazes do programa de TV que estava sendo comentado, quanto a própria experiência homossexual vivida pela aluna, que foi trazida para aquele grupo de alunos/a e sua professora.

Ou seja, **Anne** não só não esperava por tal depoimento com teor de confissão, como, também, disse não estar preparada para ouvi-lo até porque, segundo ela, todos estavam em uma aula de Matemática. No entanto, foi justamente o fato de estarem em uma aula de Matemática, disciplina tida por muitos como a mais importante do currículo escolar e para a qual se exige atenção e concentração, que fez com que **Anne** decidisse proporcionar um momento de descontração para seus alunos/as. Examinando a fala de **Anne** sobre este episódio me parece que ela não considerou este momento de relaxamento, de descontração como momento pedagógico sobre o qual ela teria responsabilidades sobre o que seria dito, ou seja, ela pensara poder falar de tais temas descompromissada ou jocosamente, o que se revelou impossível na situação relatada, pois os/as

alunos/as muitas vezes têm muito mais a dizer sobre o que se comenta em sala de aula do que o/a professor/a poderia esperar, bastando, então, que lhes seja dado espaço.

A falta de preparo para tratar de questões relativas à sexualidade, afirmada por muitos dos/as professores/as que entrevistei, que declararam não saber discutir especialmente temas relacionados às identidades sexuais, pode ser associada, assim, ao receio de que a abordagem de tais temáticas possa desencadear algum relato surpreendente, tal como o implicado na situação relatada por **Anne**.

Camila foi outra professora que também fez referência a essa tensão e constrangimento decorrentes do que ela afirmou ser o seu desconhecimento acerca de como lidar com algumas situações que envolvem a sexualidade.

Disse ela: tenho medo de mexer com uma coisa assim que (...) eu talvez não domine ou que eu vá causar um constrangimento para o aluno. Aliás, ela explicitou um pouco mais esse medo dizendo:

Tenho medo de perder o fio da meada (...) porque eu sou meio rédea curta com eles. Por exemplo, este ano eu tenho um aluno, o Ítalo, que tem esse problema da homossexualidade e ele reage de uma maneira sempre muito agressiva quando começam [a debochar dele] (...). O pessoal não debocha diretamente, mas riem, imitam, com piadas... Tem uma menina que briga às vezes com ele, que é mãe até de quatro filhos... E ele tava tranqüilo, até a semana passada quando começou um bate-boca com ela e eu disse: Bah! Como é que eu vou controlar isso! Por que eles começam com um bate-boca normal: Ah! Por que que tu tá conversando... e, daqui a pouco, se ofendem. Ele sendo homossexual, negro e jovem, ele tá numa situação muito vulnerável às críticas da turma. (Diário de campo, 20/07/2008).

Ao examinar as situações narradas nesta seção novamente chamou minha atenção a marginalidade da sexualidade no currículo escolar, em especial, a da homossexualidade a partir de uma representação recorrente na fala dos/as professores/as entrevistados/as qual seja a de que o tema é marginal pois marginal é o sujeito de que se fala, mais notadamente, o homossexual masculino.

É interessante, mais uma vez referir que nem todas as temáticas tratadas no Educando foram referidas como marginais pelos/as professores/as e nem mesmo por mim durante as entrevistas. E isso me leva a pensar que a prostituição, por exemplo, não é considerada nem mesmo como à margem do currículo estabelecido oficialmente na escola, isto é, ocupa um lugar que nem mesmo “margeia” o que é considerado como conhecimento válido a ser ensinado nas escolas. O mesmo não se dá com a homossexualidade.

Esta, a homossexualidade ainda é, dentro da temática sexualidade, marginal no currículo escolar prescrito no planejamento dos/as professores/as. Apenas uma das professoras entrevistadas - **Monalisa** – indicou trabalhar intencionalmente tal questão ao propor discutir sobre os preconceitos existentes na sociedade, em suas aulas de Ensino Religioso. Os demais professores/as discutem

sobre esta questão – a homossexualidade – apenas quando solicitados em virtude de algum comentário, pergunta ou situação que ocorra em aula ou na escola em geral.

5.2 - REUNINDO OS DITOS SOBRE A MARGINALIDADE DO TEMA HOMOSSEXUALIDADE NA ESCOLA

Quem diz ser a homossexualidade um tema marginal na escola são os/as especialistas do campo da educação, do direito e da sexualidade e os ativistas do movimento LGBT e o Governo que ao escreverem o Programa Brasil sem Homofobia, ao organizarem e ministrarem o Curso Educando para a Diversidade construíram uma “verdade oficial” sobre a relação entre sexualidade e educação. Este discurso interpela os/as professores/as que ao assumi-lo posicionam sujeitos e saberes através de um conjunto de enunciados que serão explicitados no decorrer desta seção.

A escola é apontada pelos entrevistados/as como uma instituição em que impera a heteronormatividade, mas, ao mesmo tempo, estes declaram que têm dificuldades para falar sobre a heterossexualidade. A dificuldade, a meu ver, se apresenta quando a heterossexualidade passa a ser problematizada, quando o seu status de “norma” é colocado em xeque como sucedeu, por exemplo, a partir das discussões que ocorreram no Educando. Cabe destacar que os/as professores/as não enunciaram tal dificuldade quando falaram sobre conteúdos relacionados à reprodução humana, gravidez, métodos anticoncepcionais, doenças sexualmente transmissíveis (sífilis, hepatite) e AIDS, que são ensinados de acordo com uma ótica heterossexual. Esta heteronormatividade presente na escola também se explicita a partir de uma constante vigilância em torno dos comportamentos dos alunos/as que possam denotar algum desvio da heterossexualidade e/ou de gênero, ou seja, existem demarcações explícitas no sentido de corrigir posturas homossexuais.

Os/as professores/as se colocaram como sujeitos que desconhecem a temática da homossexualidade, especialmente no que tange à sua escolarização e, com isso justificaram suas dificuldades em trabalhar sobre tal tema junto aos/às alunos/as. Este desconhecimento faz com que alguns tenham medo, receio de não saberem conduzir de forma apropriada as discussões sobre o tema, de se verem frente a discussões que gerem agressões verbais que os façam perder o controle da disciplina em sala de aula e até mesmo de ferirem algumas suscetibilidades em virtude desse ser um assunto delicado. O medo de se exporem, de tornarem públicos determinados posicionamentos que seriam de foro íntimo também foi suscitado pelos/as professores/as entrevistados/as.

A representação de currículo, implícita nas respostas e nas explicações dadas pelos/as professores/as entrevistados/as atrela-se aos conteúdos disciplinares ministrados aos/às alunos/as e que constam no planejamento dos/as professores/as. Há, na escola, disciplinas como Ciências,

Biologia, Educação Física e Ensino Religioso configuradas como mais autorizadas a falar sobre sexualidade do que outras. Dizer que alguma coisa esta “a margem de” implica dizer que ela está situada na fronteira, em uma região que delimita, pertence e até mesmo constituiu o que é margeado.

Assim, dizer que um conteúdo esta a margem do currículo não significa necessariamente dizer que esse esteja ausente do currículo, mas sim que ele não ocupa uma posição de destaque, central. Falar sobre a posição ocupada por certo tema no currículo implica pensar acerca de qual concepção de currículo e de conhecimento se está tomando como referencia. Se o currículo escolar for pensado como constituído apenas por disciplinas legitimadas pelo conhecimento científico e que os conteúdos de ensino dessas disciplinas dizem respeito aos conceitos referentes a determinado campo do conhecimento, pode-se falar que a homossexualidade e demais aspectos relativos à sexualidade que se afastam das explicações biológicas são marginais ao currículo.

No entanto, se entendermos que o currículo é composto por diferentes saberes que circulam na escola que dizem respeito tanto a conceitos específicos das disciplinas ministradas como a um conjunto de procedimentos, atitudes, situações e valores, tal como até está proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais e que esses podem ser aprendidos independentemente da intenção de ensiná-los; se entendermos que qualquer situação, incluindo-se entre essas, inclusive, as situações inesperadas que ocorrem com tanta frequência nas salas de aula, e demais espaços da escola, possuem um potencial educativo, podemos pensar que esta posição marginal não é fixa e que, em algumas situações, a sexualidade e, mais especificamente a homossexualidade, ocupa uma posição central no currículo. Faço tal afirmativa a partir dos relatos que obtive nas entrevistas, pois considero que as diversas situações narradas pelos professores/as são situações de ensino e de aprendizagens e que nelas a homossexualidade ocupou um lugar de destaque.

Cabe referir também, que, se examinarmos os atuais Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) - os documentos que orientam oficialmente a educação brasileira -, bem como outros que a eles se articulam, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1998), por exemplo, vemos que a abordagem de temáticas ligadas à sexualidade passou a ser sugerida e incluída entre os chamados *temas transversais* para o currículo escolar. Ou seja, elas estão incluídas entre as temáticas que deveriam *atravessar* os conteúdos disciplinares de todas as séries por tratarem de questões que parecem fazer parte de uma proposta educativa e política mais ampla que visa o desenvolvimento de “uma educação comprometida com a cidadania” (Brasil, 1998, p.21) e preocupada com a educação para a diversidade. Há assim, esboçado nos Parâmetros Curriculares Nacionais a concessão de uma legitimidade oficial para certas temáticas, entre essas a sexualidade,

que certamente decorre das não poucas lutas empreendidas pelos movimentos sociais que participaram da reforma educacional posta em ação nos anos de 1998 com a publicação dos já referidos Parâmetros..

Cumprе lembrar, ainda, que a partir da promulgação de tais Parâmetros, uma intensificação de ações de capacitação de professoras/es relativamente à discussão da temática sexualidade foi procedida, tanto por iniciativa das instituições educacionais, nas quais os professores/professoras trabalham, quanto por parte de alguns grupos, especialmente de Organizações Não Governamentais, de profissionais de diferentes áreas que se organizam para ministrar cursos sobre tal temática. Destaco, no entanto, que as discussões em torno da homossexualidade tornaram-se mais explicitas no âmbito do currículo escolar oficial a partir de 2004 com o Programa Brasil sem Homofobia.

Para complementar, trago, ainda, algumas considerações tecidas por Louro (2004) acerca de trabalho que desenvolve junto a educadores e educadoras. Relata a autora (idem) que ao chamar a atenção dos/as professores/as para como o gênero é uma construção social, ela percebia certa disposição para a aceitação de tal idéia; no entanto, quando se tratava de examinar a sexualidade nesta mesma perspectiva o mesmo não se dava. Além disso, segundo ela (ibidem), em relação à sexualidade as preocupações dos educadores e educadoras giravam, especialmente, em torno da homossexualidade e as questões que lhe eram feitas versavam sobre a “causa” desse “problema”. Louro (ibid) toma o currículo como um texto “generificado” e sexualizado, sendo que os limites daquilo que pode ser discutido/pensado parece se inscrever em uma seqüência “normal” na qual o sexo indica o gênero que, por sua vez, indica ou suscita o desejo.

Diz a autora:

O limite do pensável, no campo dos gêneros e da sexualidade, fica circunscrito, pois, aos contornos dessa seqüência ‘normal’. Sendo a lógica binária, há que admitir a existência de um pólo desvalorizado – um grupo designado como minoritário que pode ser *tolerado* como desviante ou diferente (p.66).

As propostas de políticas educacionais mais recentes têm sugerido que se desloquem estes sujeitos e os conhecimentos a eles relacionados das margens para o centro do currículo, ressaltando ser essa uma estratégia importante para a promoção da cidadania.

No entanto, é possível pensar se há lugar para todos no centro do currículo ou se outros serão os sujeitos deslocados para a margem. Na busca por respostas, procurei falar de diferentes modos sobre a sexualidade como tema marginal no currículo e encontrei objetos de conhecimento, sujeitos que ocupavam diferentes posições, lugares de onde se fala disto e, também o que é possível ser dito.

Encerro este capítulo com uma idéia sugerida pela leitura do conto de Guimarães Rosa intitulado *A terceira margem do rio*, publicado em *As Primeiras Estórias*, em 1962⁵³, que é uma história narrada pelo filho de um homem que manda construir uma canoa e que ao tê-la pronta se põe a andar no rio, de uma margem a outra, sem ancorar nunca mais. Diz o narrador:

Nosso pai não voltou. Ele não tinha ido a nenhuma parte. Só executava a invenção de se permanecer naqueles espaços do rio, de meio a meio, sempre dentro da canoa, para dela não saltar, nunca mais. A estranheza dessa verdade deu para estarrecer de todo a gente. Aquilo que não havia, acontecia... (...) Nosso pai nunca se surgia a tomar terra, em ponto nem canto, de dia nem de noite, da forma como cursava no rio, solto solitariamente.

Percorrer o rio rumo à terceira margem é não ter lugar de chegada, pois o que importa é estar em movimento bem como as mudanças que ocorrem ao longo da viagem sem fim. Buscar a terceira margem implica não estar no centro e nem à margem; é estar num entre - lugar, em um espaço em que talvez impere a indiferença, um lugar em que a identidade sexual não seja uma marca importante para referir os sujeitos. Este não me parece ser o percurso/currículo que se realiza em uma escola, pois penso que a escola tal como existe hoje, e com as expectativas que ainda se tem em torno dela, de formar cidadãos que respeitem a diversidade não é o lugar em que se possa pensar a “terceira margem”.

⁵³ROSA, J. G. *Ficção completa*, Rio de Janeiro, Nova Aguilar, 1994.

6- A EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE SEXUAL

As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. E, por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras.

(Jorge Larrosa)

Quando iniciei a trabalhar como professora, nos anos de 1980, ouvia/ia que um dos objetivos da educação escolarizada era “educar para a vida”, no sentido de preparar os/as alunos/as para a vida adulta, a vida fora da escola. No final dos anos de 1990, após a última reforma educacional, a expressão continuou (e continua ainda) a ser usada e a ela se agregou outra qual seja, “educar para a cidadania”. Assim o objetivo da educação escolarizada passou a ser um pouco mais explícito em relação à vida para a qual se deve preparar os educandos: a vida cidadã. No momento atual, uma nova qualificação passou a ser atribuída à educação escolarizada: “educação para a diversidade”.

Dela decorre uma definição de quem é o cidadão que deve ser educado para a vida e o exercício da cidadania, sendo uma resposta desejável: TODOS, uma vez que a educação agora anunciada nas políticas públicas inclui-se no rótulo Educação para Todos. E é então neste contexto que a diversidade assume, também, um papel de destaque nos discursos que orientam as políticas educativas brasileiras como já indiquei anteriormente. Retornando às entrevistas, destaco que **Apolo** foi o professor entrevistado que falou mais diretamente acerca da questão da diversidade e que por isso decidi explicitar apenas o diálogo que mantive com ele acerca deste aspecto.

Apresento-o a seguir:

Elaine: Tu lembras de uma das aulas do Curso, dada pelo Fernando Seffner que disse que a diversidade tá na escola. Tu achas que a diversidade está na escola?

Apolo: A diversidade tá na escola, com certeza!

Elaine: Qual diversidade é trabalhada na escola?

Apolo: Eu acho que a diversidade (...) a que é mais aparente na escola é a questão étnica. Esta é a questão mais aparente, mas o quanto isso é trabalhado, né Flávia? O quanto é trabalhado eu acho discutível... [Flávia, a professora que está na sala no momento da entrevista comenta: mesmo tendo lei pra isso...]. Falta preparo [Flávia concorda com Apolo]. Das diversidades é a questão étnica a

mais aparente (...) da diversidade sexual nem se fala, não se fala (...). Tu vai tentar fazer um projeto e (...) [os colegas falam]: Ah! Não! Procura outra pessoa pra fazer...

Elaine: Mas por que tu achas que isso acontece?

Apolo: Falta informação, preconceitos e o medo dos pais, da reação dos pais...

Elaine: Algumas professoras dizem que tem medo de trabalhar essas questões por que tem medo de mexer com alguma coisa com a qual não vão saber lidar... Em termos de algum aluno que seja homossexual, sinta acuado, ofendido... Medo de que a aula vire terapia...

Apolo: Eu sou da opinião que é isso... é não saber lidar com esse diverso. Não se usa mais o termo diferente? Agora é diverso, é?

Elaine: Não sei...

Apolo: Diversidade (...) antes era diferença (...) é mais ameno, né? Usar diverso em vez de diferença! (Diário de Campo, 01/08/2008).

Quero destacar que diferença e diversidade são termos usados frequentemente como sinônimos e que assim também sucedeu durante o Educando. **Apolo** fez uma importante consideração no ato da entrevista, dizendo que o uso da expressão diversidade parecia ser “mais ameno” do que o uso da expressão diferença, sendo esse aliado ao uso dessas expressões nos demais materiais que examinei. Aliás, foi essa sua consideração que me instigou a tecer algumas discussões em torno das distinções em torno do uso de um ou outro termo.

Acrescento ao termo *diversidade* o adjetivo *cultural* por entender que é disso que se fala, quando se usa apenas o termo *diversidade* para designar as identidades culturais que compõem a sociedade contemporânea. Passo então, a problematizar esta expressão a partir das considerações de autores como Bhabha (1998), Skliar (1999) e Fischer (2001), pois esses colocam muitos questionamentos ao uso dessa expressão.

Bhabha (ibid.) advoga em favor do uso da expressão *diferença cultural* no lugar de *diversidade cultural*, mesmo que essa seja uma forma muitas vezes utilizada e até popularizada de referir-se aqueles considerados “diferentes”. Este autor (ibid.) critica o uso do termo *diversidade* quando se destina a referir a importância de sociedades plurais e democráticas tomando a cultura como objeto empírico como aquilo que “já está lá” e precisa ser conhecido e advoga o uso de *diferença cultural* “como processo de *enunciação* da cultura como ‘conhecível’, legítimo, adequado à construção de sistemas de identificação cultural” (p.63).

Fischer (2001), apoiada em Bhabha (1998), também salienta que o conceito de *diferença cultural* é crucial para a análise dos movimentos teóricos e políticos que, na atualidade, lutam pelo respeito às diversidades, pois “a diferença aí é vista como uma forma de enunciação da cultura”, ou seja, como práticas que produzem significados em torno dos grupos sociais que podem ser diferenciados por geração, etnia, gênero e orientação sexual, por exemplo.

Skliar (1999) também observa o quanto é frequente o uso do termo “diversidade” nos documentos oficiais e aponta que a sua utilização “é entendida quase sempre como a/s variante/s aceitáveis e respeitáveis do projeto hegemônico da normalidade” (p.21) e que o uso do termo:

retrata uma estratégia conservadora que contém, obscurece, o significado político das diferenças culturais. A ambigüidade – e a hipocrisia – com que se pensa e se constrói a diversidade, gera como consequência, no melhor dos casos, a aceitação de um certo pluralismo que se refere sempre a uma norma ideal (p.21).

Bhabha (1990) criticou o uso do termo diversidade quando invocado para denotar uma sociedade “plural e democrática”, tal como se propõe que a sociedade brasileira passe a ser em documentos oficiais como os PCNs e arrisco-me a dizer, também, no Programa Brasil sem Homofobia. De acordo com Skliar (1999): “Bhabha alertou para a existência de uma ‘norma transparente’ que se instala na diversidade, construída pela sociedade que hospeda os outros e que cria e supõe um falso consenso de igualdade” (p.22). Este conceito se ancora no entendimento de que, por exemplo, a feminilidade é vivida de um mesmo modo por todas as mulheres, que há um único modo de ser negro/a, e que o modo de viver a homossexualidade é o mesmo para todos os sujeitos, ou seja, o conceito de diversidade se ancora em um perspectiva essencialista.

Veiga-Neto & Lopes (2007) salientam que as políticas de inclusão que vêm sendo formuladas no Brasil tratam a diferença como diversidade e isso implica a inclusão do diferente como “exótico”, “um único estranho” diferente dos “normais”. No entender destes dois autores (idem), disso resulta

(...) o paradoxo de silenciar aqueles que ‘já estavam ali’, de reforçar as noções de normalidade, de fazer proliferar e de disseminar as normas e os correlatos saberes especializados, e, até mesmo, de gerar exclusão... Desse modo, ao invés de promoverem aquilo que afirmam quererem promover – uma educação para todos -, tais políticas podem estar contribuindo para uma inclusão excludente (p.949).

Retomando o diálogo que estabeleci com **Apolo**, percebo que, mesmo que os termos diversidade e diferença tenham sido usados como sinônimos, no contexto do Curso, este professor referiu-se à questão das nomeações, ao indagar sobre qual seria o termo mais adequado a atribuir às situações que escapam das normas: diverso ou diferente, indagou **Apolo**.

No entanto, nos alerta Skliar (1999), inspirado em Bhabha, não basta substituir um termo pelo outro, pois *diversidade* e *diferença* não pertencem a um mesmo campo discursivo, o que significa que constroem diferentes posições de sujeitos: ao falar em diversidade estamos nos referindo a um sujeito universal, ao passo que o sujeito da diferença é historicamente construído; o

sujeito da diversidade é aceito, “naturalizado”, tolerado em nome de uma sociedade “plural e democrática” ao passo que de acordo com Skliar (idem)” a existência de diferenças existe independentemente da autorização, da aceitação, do respeito ou da permissão outorgado da normalidade” (p23), além do que a diferença “não é natural”, ela é construída na cultura.

Talvez por isso **Apolo** considere ser “mais ameno” falar em *diversidade!*

Feitos esses esclarecimentos para os distintos entendimentos dos termos *diversidade* e *diferença* discuto, na próxima seção, os modos como os sujeitos classificados como diferentes da heteronormatividade vigente são nomeados.

6.1 - “PALAVRAS QUE NÃO SE DIZ PRA QUALQUER PESSOA”: os xingamentos referentes às identidades sexuais e/ou de gênero

As escolas são espaços em que os xingamentos, os insultos, as injúrias ecoam com frequência. E isso ocorre nas salas de aula, no pátio e, por vezes, se materializa em inscrições feitas nos muros, nas paredes dos corredores e das salas de aula e nas portas dos banheiros e, até, em agressões físicas. Foram as mais diversas as situações agressivas que vivenciei nas escolas em que trabalhei ora como docente, ora como coordenadora pedagógica ou orientadora de estágios, sendo que, muitas delas, envolviam xingamentos que se referiam às mulheres e aos homossexuais.

Cabe registrar que na escola tais situações são encaradas e mediadas de diferentes modos: algumas vezes, essas são vistas como “naturais”, como fazendo parte do cotidiano de forma tão constante que nem chamam mais a atenção, mas, outras vezes, elas são vistas como denotativas do sexismo e da homofobia. No primeiro caso, essas são mediadas com frequência dentro da própria escola com um “deixa prá lá”, ou com a atitude de “fingir que não escutou”; já na segunda situação, elas são registradas, ora apenas no livro de ocorrências da escola, ora até em uma Delegacia de Polícia.

Tais situações foram referidas, também, pelos/as professores/as que entrevistei. Destaco, inicialmente, situações em que os xingamentos foram dirigidos aos/as professores/as, pois essas marcam uma forma de agressão cada vez mais presente no ambiente escolar, como atestam numerosas notícias veiculadas pela mídia nos últimos anos.

Apolo foi um dos professores que revelou ter sofrido agressões verbais por parte de um aluno.

Disse-me ele:

...acontece de alguns alunos começarem a fazer gozações, a fazerem, a dizerem insultos, a dizerem palavrões pra mim, como aconteceu recentemente. Toda vez que eu passava pelo corredor ele (que não era meu aluno), me chamava de travesti. Ele me chamou uma, chamou a segunda vez e na terceira vez eu chamei o vice Diretor da escola para ir até a Delegacia comigo. Eu prestei a queixa e a Delegacia me encaminhou para o DECA, pois o rapaz tinha 16 anos – já não era nenhuma criancinha. Daí, no turno inverso, fui eu mais a orientadora na casa do menino e aí apareceu a mãe, em lágrimas. Nós relatamos o motivo pelo qual a gente tava entrando em contato com ela. Ela foi com o filho no DECA. Depois disso nunca mais ele me falou nada. Foi necessária uma medida radical dessas (...) Por que se a gente deixa (...) chamar de qualquer (...) insultar (...) deixar como tá, tá tudo bem (...) Isto é educar? É claro que não! (Diário de campo, 01/08/2008).

Também **Monalisa**, referiu ter sido ofendida por um aluno e ter não só recorrido a uma Delegacia de Polícia para prestar queixa como também exigido, junto à Direção da escola, providências no sentido de afastar o aluno da escola.

Declarou-me ela:

Um menino me ofendeu dentro da escola, um aluno de oitava série. Ele usou termos que não se diz a qualquer pessoa. E aí, o que é que fiz? Fui atrás dos meus direitos, né. E, fui à delegacia, no DECA, registrei ocorrência, voltei para a escola, entreguei o papel, né, para a nossa diretora. (Diário de campo, 07/07/2008).

Monalisa também relatou que ao entregar a ocorrência policial para a Diretora da escola com quem tinha, segundo ela, uma ótima relação, estabeleceu-se o seguinte diálogo:

Monalisa: Olha, tu escolhe, ou eu, ou ele, porque duas pessoas não vão poder ficar no mesmo espaço. Eu acho que ele ultrapassou os limites, né, mesmo ele tendo 15 anos, ele sabia o que estava dizendo. E diante de uma turma de vinte e tantos alunos, a maneira com que ele se dirigiu a mim, né (...) Eu não... Não permito, então, eu sou profissional em qualquer lugar. Se tu achas que eu não devo ficar, eu saio.

Diretora: Não! Ele sai e tu fica! (Diário de campo, 07/07/2008).

Monalisa continuou o seu relato, salientando que após esta conversa a Diretora foi aos órgãos competentes e transferiu o menino, destacando que este fato ocorrera antes dela colocar a prótese de peito.

O fato de o aluno ter sido transferido de escola por tê-la ofendido repercutiu na escola e, também, no *Orkut*. Como ela relatou: daí, né (...) isso criou uma certa (...) Como eu vou te dizer (...) Um respeito maior. Entendeu?

Registro que não perguntei à **Monalisa** qual fora o xingamento que o menino lhe endereçara. Não quis perguntar, senti-me constrangida, pois esta professora é travesti e eu imaginei que a ofensa,

os termos que não se diz a qualquer pessoa, tal como ela a esses se referiu, diziam respeito a essa sua condição.

Dois aspectos chamaram minha atenção nesses relatos de **Apolo** e de **Monalisa**: o primeiro relaciona-se ao fato de **Apolo** considerar uma ofensa ser chamado de travesti, de considerar ser essa uma palavra injuriosa; e o segundo aspecto refere-se a terem essas duas situações extrapolado o âmbito da escola e culminado em uma Delegacia de Polícia. Ou seja, em nenhuma delas houve qualquer mediação anterior, dentro da escola, além da situação vivida por **Monalisa** ter tido importantes repercussões na escola – um aluno foi afastado da escola e isso foi tomado como uma advertência a todos os demais.

Já a professora **Anne** relatou nunca ter vivido situações explícitas de xingamentos e, tampouco, ter presenciado xingamentos entre os/as alunos. Relatou ter visto, no entanto, algumas vezes, xingamentos velados – quando alguns alunos viravam as costas e tipo fazer um sinalzinho de que o fulano é guei. Ela referiu, também, que os/as alunos/as fazem “gozações” no *Orkut*⁵⁴ de um professor da escola em que leciona, apesar de nunca ter ouvido esse professor queixar-se aos/às colegas sobre tal situação. Enquanto falava sobre isso, ela repetiu, algumas vezes, que isso era uma coisa muito delicada. É interessante indicar que os xingamentos aqui extrapolaram, de uma outra forma, a situação escolar – os sujeitos que “xingam” e o que é “xingado” o são a partir das relações estabelecidas na escola, mas o local de xingamento é público e pode ser “frequentado” por todos/as que têm acesso a esse domínio da Web.

Mas as situações de xingamentos mais comentadas pelos professores/as referiram-se àquelas que ocorrem entre alunos/as. Ao falar sobre o ambiente da escola **Monalisa** salientou, por exemplo, que entre os alunos os xingamentos são freqüentes: ...é viado pra cá, é putão pra lá...

Liza, por sua vez, referiu-se aos xingamentos e ao modo como lida com eles ao contar sobre como, em uma de suas aulas, organizou um trabalho no qual seus alunos deveriam elaborar um cartaz que configurasse a turma a partir da ênfase em aspectos que considerassem positivos. Disse

⁵⁴ Encontrei no *site* de relacionamentos *orkut* um *perfil* cujo nome remetia ao professor citado por Anne, no qual a descrição incluía o nome da disciplina e da escola e que dizia: “Alô gurizes... Estão lembrados de mim? Sou o professor de X [nome da disciplina] mais charmoso da Escola Y [nome da escola] de Porto Alegre/RS (Mumu, para os íntimos), que para minha sorte tem 99% de alunos homens (“estou a dois passos / do paraíso...”). Adoro dar aulas de X, ensinando os rapazes à elevar um membro a sua maior potência e dele extrair até a raiz... Respondo à todas as dúvidas (dos meninos, óbvio) na hora, sobretudo as dos alunos de bermuda, com minha mão pousada nas pernas deles... Casos mais sérios serão resolvidos com aulas de reforço lá em casa, onde descobriremos juntos que a hipotenusa é igual ao quadrado dos cacetes... Ai, amo muito tudo isso !!! Sou também o idealizador e Delegado-Chefe da DEGEL - Delegacia de Gays e Lésbicas! Dignidade já!”. A esta descrição segue a letra da canção *Robocop gay* do grupo musical Mamonas Assassinas.

Liza: ... e aí entra tudo, desde não colocar apelido, respeitar o outro do jeito que for, não debochar. **Liza** enfatiza que deixa claro para seus alunos que: se ele [o colega] tem direito de debochar de ti, tu vai debochar dele também, afirmando ser adepta da pena de Talião (olho por olho, dente por dente!), não em qualquer situação, ressaltou ela, mas nessa questão de agressão verbal, sim!

Então, **Liza** é uma das poucas professoras que disse incluir no planejamento de suas aulas estratégias que se voltam a suscitar a discussão das relações interpessoais.

Musa, ao falar sobre as situações de xingamentos entre alunos e alunas referiu-se à violência escolar, indicando estar essa relacionada aos modos como as *diferenças*- e, entre estas estariam representadas as diferenças sexuais – são tratadas na escola. Disse ela:

...eu acho que tá diretamente ligado [violência escolar e identidades sexuais]. Culturalmente, especialmente no Rio Grande do Sul, por causa de algumas coisas fortemente arraigadas na identidade do gaúcho. Todos os dias a gente escuta comentários que causam desavenças. Eles [os alunos/as] se ofendem, eles não gostam de ser chamados de determinadas coisas. (Diário de Campo, 20/07/2008).

Cabe referir que os xingamentos são caracterizados com uma das formas de violência escolar e que eles também são tomados como desencadeadores de agressões físicas nas escolas. O ato de xingar é designado por autores como Abramovay (2002) e Debarbieux (2002) como “incivilidade”.

Abramovay (2002) destaca que:

Os relatos de violências cotidianas também passam pelas incivilidades – humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito -, pela violência verbal, pelas humilhações e pelas várias exclusões sociais vividas e sentidas em nossa sociedade. Tendem, muitas vezes, a naturalizar-se, a se tornar ‘sem importância’ nas ligações entre pares de alunos, professores e outros funcionários, demandando o exame desses e outros laços sociais. (p.77)

No entanto, esta noção de “incivilidade” para referir-se às agressões ocorridas na escola merece alguns cuidados, pois, como bem nos alerta Marília Spósito (2001):

seu uso indiscriminado pode acentuar apenas um dos pólos da questão – os alunos – e descaracterizar uma série de problemas contidos na relação entre o mundo adulto e o juvenil, sendo o primeiro muitas vezes incapaz de estabelecer práticas capazes de gerir o inevitável conflito entre os grupos etários, sobretudo nos momentos de crise de eficácia das instituições socializadoras. (<http://www.scielo.br>). Acesso em fevereiro de 2009.

É possível perceber a relevância do alerta de Spósito (ibid), principalmente quando percorrermos as últimas notícias sobre violência escolar, especialmente uma, que julgo pertinente

referir⁵⁵, tendo em vista dois aspectos: por tratar-se de uma agressão física que é enunciada como “o desfecho de um longo período de tensão e agressão verbal no ambiente escolar” e porque grande parte das manifestações sobre o acontecimento, expressas no jornal consultado, - cartas de leitores, mensagens postadas no site do jornal, bem como manifestações de um colunista⁵⁶ em especial -, colocam a “raiz do problema” apenas na aluna. É interessante destacar a frase com a qual o referido colunista intitulou seu comentário sobre o acontecido: *Retrocesso na civilização*. Frase repetida, também, no programa televisivo em que ele é comentarista.

No entanto, não analisei os xingamentos pela ótica das incivildades para dizer que a escola não está cumprindo seu papel ou nem mesmo para dizer que os ideais da escola moderna tal como apontou Kant (1996)⁵⁷ não se concretizaram e que grande parte das crianças e jovens que freqüentam a escola hoje, não ficam mais sentados em seus lugares: passeiam pelas salas, atendem o celular, conversam em voz alta, respondem de forma desrespeitosa ao professor, xingam-se mutuamente e não atendem “o que se lhes ordena”.

Meu interesse é discutir dois aspectos que venho delineando neste texto: os modos como os/as professores/as referem lidar com tais situações e os múltiplos sentidos que um termo, utilizado como xingamento pode ter, por entender que tais termos atuam na constituição das identidades dos sujeitos nomeados.

6.1.1 – Alguns diferentes modos de lidar com os xingamentos

Monalisa relatou que, em uma de suas aulas, um aluno disse para outro: ah, sai daí tu é um putão! Ela referiu ter interrompido a aula e ter mantido com esse aluno o diálogo que transcrevo abaixo:

Monalisa: Como é que é?

Aluno: Ai Sora, esse guri não para!

⁵⁵ Refiro-me a um episódio ocorrido em março de 2009 em uma escola estadual de Ensino Fundamental de Porto Alegre/RS no qual uma professora foi hospitalizada com traumatismo craniano tendo em vista agressões sofridas por parte de uma aluna. Tal notícia foi publicada no Jornal Zero Hora de 24/03/2009.

⁵⁶ Refiro-me ao colunista Paulo Sant’Ana que além de escrever sobre o assunto da agressão que vitimou a professora por dois dias seguidos em sua coluna no jornal Zero Hora, também os publicou em seu blog . Além disso, este mesmo jornalista, que participa de um jornal televisivo local teceu comentários também na TV sobre o acontecido.

⁵⁷ Faço referência ao que é mencionado por Kant(1996) como função da escola moderna: “Enviem-se em primeiro lugar as crianças à escola não com a intenção de que elas lá aprendam algo, mas com o fim de que elas se habituem a permanecer tranquilamente sentadas e a observar pontualmente o que se lhes ordena...(…) E ainda: a falta de disciplina é um mal pior que a falta de cultura, pois esta pode ser remediada mais tarde ao passo que não se pode abolir o estado selvagem e corrigir um defeito de disciplina” (p.16).

Monalisa: E agora eu vou te perguntar, porque tu ofende ele e não ofende a mim, que sou? Ou tu ofende a mim e eu não sei, tu fala de mim pelas costas?

Aluno: Ah não, sabe como é que é professora, porque tu, né, tu leva pra direção, tu faz e acontece.

Monalisa: Será que ele não tem o direito de fazer e acontecer? Tu já parou pra pensar que ele pode te levar às outras conseqüências e te processar, porque tu estavas ofendendo ele? Porque tu sabe que tem uma lei, né?

Aluno: Ah, mas ele nem é louco...

Monalisa dá visibilidade às questões de xingamento, afirma que não deixa passar, não faz de conta que não ouviu e, para tanto, invoca outras questões que incluem, inclusive, a explicitação de sua identidade sexual – ela é travesti! **Monalisa** afirmou que mesmo que não parecesse, ela acha que o aluno refletiu sobre (...) isso, ou seja, que sua atitude pode ter levado o aluno a pensar sobre as conseqüências do ato de ofender alguém usando palavras de cunho sexual.

Ao reler essa transcrição não encontro, no entanto, uma intervenção que tenha promovido uma “reflexão”, mas vejo muito mais o apelo à intimidação por parte da professora. O que parece ter sido mais destacado e ensinado é que ofensas não devem ser dirigidas a colegas, pois tal como sucede em relação ao professores, o “agressor” poderá ter de lidar com penalidades que extrapolam o sistema escolar e ser penalizado judicialmente. Dou destaque a essa situação particular, olhada até de forma isolada de seu contexto, não para julgar a atitude da professora em questão, mas muito mais para tomá-la como um mote para a discussão sem, no entanto, desconhecer que atitudes de intimidação são levadas a efeito com frequência nas salas de aula.

Clara foi outra professora que também declarou “não deixar passar em branco” as situações de xingamentos, ressaltando que, quando ocorre uma ofensa seja para quem for, em sala de aula, ela pára a aula e diz: vamos conversar um pouco!

Mas, ao lado dessas professoras há outras/os professores/as que fingem não ouvir alusões discriminatórias às identidades sexuais. Para exemplificar esse modo de lidar com xingamentos ou palavras depreciativas, trago o relato de **Monet**, sobre conversas que manteve com professores que freqüentam a locadora em que trabalha. Ele deu destaque a comentário feito por um desses professores, registrando ter ouvido, em muitas ocasiões, na sala dos professores, colegas se referirem de modo pejorativo aos alunos afeminados dizendo: se ele [o aluno] continuar assim vai ser um bicha. **Monet** observa que esse mesmo professor, que é guei, diz que nesses momentos não fala nada, fazendo de conta que nada ouviu.

Mas, como é possível ver, uma indagação bastante freqüente na agenda dos/as professores/as diz respeito a como lidar com as palavras utilizadas como xingamentos, muitas das quais dizem respeito à sexualidade, e que ecoam com tanta frequência nas salas de aula: devemos esperar que

ocorram xingamentos para então abordarmos as problemáticas neles contidas? Ou devemos planejar atividades nas quais estejam implicadas questões e problemáticas que sabemos existir em sala de aula? Ou, ainda, devemos ‘deixar por isso mesmo’, evitando tomar conhecimento dos problemas que tais xingamentos podem vir a representar? Uma outra alternativa envolveria “desconstruir” junto aos alunos e alunas a suposta “ordem natural” dos significados dos xingamentos, na qual esses são tomados como palavras depreciativas utilizadas para ofender e gerar tensões não administráveis numa sala de aula?

Estas discussões foram freqüentes no Educando e em muitos momentos os professores compartilharam não só suas dúvidas sobre como proceder, mas também modos de agir. Tanto é assim, que em um dos encontros da 4ª edição do Educando um dos professores disse que trabalhava com o que ele chamava de “técnica dos insultos” que consistia em lançar para seus alunos/as a pergunta: quais os insultos que eu escuto? Ao escutar as respostas ele as escrevia no quadro de giz, passando, posteriormente a discutir o significado dos insultos registrados.

Em torno da linguagem “politicamente correta”, pretensamente livre de preconceitos há discussões de diversas ordens que podem ser pensadas, por exemplo, a partir do lançamento da cartilha do *Politicamente Correto & Direitos Humanos*⁵⁸ pela SEDH/MJ, no ano de 2004. De acordo com o que consta na Apresentação desse documento, sua elaboração objetivou “colaborar para a construção de uma cultura de direitos humanos” e essa foi, também, uma forma de chamar a atenção da sociedade brasileira para o que seu autor, o historiador Jaime Pinsky, chamou de “os preconceitos nossos de cada dia” (Queiroz, 2004, p.3). Ainda na apresentação da Cartilha está referido que parte do seu título - a expressão “politicamente correto” - foi escolhido para ser “provocador” e para “chamar a atenção dos formadores de opinião para o problema do desrespeito à imagem e à dignidade das pessoas consideradas diferentes” (idem, p.3). Na referida cartilha, palavras como

⁵⁸ Disponível em http://www.dhnet.org.br/dados/cartilhas/a_pdf_dht/cartilha_politicamente_correto.PDF. Acesso em agosto de 2008.

baitola⁵⁹, bugre⁶⁰, gilete⁶¹, homossexualismo⁶², minorias⁶³, entre tantas outras de uso corrente, tem seu uso desaconselhado. Entre as muitas críticas feitas a esse texto, apresento algumas, a partir da reportagem da Revista ISTOÉ ONLINE, que, sob o título *A Cartilha do barulho*, reproduz as falas do Secretario de Direitos Humanos, Nilmário Miranda, e do escritor João Ubaldo Ribeiro.

Diz a reportagem:

O escritor João Ubaldo Ribeiro deu o pontapé inicial na polêmica: “É estarrecedor. Estamos ingressando numa era totalitária, em que o governo dá o primeiro passo para instituir uma nova língua e baixar normas sobre as palavras que devemos usar?”, questionou em seu artigo semanal no jornal *O Globo*, sobre a publicação da cartilha, que traz palavras, expressões e piadas condenáveis por seus conteúdos preconceituosos. Críticas e mais críticas encheram as páginas dos jornais. Autoritarismo, inabilidade e até “falta do que fazer” foram algumas das alfinetadas que opositores ferrenhos da publicação deram no governo. Alguns estudiosos chegaram a comparar a idéia à censura do regime militar. (Revista ISTOÉ ONLINE, 11/05/2005. Acesso em ago. 2008).

O Secretario de Direitos Humanos, por sua vez, rebateu tais críticas ao afirmar que não havia nada de autoritário na publicação da Cartilha, a qual ele considerava um “texto educativo”, que não seria transformado em lei.

⁵⁹ Palavra de origem nordestina que, junto com “bicha”, “boiola” e outras é utilizada para depreciar os homossexuais. Em respeito às pessoas que sentem atração ou mantêm relações amorosas ou sexuais com pessoas do próprio sexo, utilize as seguintes identificações: gay – para homens e mulheres; entendido (a) – para homens e mulheres; lésbica – para mulheres; travesti e transexual – para transgêneros; bissexuais – para homens e mulheres (Cartilha do politicamente correto

⁶⁰ Termo depreciativo do indivíduo de origem indígena, tido como selvagem, rude. Parece que a expressão foi utilizada pela primeira vez no Brasil em 1555, por oficiais da marinha francesa, que estabeleceram numa ilha da Baía da Guanabara a sede da chamada “França Antártica”, para designar os tamoios, um subgrupo do povo Tupinambá, que dominavam grande extensão do litoral brasileiro, desde o norte de São Paulo até Cabo Frio e o Vale do Paraíba, no Rio de Janeiro. Tinha o sentido de indivíduo rude, selvagem, primário, não-civilizado, não-cristão, herético. Segundo o dicionário Houaiss, a origem da palavra é o nome que os franceses davam, em 1172, a uma seita religiosa de búlgaros, cujos membros eram considerados “heréticos” e “sodomitas”.

⁶¹ Expressão depreciativa das pessoas cuja orientação sexual é dirigida tanto a homens quanto mulheres. O termo certo é bissexual.

⁶² É mais adequado utilizar o termo “homossexualidade” em vez de “homossexualismo” para definir a orientação sexual das pessoas que sentem atração ou mantêm relações amorosas ou sexuais com pessoas do próprio sexo. O primeiro termo descreve essa condição de forma neutra, enquanto o segundo, equivocado, tem uma forte carga pejorativa ligada à crença de que a orientação homossexual seria uma doença, uma ideologia ou um movimento político a que as pessoas aderem de forma voluntária.

⁶³ Subgrupos sociais que se consideram ou são considerados diferentes do grupo majoritário ou dominante, devido às suas características étnicas, religiosas, políticas, raciais, e que, por esse motivo, gozam de menos direitos ou são alvo de discriminação e preconceito. É o caso das minorias indígenas, dos ciganos e das colônias formadas por estrangeiros. O termo pode confundir quando é utilizado sem se levar em conta o peso demográfico do grupo referido. Até há pouco tempo, os negros e até as mulheres eram chamados de minoria, a despeito de sua relevância estatística.

No entanto, em que pese a defesa da Cartilha pelo Secretário, feita a partir da imprensa, a Cartilha foi não só retirada do site do Ministério da Justiça, como também foi anunciado que essa seria revista pelo Governo e, sobre isso nada mais se ouviu falar.

Faço alusão a esse episódio não para discutir se os termos que compõem a referida Cartilha são preconceituosos ou não, mas, sim, para registrar as preocupações existentes acerca do uso das palavras que denotam preconceitos que associaram à preocupação com o uso de uma linguagem “politicamente correta”, que relaciono a objetivos da educação para a diversidade. A esse respeito indico que concordo com Carlos Skliar (1999, p.22), quando esse autor afirma que “o problema das definições sobre os outros não se resolve ao encontro de termos politicamente corretos para descrever a esses e/ou outros sujeitos [e aqui se enquadram os homossexuais e todos os não brancos, por exemplo]”. Aliás, esse autor (ibidem) também destaca a importância de proceder-se à desconstrução de uma “suposta ordem natural dos significados que os localizam em certos discursos e práticas de poder”, pois seria possível, desse modo, produzir rupturas nas lógicas binárias de oposição.

6. 1. 2 - As palavras injuriosas

Os xingamentos constituem o que, no campo do Direito, pode-se chamar de *injúria*⁶⁴, pois através deles é atribuída a alguém uma qualidade negativa, que pode ofender a sua honra, dignidade ou decoro. Pocahy (2007, p.15) diz que “é através da injúria que temos uma das expressões mais presentes do ato homofóbico”, pois essa, ao mesmo tempo em que interpela, constitui o sujeito. Como destacou Butler (2004, apud Pocahy, 2007), “a enunciação injuriosa impõe a questão de saber quais palavras ferem e que representações nos ofendem”.

Eribon (2008) afirma que a injúria é um ato performativo, pois “ela tem por função produzir efeitos e principalmente instituir, ou perpetuar, o corte entre os ‘normais’ e aqueles que Goffman chamou de ‘estigmatizados’, fazendo este corte entrar na cabeça dos indivíduos. A injúria me diz o que sou na medida em que me faz ser o que sou” (Eribon, ibid, p. 29).

⁶⁴ De acordo com o dicionário: *sf (lat injuria)* 1 Ação ou efeito de injuriar. 2 Afronta, agravo, insulto, ofensa, ultraje. 3 Aquilo que é contra o direito. 4 Detrimento. 5 Dano, estrago. *I. equívoca, Dir:* injúria na qual há dúvida sobre a pessoa em quem recai a ofensa, por não ter sido claramente enunciada, caso em que o suposto ofendido pode pedir explicações em juízo. *I. física, Med:* traumatismo. *I. grave, Dir:* agressão a determinada pessoa por meio de atos, palavras, invectivas ou gestos insultantes que ferem o decoro da vítima com intenção de difamá-la perante a sociedade.

Interpelada por tais autores procedi a busca de alguns termos que se constituem em injúrias usuais na escola, não no sentido de encontrar a sua “origem mais verdadeira” e nem mesmo de encontrar esclarecimentos “plenamente satisfatórios” para o uso desses termos; minha intenção ao seguir tal direção em meu estudo foi indicar as muitas preocupações associadas, tantas vezes, a tais nomeações, bem como registrar algumas significações buscadas em diferentes ordens discursivas.

Ao pesquisar, por exemplo, sobre o uso do termo bicha, utilizado para referir o sujeito homossexual masculino, encontrei em uma página da internet a seguinte afirmação:

BICHA não deve ser referida como VEADO (marido da corça) e sim como VIADO - com I, encurtamento da palavra DESVIADO, como eram conhecidos os ‘alegres’ rapazes antigamente. Muita gente escreve VEADO e não sabe que o termo vem de DESVIADO da normalidade.⁶⁵

Esta informação, obtida na internet, deixou-me em dúvida quanto ao uso de uma ou outra palavra também frequentemente usada para referir os homossexuais – viado ou veado? Passei a pesquisar um pouco mais e encontrei no *site* do doutor em letras, professor Cláudio Moreno, na seção em que responde as dúvidas que lhe são enviadas, uma questão semelhante⁶⁶. Moreno contestou esta grafia ao responder carta de um internauta que dizia ser a palavra “viado” originada de “transviado”. Transcrevo a resposta dada:

...Vem do veado, mesmo. É comum chamarem-se os homossexuais por nomes de animais mais "delicados". Em muitos países do mundo, por exemplo, o desenho Bambi, de Walt Disney, tornou-se sinônimo de veadagem, e eu desconfio que tenha sido essa uma das causas da escolha deste animal como símbolo pejorativo para referir-se aos homossexuais. Minha turma de ginásio usava o ofensivo marreca, mas tenho certeza de que haverá outras variantes, por esse imenso Brasil. A forma *viado foi usada por alguns - como O Pasquim dos anos 70, por exemplo - como uma deformação ortográfica baseada na maneira como nós, os brasileiros, pronunciamos a primeira sílaba de veado. No entanto, a grafia com "I" não tem razão de ser.⁶⁷

Araribe (1999) faz referência ao termo veado, afirmando que este animal deu uma significativa contribuição ao chulo nacional. O autor também indica ter chegado à origem do uso do termo através de comentários feitos sobre a obra Lira Sertaneja, de Hermínio Castelo Branco, que,

⁶⁵ <http://ruben.zevallos.com.br/2004/1/21/Pagina1110.htm>, consultada em 04/12/06. Rubens Zevallos é “apenas” um blogueiro que encontrei por acaso ao pesquisar na internet sobre o uso da palavra veado.

⁶⁶ No momento de escrita deste texto, a discussão em torno da grafia da palavra veado quando designa o homossexual masculino como também em torno da origem de tal uso se fez presente na coluna mantida por Cláudio Moreno no jornal Zero Hora nos dias 8 de novembro e 6 de dezembro de 2008.

⁶⁷ http://www.sualingua.com.br/11/11_viado.htm

em sua 8ª edição – a 1ª edição é de 1887 –, apresenta um trecho do livro *A Evolução das Palavras*, de A. Tenório d’Albuquerque, que transcrevo abaixo:

Ouvimos já diversas explicações para essa surpreendente modificação de sentido, para essa verdadeira perversão de sentido, sem que, entretanto, nenhuma satisfizesse. Temos a impressão que se trata de uma simples tradução do alemão HIRSCH. O médico judeu, Dr. Magnus Hirschfeld, o fundador da Ciência Sexual, foi um defensor do homossexualismo, do chamado terceiro sexo. [...] Houve um período, na Alemanha, em que esteve com grande evidência o nome do Dr. Hirsch. É possível que esse nome, no fim de algum tempo, tivesse servido para indicar os chamados homossexuais. Segundo ouvimos de um alemão, essa nossa conjectura tem fundamento. Talvez algum germânico houvesse empregado, aqui no Brasil, o vocábulo HIRSCH com a significação plebéia e alguém se tivesse incumbido de traduzi-lo e o vocábulo vulgarizou-se. É uma simples conjectura nossa, mas cremos ser a mais razoável explicação para a degradação da significação do vocábulo veado. Si non é vero... (*A Evolução das Palavras*, p.158-9, apud Araripe, 1999.p.46-7).

Veado é a expressão dicionarizada, reconhecida pela língua oficial e que denota a crença no comportamento afeminado de todo o homossexual masculino, tal qual a palavra bicha que se refere, também, ao homossexual afeminado. Viado, por sua vez, tem seu uso defendido por aqueles/as que entendem a homossexualidade como desvio da norma heterossexual e vem sendo utilizado, também, em textos acadêmicos⁶⁸ que não compactuam com tal ideia.

Cabe destacar que, independente da grafia, tais palavras – viado e veado – são usadas para se referirem ao homossexual masculino, utilizando-se de diferenças comumente estabelecidas entre o masculino e o feminino e isso também se aplica à palavra bicha. De acordo com Fry (1985), a palavra bicha designa o homossexual que mantém relações como passivo, ou seja, aquele que é penetrado no ato sexual, que tende a desempenhar funções sexuais comumente associadas a mulheres e que prefere os “homens de verdade”. Isso implica que tais xingamentos denotam não só preconceito em relação aos homossexuais, mas, também, em relação às mulheres.

Quantas e quantas vezes a palavra bicha, tal como a palavra viado, ecoou/ecoa nas salas de aula, nos pátios, nos banheiros e nas calçadas de muitas escolas? E o que dizer do número de vezes que ela é utilizada nos campos de futebol para nomear os juízes, os jogadores ou um anônimo qualquer? E no trânsito caótico de nossas avenidas? Cabe indicar que nessas duas palavras ‘ecoa’ uma história de xingamentos, de agressão verbal, muitas vezes acompanhada de agressão física a grupos de sujeitos aos quais se atribui tais denominações. Aliás, tais palavras, como todas as outras expressões que utilizamos, carregam os rastros dos lugares em que foram/são usadas e os muitos significados que lhes foram atribuídos.

⁶⁸ Encontrei a expressão “viado” no livro *A invenção da heterossexualidade*, de Jonathan Ned Katz. Esclareço que no texto da tese usarei o termo “viado”, com “i” e não com “e” por aproximar-se da oralidade cotidiana.

Assim, alguém poderia pensar que, talvez, banir a palavra bicha das escolas poderia ser uma boa medida para “apagar o seu rastro” e para que, desse modo, pudéssemos construir uma sociedade livre de preconceitos e que “aceita esse diferente”. Ou, quem sabe, seria interessante criminalizar a palavra bicha e viado?

Homossexual é a denominação correta? A partir de qual representação? Mas, cabe mais uma pergunta: quais os rastros da palavra que é tida como correta?

Certamente ninguém a utiliza como xingamento – nunca ouvi alguém dizer: “Ô seu homossexual”, tal qual se diz “Ô seu viado”. Seus rastros são outros. Ela carrega o rastro da medicina, especialmente de patologias, classificadas e qualificadas em certos momentos da história da psiquiatria e associadas à loucura e, mais recentemente, à AIDS, às minorias, à exclusão, bem como, ainda, a lutas individuais e coletivas pela representação de sexualidades caladas.

Jagoose (1996) argumenta que a palavra “homossexualidade”, inventada em 1869 por um médico suíço, Karl Maria Benkert, não era muito usada no inglês até 1890, quando passou a ser usada pelo sexologista Havelock Ellis. Esta autora diz ainda, que por estar associada a discursos patologizantes da medicina, essa palavra raramente é usada para auto-identificação (ela refere-se à Inglaterra) apesar de continuar a ser usada.

No Brasil, nos anos de 1990, houve um debate que considero interessante relatar no que diz respeito ao uso do termo *homossexual*, pois o mesmo coloca em evidencia algumas disputas sobre quem tem autoridade para falar sobre homossexualidade. Mott (1992), em artigo intitulado *Em defesa do homossexual*, já comentado nesta tese, diz que “homossexual” é a palavra “politicamente correta” e legítima para designar “milhões de seres humanos que amam predominantemente ou exclusivamente o mesmo sexo”. Ele justifica o uso da palavra *homossexual* argumentando que este é um termo “histórico”, que “reúne todas as aspirações dos defensores dos direitos de cidadania deste segmento social” (p.1). E mais, contrariando diversos autores dentre os quais Foucault e Peter Gay (ambos por ele citados no referido artigo), bem como “alguns militantes desinformados”, ele afirma que o termo não foi inventado por um médico⁶⁹, com o intuito, presumo, de contrapor os argumentos que associam o termo à doença.

⁶⁹ Luiz Mott afirma que o inventor do termo homossexual e homossexualismo foi o jornalista e advogado húngaro, *Karol Maria Kertbeny* (cujo nome era, originalmente, Karl-Maria Benkert), que escreveu este conceito pela primeira vez nos jornais em 1869 com a finalidade de se pronunciar contra o parágrafo 175 do Código Penal Alemão, que condenava os praticantes do amor do mesmo sexo à prisão com trabalhos forçados. Mott refere ainda que o jornalista Kertbeny usou o pseudônimo de Dr. Benkert, para proteger sua pessoa e para conferir maior credibilidade ao que estava dizendo.

O artigo acima referido foi escrito como contraponto às ideias explicitadas por Jurandir Freire Costa – médico psicanalista e também professor universitário - que sugere a substituição do termo “homossexual” por “homoerótico”.

Costa (1992), em entrevista sobre a propriedade do uso da palavra homoerótico em detrimento de homossexual, não refere a medicina como campo de criação deste último termo, mas sim que tal termo foi inventado “para descrever pejorativamente a experiência afetivo/ sexual de pessoas do mesmo sexo” e que:

Homossexualismo é uma palavra que sublinha a imagem de relação sexual "normal" vs. "anormal", criada no século 19 com o interesse de afirmar um modo de vida burguês centrado na idéia de família, na idéia de que o homem deveria viver exclusivamente para a esfera privada e ser pai de família, deixando a vida pública para os técnicos, os competentes. (...) Além disso, a sacralização desse comportamento pressupunha o desempenho sexual heteroerótico, e pretendia afirmar dois valores: primeiro, a superioridade das classes burguesas sobre as classes populares, associando a estas últimas as formas de sexualidade tidas como "inferiores" ou "promíscuas", em relação à sexualidade enquadrada na formação familiar - casamento e filhos. Em segundo lugar, essa valorização procurava diferenciar o europeu branco colonizador das práticas dos colonizados, considerados racial e culturalmente inferiores. Todo o debate médico e higiênico sobre o homossexualismo no século 19 tinha como argumento básico a idéia de que o instinto sexual humano evoluiu, de tal modo que sua perfeição é encontrada no comportamento burguês e familiar, e todas as outras variações são consideradas desvios e ilustradas pela conduta sexual da plebe ou das "raças inferiores". Isso se encontra em qualquer manual de sexologia do século passado.⁷⁰ (<http://www2.fpa.org.br/portal/modules/news/article.php?storyid=836>. Acesso em nov. de 2007.

No artigo de Mott (1992), há não só a defesa do termo “homossexual” como também a negação do termo “homoerótico” proposto por Costa.

Diz Mott (idem):

Quanto ao termo homoerótico – proposto por alguns como substituto do homossexual, convém lembrar que este conceito, sim, foi inventado por um médico, também húngaro, Dr. Ferenczi e propagandeado no Brasil – e apenas aqui, por outro médico auto-declarado heterossexual, Dr. Jurandir Freire Costa, pernambucano residente no Rio de Janeiro” (p.1).

Numa tentativa de tornar ilegítimo o termo defendido por Costa, Mott acentua tanto a identidade sexual quanto o local de pertencimento de Costa – é um autodeclarado heterossexual, que

⁷⁰ Em entrevista concedida à Maria Rita Kehl, Costa foi por ela apresentado como alguém que: “continua preocupado em criar palavras que alterem a percepção e o comportamento das pessoas; principalmente face ao preconceito”. Entrevista concedida em 1992 e disponível na página da Fundação Perseu Abramo: <http://www2.fpa.org.br/portal/modules/news/article.php?storyid=836>, capturada em nov. de 2007.

é pernambucano e mora no Rio de Janeiro. Mott é homossexual, também autodeclarado, e é paulista e mora na Bahia. Seu texto tem o tom da defesa militante quando diz:

Fico chocado em ver militantes gays entrarem nessa canoa furada de dois médicos que reduzem a homossexualidade tão somente a atos eróticos. É expressa má fé, ou quando menos, condenável miopia intelectual ignorar que para milhões de seres humanos que amam predominantemente ou exclusivamente o mesmo sexo, ser gay ou lésbica é muito mais do que transar de vez em quando com o mesmo sexo, implicando tal orientação sexual numa identidade, afirmação, estilo de vida e por que não, um projeto civilizatório alternativo, que podemos chamar de *cultura homossexual*".(p 2)

Para Luiz Mott, a homossexualidade não se restringe ao que ele chama de homoerotismo – transar – mas é um estilo de vida, um “projeto civilizatório alternativo”.

A discussão que apresentei parece evidenciar, de acordo com os posicionamentos de Mott, aquilo que Santos (2001) denominou “autenticidade de testemunho”, ou seja, apenas um homossexual pode falar com propriedade sobre a homossexualidade.

Cabe ressaltar que o termo homossexualismo utilizado nos textos de Luiz Mott e de Jurandir Freire Costa, aos quais fiz referência, não é aceito pela comunidade homossexual e que há na Comissão de Direitos Humanos da Câmara de Deputados um pronunciamento, do ano 2000, que diz:

Os movimentos de direitos humanos dos homossexuais frisam sobre a carga dos conceitos. O termo homossexualismo foi criado no século passado por um médico que defendia ser esse um comportamento anormal, que se diferenciava do comportamento heterossexual, tido como normal; advogava também ser um comportamento inato e não adquirido. Assim o homossexualismo fez parte da Classificação Internacional de Doenças – CID, e foi classificado como distúrbio mental. Só em 1975, o homossexualismo conseguiu ser revisto. E em 1985, a OMS declarou que o homossexualismo deixava de ser considerado uma doença e passava a ser percebido como sintomas decorrentes de circunstâncias psicossociais. Isto é, passou a ser considerado um desajuste social decorrente de discriminação política, religiosa ou sexual. Assim, passa-se a designar homossexualidade, troca-se o sufixo “ismo” que significa doença e assume-se o sufixo “dade” que expressa uma forma de ser (Câmara dos Deputados, Comissão de Direitos Humanos, Brasília, 2000).

Ainda em relação aos termos usados para referir os sujeitos homossexuais, a palavra *gay* é mencionada por Jagoose (1996), como adotada a partir dos anos de 1960 para redefinir uma gíria do século XIX, usada para definir mulheres com moral dúbia. Essa autora (ibidem) diz que *gay* foi a palavra que serviu, naquele momento, anos de 1960, como uma contraposição política para a categorização sexual que caracterizava a homossexualidade como um desvio da heterossexualidade. O uso dessa palavra, na época, segundo a mesma autora (ibidem), foi questionado a partir de argumentos que diziam que uma palavra “inocente” estava sendo “pervertida” de seu uso apropriado.

Jagoose (ibidem) também refere o termo *queer*⁷¹ ao examinar uma série de palavras que constituem o campo semântico da homossexualidade. O termo *queer*, que pode ser traduzido como ‘estranho’, tanto é utilizado como insulto, afirma Louro (2001, p.546), quanto, “com toda sua carga de estranheza e de deboche, é assumido por uma vertente dos movimentos homossexuais precisamente para caracterizar sua perspectiva de oposição e de contestação”.

Afirma a autora (ibidem) que

para esse grupo, *queer* significa colocar-se contra a normalização venha ela de onde vier. Seu alvo mais imediato de oposição é, certamente, a heteronormatividade compulsória da sociedade; mas não escaparia de sua crítica a normalização e a estabilidade propostas pela política de identidade do movimento homossexual dominante. Queer representa claramente a diferença que não quer ser assimilada ou tolerada e, portanto, sua forma de ação é muito mais transgressiva e perturbadora (p. 546).

Cabe ressaltar, também, a ocorrência de intermináveis discussões acerca das designações atribuídas ao sujeito homossexual durante o Educando, o curso que acompanhei, e o quanto essas discussões eram permeadas por argumentos até contraditórios, pois alguns participantes referiam que chamar alguém de bicha ou viado, algumas vezes, poderia indicar proximidade e afetividade, não sendo necessariamente um insulto! Em relação a isso cabe destacar a entrevista concedida ao Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM)⁷² por Roger Raupp Rios, juiz do Tribunal Regional Federal- 4ª região (Porto Alegre/RS) e um dos facilitadores do Educando, sobre o conteúdo de seu livro intitulado *Direito da antidiscriminação*⁷³.

Na entrevista, uma das perguntas referia-se à opinião do juiz sobre o que poderia simbolizar uma situação que ocorrera, em 2007, em São Paulo/SP, quando um rapaz foi chamado de “bicha”,

⁷¹ Em português a palavra *queer* significa “estranho”, “esquisito”. Em inglês é uma gíria usada, de forma pejorativa, para fazer referência aos homossexuais masculinos, que poderia ser traduzida como “bicha”.

⁷² Esta entrevista veiculada na página do CLAM em 12 de agosto de 2008 foi concedida durante o Seminário “Sexualidade: Saúde, Direitos e Moralidades” o qual foi promovido em homenagem aos 5 anos de atividade do CLAM. DE acordo com o que consta no site, O Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos tem como finalidade principal produzir, organizar e difundir conhecimentos sobre a sexualidade na perspectiva dos direitos humanos, buscando, assim, contribuir para a diminuição das desigualdades de gênero e para o fortalecimento da luta contra a discriminação das minorias sexuais na região. Através do diálogo entre a universidade, movimentos sociais e formuladores de políticas públicas na América Latina, o Centro articula pesquisadores, militantes e outros parceiros interessados em fomentar o debate sobre a sexualidade e os direitos sexuais, coordenando atividades regionais no Brasil, Argentina, Chile, Peru e Colômbia. Criado em 2002, o Centro é um projeto do Programa de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade e Saúde do Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, instituição que há muitos anos desenvolve pesquisas em sexualidade, gênero e saúde. A iniciativa integra um projeto internacional que vincula centros congêneres implantados na Ásia, África e EUA.

⁷³ O livro *Direito e Antidiscriminação* é fruto da tese de doutorado na Faculdade de Direito da UFRGS e aborda, segundo o que o autor diz na referida entrevista “como o direito responde às diversas modalidades de discriminação. A obra descreve as formas como a discriminação ocorre – intencional, não intencional, de forma direta ou indireta – e mostra como o Direito, diante dessas manifestações, protege os indivíduos e os grupos por identidades, por práticas, por condições e assim por diante”

na rua, por um desconhecido e processou o sujeito que o agrediu verbalmente, ganhando a causa. Rios respondeu que “casos como esse revelam que certas coisas que eram toleradas e achadas normais há pouco tempo atrás já não são mais toleradas” e ao mesmo tempo em que referiu isto como um “movimento positivo” ressaltou o cuidado que devemos ter para não “desenvolver uma mentalidade chamada de politicamente correta” e que é importante avaliar em que situações e lugares determinadas palavras são ditas, pois “às vezes podem ser insultos ou ofensas, como nesse caso, mas outras vezes podem ser palavras que as próprias pessoas identificadas com esses grupos utilizam para se colocar de uma forma mais autônoma, mais corajosa na cena pública”.

Saliento, mais uma vez, que ao fazer referência aos diferentes termos pelos quais é designado o homossexual masculino não estou fazendo uma defesa de uma “evolução do termo” e nem mesmo “denunciando” as expressões pejorativas mais usuais. Mas, como venho argumentando, pretendo destacar que a questão da nomeação é uma das tantas que impõem marcas nos sujeitos, tal como ocorre em relação a deficientes, negros, imigrantes, e todos aqueles que têm sido incluídos na categoria “os outros”, “os diferentes”.

Em relação às mulheres homossexuais, não houve, nas entrevistas que realizei referência a situações de xingamento; e, apenas em um dos encontros das duas edições do Educando, que acompanhei, houve menção a isso. É interessante perceber, também, que em todos esses anos de minha atividade profissional, discutindo questões de sexualidade com professores e professoras, também não ouvi nenhum relato de xingamentos utilizando palavras como machorra ou sapatão, por exemplo, as quais são comumente usadas para referir mulheres homossexuais.

No entanto, quando lecionava a disciplina de Prática de Ensino em Ciências, em 2005, uma de minhas alunas – que posteriormente entrevistei e que denominei **Gisele** -, que cumpria seu estágio em uma turma de 5ª série, relatou a seguinte situação ocorrida nesta turma: três meninas começaram a brigar e se xingavam até que uma delas chamou outra pelo nome de uma personagem da novela *Malhação* que era lésbica. **Gisele** disse que interrompeu a aula e perguntou às três alunas se elas sabiam o que era ser lésbica e, como ninguém respondeu, ela mesma o fez dizendo: Lésbica é mulher que gosta de mulher e vocês devem respeitar uma à outra, pois ser lésbica, guei masculino, gordo, magro, etc. não é motivo para risos e ofensas; discriminação, além de ser uma vergonha é crime! (Informação verbal)⁷⁴

É interessante destacar, então, que a única situação de xingamento envolvendo homossexuais femininos que registrei foi indireta e, além disso, enunciada através de uma personagem da ficção.

⁷⁴ Situação verbal relatada no decorrer de aula da disciplina Prática de Ensino em Ciências do Curso Ciências Biológicas da UFRGS, em 2005.

Gláucia Almeida⁷⁵ fala a respeito desta “invisibilidade lésbica” e na entrevista *Mundo L mais visível*⁷⁶ refere o Dia Nacional da Visibilidade Lésbica, festejado desde 1995, em 28 de agosto, dizendo que, a população homossexual feminina não fala em “orgulho lésbico”, mas sim em “visibilidade lésbica”, pois

...no caso dos homens a questão colocada não é a visibilidade dos mesmos já que estes são hipervisíveis, mas a questão de uma imagem positivada. A maior violência contra esse público [as mulheres lésbicas] era a negação de sua existência. O sexo entre as mulheres ainda é visto pelo senso comum como uma atividade sexual preliminar ou um incentivo ao desejo masculino e não como estruturante de relações afetivo-sexuais autônomas. (CLAM, 2 set 2008)

Persistindo em minha argumentação, destaco que através da linguagem constituímos as coisas de que falamos, as coisas que nomeamos/representamos. Como salientou Silva (1999), a nomeação é feita a partir de um contexto no qual essa faça sentido. E, mais, como assinalou Culler (1999), entre outros autores que assumem a virada linguística, a forma como os sujeitos são nomeados ao longo de sua existência constitui o gênero e outros aspectos relativos ao ‘eu’ desses sujeitos.

Em relação às considerações que venho fazendo acerca das denominações que recebem os sujeitos que se relacionam sexualmente com o mesmo sexo, parece-me importante mencionar o conceito de performatividade⁷⁷, tendo em vista as discussões conduzidas por Judith Butler, teórica feminista *queer*, que argumenta que as identidades de gênero e sexual são produzidas pela repetição, em diferentes lugares e situações, de enunciados performativos. Ou seja, no caso deste trabalho, a linguagem utilizada para referir-se aos sujeitos – viado, bicha, homossexual, homoerótico, guei, lésbica, machorra, sapatão,... – não apenas os nomeia, mas constitui tais sujeitos, constrói o que nomeia, ou seja, produz estes sujeitos.

Enfim, minha intenção ao percorrer alguns diferentes lugares e situações em que certas palavras, representativas de determinadas identidades sexuais são ditas, voltou-se igualmente a indicar, tal como destacou Silva (2000, p. 76), que “identidade e diferença partilham uma importante característica: elas são o resultado de atos de criação linguística”, ação que, nas situações indicadas, envolvia a definição da identidade homossexual, que pode ser vista também como implicada em

⁷⁵ Cientista social que discute a questão LGBT.

⁷⁶ Entrevista postada no site do Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM) em 02 de setembro de 2008.

⁷⁷ Silva (2000) apresenta algumas considerações acerca do conceito de performatividade e diz que a origem da tal conceito se deu pela distinção entre enunciados constatativos e enunciados performativos estabelecida por J. L. Austin.

uma complexidade de ‘atos linguísticos’, que atuam na direção de defini-la como diferente de outras identidades sexuais masculinas.

6.2. – A HOMOFOBIA NA ESCOLA

Uma escola que efetivamente queira ser inclusiva, que efetivamente queira contribuir para a permanência e educação de novos sujeitos que nela ingressam, é uma escola que se preocupa em lutar contra a homofobia, que garante a expressão e um ambiente de acolhida para alunos gays, alunas lésbicas, alunos e alunas bissexuais, travestis, transgêneros e transexuais. Sabemos que é um grande desafio para professores e professoras, criados por vezes em ambiente moral bastante conservador, compreender e aceitar estas novas manifestações de orientação sexual. [...] Não podemos contribuir para aumentar a vergonhosa trajetória de exclusão de nossa sociedade. O combate à violência e à discriminação contra aqueles que manifestam orientação sexual diferente da heterossexual é um dos nossos deveres. A escola pública brasileira precisa ser vista por crianças e jovens como um lugar de respeito e compreensão para com os temas do gênero e da sexualidade, e também, como um lugar de aprendizado das questões de saúde e sexualidade. (Seffner, 2008)⁷⁸

Escolhi iniciar esta subseção com o excerto acima, pois ele, além de ser parte de um conjunto de excertos de textos distribuído em um dos encontros do Educando dá destaque a uma enunciação que está também presente em outros materiais que examinei, e que denunciam a homofobia existente nas escolas e ressaltam o compromisso que a escola pública deve assumir de combatê-la.

Referências à homofobia nas escolas são feitas em inúmeras instâncias e materiais, estando entre esses o Programa Brasil sem Homofobia e as notícias divulgadas no *site* do MEC, que anunciam cursos de formação para professores/as, bem como nos *sites* de organizações LGBT, e em pesquisas de opinião realizadas durante as Paradas Gays, como, por exemplo, a realizada pela CLAM, já citada nesta tese. Relativamente às entrevistas que realizei, cabe registrar que **Apolo** foi um dos professores que fez referência à existência de atitudes homofóbicas na escola.

Disse ele:

⁷⁸ Este excerto compõe o texto distribuído pelo Prof. Dr. Fernando Seffner na aula do dia 5 de julho de 2008 da 4ª edição do Curso Educando para a Diversidade. Esta aula, intitulada *Educar para a Diversidade: planejamento, possibilidades e desafios*, fez parte do módulo 2: Direitos Humanos e Educação.

que eu me lembre, eu sofro agressões desde os sete anos de idade, na escola, desde o primeiro ano, que eu me lembre, me reportando aos meus sete anos essa condição em mim, aos sete nos já era consciente... (Diário de Campo, 01/08/2008).

Apolo referiu, também, que tais agressões, que envolviam atitudes homofóbicas, acontecem ainda hoje com ele, mesmo em sua situação de professor.

Como ele relatou:

Tem fases em que não acontece tanto... Mas há alguns meses atrás, não sei se é coincidência, ou o que que é, acontece de alguns alunos começarem a fazer gozações, a fazerem, a dizerem insultos, a dizerem palavrões pra mim, como aconteceu recentemente e depois tem períodos em que não acontece tanto e outros períodos em que não acontece. Depois isso volta a acontecer: insultos, palavrões... (Diário de Campo, 01/08/2008).

Segundo **Apolo**, os alunos que protagonizaram este incidente, que ele diz ter acontecido recentemente, à época da entrevista, foram chamados à atenção por ele e por outra professora da turma, sendo que, depois disso, esses alunos não mais o importunaram com ofensas.

Já **Clara** referiu em sua entrevista existir uma homofobia institucionalizada na escola em que trabalhou sendo esse o motivo pelo qual foi, inclusive, chamada a prestar esclarecimentos por ter trabalhado com tal tema, como relatei na nota n.45 desta tese. Disse ela que, nesta escola, por ela referida como a escola do terror, havia um menino da 7ª série, que ela não saberia dizer se era guei ou não, mesmo que fosse possível afirmar que estereótipo de guei ele tinha, a quem os colegas agrediam verbalmente.

Como **Clara** destacou:

Existia uma homofobia declarada, né, “institucionalizada”, porque a direção sabia, coordenação sabia, a direção sabia, outros professores sabiam de como tratavam esse menino. E esse menino, ele se defendia, respondia à altura, e nunca foi trabalhado, nunca foi falado nada, nunca foi discutido nada. Daí quando eu me proponho a discutir essas questões eu sou tolhida, eu sou repreendida, e são coisas que eu fico me questionando, sabe? Porque não trabalham? (Diário de campo, 08/07/2008).

Dando prosseguimento à entrevista, retomei o turno de fala e travamos o seguinte diálogo:

Elaine: Os professores fazem que não veem (...) Que não existiu?

Clara: É. Aí tu leva pro Conselho de Classe, tu diz o que tá acontecendo, sabe(...) O menino era super inteligente, super atencioso, um excelente estudante, todas as professoras falavam bem do menino, aí o menino sofre esse tipo de agressão, que era uma agressão, não era física, mas era verbal, moral. E a questão não é se o menino era guei ou não, a questão é o que tava sendo feito. Chega a professora [entendi que ela está referindo uma atitude sua junto aos alunos/as que ofendiam o menino ao qual ela refere] assim “Porque vocês não fazem isso com outro, com fulano? Porque o fulano é, pra vocês, aquilo que o homem tem que ser?” fala grosso, né, enfim. “Aí com ele, que não tem essas características, vocês fazem isso?”. E daí a escola não se propõe a discutir nada, porque isso não é interessante, é interessante garantir a norma. (Diário de campo, 08/07/2008).

As considerações feitas por essa professora dão destaque, novamente, a pouca atenção atribuída pela escola às atitudes homofóbicas. A estratégia de **Clara** para lidar com esta situação, tal como sucedeu em outra situação já narrada, é de ação e envolveu confrontar os alunos agressores com as suas limitações, com seus temores, a partir da sugestão de que eles não teriam o mesmo comportamento frente a alunos que tivessem outra condição física.

Já a professora **Violeta** argumentou, durante a entrevista, que a escola aceita o homossexual comportado: homens viris e mulheres femininas que não são percebidos/as como homossexuais, pois parece que atitudes explícitas agridem as pessoas (...) E isto acontece porque a gente tá numa visão heterossexual. Aliás, a professora **Camila** também fez considerações nessa mesma direção ao referir ser bem difícil discutir sobre sexualidade em turmas que tivessem um homossexual esparrento, pois isto costuma desencadear situações de indisciplina em aula.

Voltando aos comentários de **Violeta**, considero ter ela feito uma importante reflexão durante a entrevista.

Disse ela:

Isso faz a gente refletir: por que eu me sinto ameaçada pelo diferente, daquilo que foge do senso comum, do que deve ser? Porque, na verdade é uma ação comportamental de que os homens e as mulheres não podem ter sua sexualidade muito explícita (...). Uma mulher não pode ser muito sensual, um homem não pode ser muito sensual porque isso não é legal [aceitável] (...) sexo é uma coisa que tem que ficar escondida. (Diário de Campo, 15/07/2008).

Em relação ao preconceito com os homossexuais, **Íris** disse que na sua escola, a questão da homossexualidade sempre foi uma questão muito presente, tranquila, entre aspas. Ela referiu:

Há uma aceitação e uma tolerância. Nós temos alunos declarados, a sua preferência sexual, E até pela conduta deles, pela maneira deles agirem e que acontecem os conflitos. Eu tenho um que é bem problemático, acho que em função da própria aceitação, ele impõe pro grupo e ai cria um conflito Não pelo fato dele ser gay, mas pela conduta. Ate porque a comunidade aceita ele, a família aceita ele... (Diário de Campo, 20/05/2008).

Frente a esta declaração observei que a homossexualidade não era vista de modo preconceituoso na escola referida por **Íris**, ao que ela prontamente falou: o nosso diretor é guei e nós sempre tivemos professores gueis.

As colocações feitas por essas professoras parecem sugerir que a aceitação e o respeito pelo homossexual lhe são conferidos a partir unicamente de atitudes por eles assumidas: basta não ser “esparrento”, basta ser discreto, basta ser viril, no caso de um homem, e feminina, no caso de uma

mulher. Ou seja, da forma como elas colocaram a questão, para os/as discretos haverá, no mínimo, tolerância por parte de seus colegas.

De acordo com Silva (1999, p.49), “no regime dominante da representação, é a identidade subordinada a que carrega a carga, o peso, da representação”. No caso das identidades homossexuais, vistas como subordinadas por contrariarem a identidade heterossexual dominante, isso se torna um problema. Numa sociedade em que o regime dominante de representação privilegia a heterossexualidade, quando o heterossexual é “esparrento”, briguento, ou “problemático” trata-se apenas disso, sendo essas características vistas, inclusive, como possíveis para uma pessoa “normal”. Por outro lado, se essas características são associadas a um homossexual, elas são logo tomadas como representativas de algo que faz parte da natureza de todos os homossexuais.

Anne, ao tecer comentários acerca de uma atividade que realizou com seus alunos/as, disse crer que aceitar a homossexualidade como opção e não como uma predisposição genética faz com que os alunos/as sejam mais intolerantes como seus colegas homossexuais. Comentei, então, com **Anne** ter lido um artigo científico que tratava de tal questão da forma como ela a estava colocando. Ressaltei, no entanto, que talvez nossa preocupação maior não devesse se prender à discussão das causas da homossexualidade – se genéticas ou não - mas, sim, à discussão de por que “nomeamos” as pessoas em razão de suas supostas práticas sexuais ou por que isto é uma questão importante na nossa cultura. Frente ao que argumentei, **Anne** rebateu dizendo:

Ah, mas é outra coisa... Na vista da gurizada, é outra coisa: a Elaine é “lésbica porque a genética comprova que veio dentro da carga hereditária dela” e outra é “porque ela quer”. Ela enlouqueceu, ela resolveu... (Diário de Campo, 07/07/2008).

Ou seja, para **Anne**, e para muitas outras pessoas mais, as explicações da ciência que afirmam que a homossexualidade não é opção, não é escolha, mas é determinada por algo ao qual o indivíduo não pode fugir retira a “culpa” que esse sujeito poderia sentir frente a sua conduta: ele não é assim porque quer, mas sim, porque é genético! Então, segundo ela, para seus alunos e alunas seria bem mais tranquilo aceitar a homossexualidade como determinada pela genética, como algo que independe da vontade do sujeito, como destino, do que vê-la como uma opção, pois esse argumento dificultaria, em seu ponto de vista, que se tenha uma atitude de respeito frente a tais sujeitos.

Cabe destacar que esse modo de entender a homossexualidade remete a um determinismo biológico que ancora na anatomia, na fisiologia e, mais recentemente, na genética, as justificativas para os diferentes comportamentos humanos e que também é invocado para fundamentar as diferenças entre os sexos.

Não é só nas turmas de alunos/as de **Anne** que tais crenças no determinismo biológico predominam. A pesquisa de opinião *Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil: intolerância e respeito às diferenças sexuais*, produzida pela Fundação Perseu Abramo em parceria com a Fundação Rosa Luxemburgo Stiftung (RLS), realizada em 2008, composta de 2014 entrevistas realizadas em 150 municípios brasileiros das regiões Sudeste, Nordeste, Sul, Norte e Centro-Oeste, apontou, por exemplo, que apenas 25% dos entrevistados/as discordam totalmente da afirmativa proposta pelos pesquisadores que dizia: *Ser homossexual não é uma escolha, mas uma tendência ou destino que já nasce com a pessoa*. Nesta mesma direção apenas 41% discordaram totalmente da afirmação que dizia que *A homossexualidade é uma doença que precisa ser tratada*. A pesquisa também apontou que 84% dos/as entrevistados/as associavam o determinismo religioso ao biológico ao concordarem plenamente com a afirmativa *Deus fez o homem e a mulher com sexos diferentes para que cumpram seu papel e tenham filhos*⁷⁹.

Na tabela abaixo, busquei resumir as afirmativas que integravam esta pesquisa de opinião e os posicionamentos dos entrevistados, buscando tornar ainda mais evidente que não são apenas os/as alunos/as de **Anne** e essa professora que assumem posições ditadas pelo determinismo biológico.

	Concorda Totalmente (%)	Concorda em parte	Nem Concorda nem discorda	Discorda em parte	Discorda totalmente	Não sabe
Deus fez o homem e a mulher com sexos diferentes para que cumpram seu papel e tenham filhos	84	8	3	2	3	1
Existe gente decente e indecente, isso não depende da orientação ou preferência sexual das pessoas.	62	15	7	4	8	3
Tudo bem que casais de gays ou de lésbicas façam o que quiserem em suas casas, entre quatro paredes vale tudo.	61	14	8	3	11	3
A homossexualidade é um pecado contra as leis de Deus.	58	8	8	5	17	4
Casais de gays ou de lésbicas não deveriam andar abraçados ou ficarem se beijando em lugares públicos.	52	12	8	7	20	2
As pessoas bissexuais, que gostam sexualmente de homens e de mulheres, não sabem o que querem, são mal resolvidas.	44	13	10	7	20	5
Um casal de pessoas do mesmo sexo pode viver um amor tão bonito quanto o de um casal de pessoas de sexo oposto	43	16	8	5	24	4
Casais de gays ou de lésbicas não deveriam criar filhos	38	9	7	9	35	3
Ser homossexual não é uma escolha, mas uma tendência ou destino que já nasce com a pessoa.	37	18	9	6	25	5
Casais de gays ou de lésbicas podem constituir famílias até mais amorosas que muitos casais de homem-mulher	33	17	10	6	29	5
Quase sempre os homossexuais são promíscuos, isto é, têm muitos parceiros sexuais.	29	16	10	11	25	9
A homossexualidade é uma doença que precisa ser tratada	29	12	8	7	41	4
A homossexualidade é safadeza e falta de caráter	26	11	10	10	39	4
Mulher que vira lésbica é porque não conheceu homem de	23	9	11	9	43	6

⁷⁹ Estas afirmativas faziam parte de uma das questões apresentadas aos participantes da pesquisa que consistia 15 afirmativas referentes a LGBT às quais eles deveriam se posicionar através de alternativas propostas no questionário

verdade

Os gays são os principais culpados pelo fato da Aids estar se espalhando pelo mundo	21	12	9	12	40	6
---	----	----	---	----	----	---

Figura 2: Grau de concordância/discordância com afirmações referentes à LGBT. Fonte: Pesquisa de opinião *Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil: intolerância e respeito às diferenças sexuais* produzida pela Fundação Perseu Abramo em parceria com Fundação Rosa Luxemburgo Stiftung (RLS). (Disponível em http://200.169.97.236:81/uploads/Pesquisa_LGBT_fev09.pdf. Acesso em mar. 2009).

Aliás, configurar a sexualidade a partir de um destino pré-indicado pela Biologia parece ser uma representação que se expandiu de forma intensa nas explicações referidas pelo chamado senso comum. Ressalto que os argumentos que atribuem total dependência da constituição/estruturação dos sujeitos às determinações biológicas, tantas vezes assumidas nos discursos da medicina e da pedagogia, referem a existência de uma “essência material e fisiológica como sendo a indutora dos comportamentos”. O interessante é registrar que tais argumentos têm um peso tão grande e são tão disseminados que até são por vezes invocados por aqueles/as que lutam pela igualdade de direitos e pela livre expressão das identidades sexuais como pode ser constatado no documento que apresenta o Programa Brasil sem Homofobia, e por ativistas do movimento homossexual. No entanto, inúmeras já são as vozes que se opõem a essa visão essencialista da sexualidade, sendo uma delas, como já referi anteriormente, a do representante do **nuances**, entidade promotora do curso Educando para a Diversidade que, na aula inaugural desse curso, teceu críticas ao movimento guei brasileiro por se utilizar de “estratégias essencialistas e vitimizantes” para lutar contra o preconceito e firmar suas posições.

Segal (1997) chama a atenção para o quanto é difícil assumir a idéia de ser a identidade sexual uma construção cultural e ressalta que, mesmo aqueles/as que falam a partir de uma perspectiva construcionista se referem à identidade sexual como atrelada ao corpo, a uma “natureza biológica” que, a partir de órgãos, glândulas e hormônios sexuais e, mais recentemente, dos genes, é capaz de determinar os modos através dos quais os sujeitos podem/devem viver sua sexualidade.

Para alguns, é mais tranquilo aceitar que a sexualidade é determinada por órgãos, glândulas e hormônios sexuais que “ditam” quais são as práticas “normais” para aqueles que são biologicamente definidos como mulheres ou homens; tranquilo porque desse modo se estabelece uma certeza sobre quem se é e sobre a quem se dirige nosso desejo erótico. No entanto, para todos/as os que partilham as visões construcionistas, aceitar a existência desse imperativo da natureza aprisiona o corpo e seus desejos de satisfação erótica. Como ressaltou Santos (2000), em seu artigo *A Biologia tem uma história que não é natural*, aceitar o determinismo biológico implica pensar a Biologia como uma

ciência inquestionável. Como ele (ibid.) destacou, “esse modo de entender a Biologia não permite que se veja o conhecimento biológico como uma grande invenção, estabelecida em profundas redes de poder e interesse...” (p.232). Concordo, então, com Santos (ibidem), quando ele afirma ser o conhecimento biológico um “conhecimento inscrito na política cultural” (p.232), pois é essa a compreensão que nos permite pensar o organismo, o corpo, o sexo, descritos/explicados pela Biologia como categorias inventadas, como construções históricas e culturais produzidas pela linguagem e atravessadas por jogos de poder processados por discursos em disputa. É essa posição que permite, também, buscar desconstruir a lógica dominante que atrela sexo-gênero-desejo e pensá-la como construída na cultura.

Retomando a questão que vinha discutindo - as atitudes homofóbicas presentes na escola - cabe ainda indicar que essas não se restringem às relações interpessoais entre alunos/as ou às suas manifestações nas discussões em sala de aula sobre este tema, ou, ainda, que essas não partem apenas de heterossexuais. Elas também se manifestam nas relações entre professores/as e alunos/as, conforme registrou **Anne** ao fazer o seguinte relato:

Trabalhei em uma escola em que tinha uma professora que se dizia, viver com outra mulher. Mas, cada um com sua vida (...), isso é tranquilo. No entanto, o que ela fez com um aluno, um guri que tava, eu acho, conversando demais em sala de aula? Ela disse: sai da aula, seu bicha. Ou seja, ela ridicularizou o guri. O guri, por sua vez, entrou com um processo em cima dela e aí ela tremeu nas bases. Mas, ela contou com o apoio do diretor da escola que abafou o caso e eu não sei como foi que conseguiram fazer com que o processo não fosse adiante. (Diário de Campo, 07/07/2008).

Anne declarou ser essa uma situação incompreensível, uma vez que essa professora era lésbica! Ou seja, nessa situação, diferentemente das anteriores, a homofobia foi manifestada por uma professora, que assumia uma sexualidade lésbica, o que sob o ponto de vista da entrevistada, foi surpreendente. Aliás, seria possível indicar que a situação narrada marca uma ideia que faz parte do senso comum de que quem sofre preconceito não é preconceituoso.

A coluna de Adriano Silva, publicada na revista *Época*⁸⁰, evidencia isso de um outro modo. Em artigo intitulado *Os gays que envergonham os gays*, o referido colunista inicia dizendo: “Sempre achei que quem sofre preconceito estaria para sempre livre do risco de impingir preconceito...” Aliás, como já indiquei, esta é uma crença bastante recorrente e que convive com outras, como, por exemplo, a que se expressa em frase comumente ouvida por mim de que “os negros são os que mais discriminam os próprios negros”. Aliás, registro que a discussão dessa ideia que propugna que quem

⁸⁰ Revista *Época*, edição 526 de 16 de junho de 2008, p.138.

sofre com algum tipo de preconceito não discrimina foi também objeto de análise em algumas sessões do Educando.

Ao examinar as diferentes situações narradas pelos professores/as entrevistados/as e que dizem respeito a práticas homofóbicas na escola, é possível observar que as palavras usadas para discriminar são sempre referentes ao gênero oposto da vítima.

Welzer-Lang (2001) propôs que a homofobia fosse definida como “a discriminação contra pessoas que mostram, ou a quem se atribui, algumas qualidades (ou defeitos) atribuídos ao outro gênero” (p.465). Diz ele, também que a homofobia, imobiliza, “engessa as fronteiras do gênero”. Tomando como exemplo a situação narrada por **Anne**, em que a professora chamara o aluno de bicha, e lembrando que bicha é definido como o afeminado, o passivo, aquele que é penetrado, tal qual se afirma para uma mulher heterossexual, destaco que a professora utilizou atributos comumente atribuídos às mulheres para desqualificar o menino. Ou seja, ela referiu-se a um homossexual masculino como se esse se assemelhasse a uma mulher e isso implica pensar que a homofobia fixa, aprisiona a feminilidade e/ou a masculinidade em moldes estruturados e, pretensamente universais. E, ainda, como se atribui um maior valor às características classificadas como masculinas são os sujeitos que se afastam dessa classificação aqueles para os quais se dirigem mais fortemente as ações homofóbicas.

Além disso, a situação narrada por **Anne**, na qual uma professora lésbica xingou um aluno de bicha pode ser compreendida a partir de considerações de Eribon (2008) que refere alguns exemplos de ódio de homossexuais por homossexuais. Nestas situações ocorreria, por parte daquele que manifesta seu ódio, o que este autor diz ser uma mostra de conformidade e de submissão à ordem heteronormativa dominante.

De acordo com este autor (*idem*), no entanto, esta não é uma característica própria dos gueis e isso me lembra algumas situações em que vemos negros discriminando outros negros em função da cor e mulheres sendo preconceituosas em relação a outras mulheres, por exemplo.

7 - QUEM ESTÁ AUTORIZADO A DISCUTIR SEXUALIDADE NA ESCOLA?

Neste capítulo, busco colocar em destaque mais algumas situações ocorridas na última edição do Curso Educando para a Diversidade, realizado em 2008, as quais mais uma vez procurei associar às experiências que tive como professora de Ciências do Ensino Fundamental, quando discutia sexualidade, para indicar como se dão ao nível da escola as autorizações para falar sobre sexualidade.

Ao pensar na resposta à pergunta que coloquei como título desta seção, invoco o pensamento de Foucault (1998) para quem o falar sobre algo não está autorizado para qualquer um. E, mesmo aquele que tem a autorização não pode falar qualquer coisa, pois há interdições de diferentes ordens.

Comento, inicialmente, duas situações:

Situação 1, ocorrida no segundo encontro da 4ª edição do curso Educando para a Diversidade logo após as apresentações iniciais. Findas as apresentações, uma jovem professora se aproximou de mim e perguntou - *Tu não deste aula de Ciências na escola Machado de Assis?* Quando eu respondi que sim, ela falou com entusiasmo - *Eu sou a Michele e fui tua aluna na 5ª e na 6ª série!*

Situação 2, ocorrida em um dos últimos encontros da mesma 4ª edição do curso Educando para a Diversidade: duas professoras e um professor, participantes da 3ª edição, ocorrida em 2007, fizeram um relato acerca de suas experiências docentes decorrentes da participação no Curso, sendo que o relato das considerações feitas por **Clara**, professora que também entrevistei, posteriormente, chamaram minha atenção por ter ela colocado problemas que precisa enfrentar como professora de Educação Física e lésbica, para trabalhar temáticas sobre sexualidade com seus alunos na escola⁸¹.

A presença de minha jovem colega, minha ex-aluna no início dos anos de 1990, me fez lembrar que, com frequência, já naquela época, eu costumava discutir com os alunos aspectos relativos à sexualidade e que, além disso, em nenhum momento eu fora interpelada por um pai ou mãe que tenha ido à escola reclamar do que se tratava nas aulas. Relembrando aquele tempo, parece-me que tal não acontecia, embora outros/as colegas sofressem tais questionamentos, porque os assuntos tratados nas aulas constavam no meu planejamento e, também, porque eu era mulher, casada e mãe. Refletindo, novamente, sobre essa situação, parece-me ser possível dizer que essas se configuram como algumas das condições capazes de tornar uma pessoa ‘confiável’ ou até que lhe concedem autorização para ser considerada apta a tratar de sexualidade com jovens estudantes. Assim, mesmo que minhas explicações de ordem mais biofisiológicas fossem acompanhadas da

⁸¹ Estas situações ocorridas com Clara já foram comentadas anteriormente.

sugestão de que as meninas buscassem ver como eram seus órgãos genitais, usando um espelhinho, ou que incluíssem atividades em que os/as alunos/as desenhavam sobre um pedaço de papel pardo uma figura humana em tamanho natural, com ou sem roupa⁸², nunca recebi pedidos de explicação ou reclamações sobre as atividades realizadas nem por parte da Direção da escola, nem das mães ou demais responsáveis pelos/as alunos/as. Em outras palavras, não havia qualquer desconfiança a respeito da seriedade do tratamento imprimido às discussões que eu conduzia nas aulas, o que poderia estar relacionado, penso eu, agora, à inexistência de dúvidas acerca de minha orientação sexual heterossexual e de meu comportamento sexual monógomo e oficializado.

Então, minha experiência com o ensino de aspectos relacionados à sexualidade difere bastante da vivida, por exemplo, pela professora **Clara**, que já apresentei em outros comentários, pois ela relatou ter sofrido constrangimentos e contestações ao fazer um trabalho em que discutia sexualidade com seus alunos e alunas, situação que não se resolveu nem quando ela, ao ter seu trabalho questionado, armou-se do seu diploma do Educando e argumentou existir um programa oficial intitulado Brasil sem Homofobia, voltado a salientar a importância de discutirem-se tais questões na escola, bem como de ser a Orientação Sexual uma das temáticas transversais recomendadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ou seja, mesmo com a existência de orientações oficiais que respaldavam sua prática pedagógica, ela não conseguiu justificar a importância das discussões que buscava empreender em sua sala de aula. Nesse caso, então, outros aspectos estariam implicados na atribuição de legitimidade a essa professora e que não se referiam ao seu conhecimento sobre o tema e nem ao aval de um documento oficial, mas sim à identidade sexual da professora.

Além das situações referidas, registro, ainda, considerações feitas pelo professor **Apolo**, que informou ter tido coragem para discutir questões sobre sexualidade com seus alunos, apenas após ter-se fortalecido com as informações obtidas no Educando. Como ele relatou, a atividade por ele inserida em sua prática docente incluiu a solicitação de que os alunos fizessem desenhos que expressassem o que eles entendiam por sexualidade. No entanto, no dia seguinte à aula, ele foi surpreendido com a visita de um pai apavorado querendo saber que tipo de trabalho era aquele (...), se era um trabalho de projeto, se era um trabalho de iniciativa própria do professor... Além disso, ele também foi chamado a portas fechadas pela direção, pela coordenação e pela orientação pra saber que tipo de trabalho era

⁸² Em certa ocasião, dois grupos compostos apenas por meninos desenharam sobre um pedaço de papel pardo, personagens que chamaram de Tiquinho e Ticão. O que os diferenciava era o tamanho do pênis. Essa atividade tinha por objetivo discutir, a partir de personagens construídos pelos alunos e alunas, quais eram seus sonhos e suas dúvidas em relação ao corpo e à sexualidade. Cada grupo de alunos desenhava seu personagem, a partir do contorno do corpo de um deles.

aquele, se tinha algum fundamento, se tinha havido uma combinação com a professora referência, se era projeto...

Na ocasião, **Apolo** diz ter respondido que a iniciativa de solicitar o desenho tinha sido dele, não implicando essa, também, qualquer planejamento conjunto com outra colega professora da turma. O mesmo professor informou ainda que: ...com todo o cuidado a direção pediu que eu não continuasse aquele trabalho de uma maneira isolada e que só seria possível através de projeto. Mas até onde eu sei, projeto nessa área, não tem... Então, pra me preservar, eu terminei, encerrei o tema. Ou seja, apesar do professor ter-se sentido competente ou apto para realizar tal trabalho – afinal ele seguia um curso que discutia especificamente sexualidade – outros aspectos interfeririam na sua proposta de trabalho e dentre estes, sua identidade sexual.

Escolhi relatar estas situações vividas em tempos e espaços escolares distintos para levantar mais algumas questões em torno da indagação que coloquei inicialmente: Quem pode falar de sexualidade na escola? Como venho indicando, há, então, algumas condições que me parecem autorizar a realização de discussões sobre sexualidade na escola e essas vão certamente além da “vontade de saber sobre sexualidade” externada explicitamente pelos/as alunos/as e seus /suas professores/as.

Para encaminhar outras considerações acerca desses atributos peculiares que também podem ser vinculados à concessão dessa autorização, levanto mais algumas perguntas. Entre essas: há diferença nas possibilidades de aceitação de uma proposta de estudo da sexualidade se ela for pensada por um professor? Ou tudo se torna mais “fácil” se a proponente do estudo for uma professora? E, mais, a concessão de autorização depende da existência de alguns indicadores explícitos da heterossexualidade por parte desse professor ou professora? E, ainda: a autorização deixa de ser concedida se houver suspeita de homossexualidade ou bissexualidade do professor ou professora que organizou a proposta? Mas, se a homossexualidade do professor ou professora não for explícita, a autorização lhe é concedida? Em que casos? E a situação da professora travesti que parece estar plenamente autorizada a receber tal permissão na escola onde atua? Essas são, apenas, algumas das muitas perguntas que podem ser feitas frente a situações que se apresentam no cotidiano das escolas. Mas elas tangenciam alguns dos atributos que parecem contar quando a escola autoriza determinados/as professores/as a discutir com seus/suas aluno/as questões relacionadas à sexualidade.

Ao conversar sobre esse foco de questões, durante a entrevista, a professora **Clara** assim se manifestou:

Mas eu vejo que ainda, quem tem o direito de falar sobre questões de gênero e sexualidade ainda está atribuído a professor e professora de ciências, e que seja por um viés da reprodução, que daí é bem aceito, que tu fale sobre heterossexuais, né, eu ainda enxergo assim... A Educação. Que nem no Educando do ano passado que a Ariane [uma das facilitadoras do Educando] colocou né, aparece questões da raça negra na escola: Se tu vê uma pessoa negra na escola, atribui a ela a falar sobre essas questões, né. Por quê? Pois não é porque ela é negra que ela tem mais condições de falar! (Diário de Campo, 08/07/2008).

Na consideração feita por **Clara** está reafirmada a autorização geralmente dada à/ao professor/a de Ciências para tratar de tal tema, mas, ao lado desse aspecto, ela localiza outro, ao referir-se à concessão das autorizações dadas para trabalhar-se questões relativas à raça negra na escola. Segundo ela, como neste caso se confere maior legitimidade a um/a negro/a para trabalhar com essas questões, poderíamos pensar que o mesmo se aplicaria às questões da sexualidade. Assim, ocorreria de a escola conferir maior legitimidade para falar de sexo a sujeitos com experiências diversas tais como prostitutas, homossexuais, bissexuais, travestis, portadores de doenças sexualmente transmissíveis? Minha experiência na vida escolar me leva a indicar que isso dificilmente ocorreria.

Na busca por justificar meus questionamentos, invoco, mais uma consideração feita por Louro (2004), que diz não haver lugar, no currículo escolar, para a idéia de multiplicidade de gênero ou de sexualidade, sendo “(...) essa é uma idéia insuportável. E o é, entre outras razões, porque aquele/a que a admite pode ser tomado como particularmente implicado na multiplicidade” (p. 67). E, o sujeito implicado nesta multiplicidade é o que escapa da “premissa que afirma que determinado sexo indica determinado gênero e este gênero, por sua vez, indica ou induz o desejo” (p.65). Ou seja, os sujeitos professores/as que escapam dessa lógica passam a ser vistos com desconfiança, como se eles/as pudessem “corromper” ou aliciar seus/suas alunas e alunos afastando-os da simbiose sexo/gênero.

No entanto, não são apenas os/as professores homossexuais que têm questionada a legitimidade para falar de sexualidade na escola, pois, mesmo o professor/a da área das ciências biológicas, que com frequência tem atendido a certos requisitos relativos à lógica “gênero-sexualidade-desejo”, ou seja, uma professora, mulher, heterossexual, por exemplo, também pode ter questionada sua legitimidade para falar de sexualidade na escola conforme me contou uma das professoras que entrevistei.

Trata-se de **Violeta**, que ao responder à pergunta que fiz sobre já ter tido algum problema com os pais/mães dos /as alunos/as ao trabalhar sexualidade em aula, manteve comigo o seguinte diálogo:

Violeta: Quando a gente começou a trabalhar a educação sexual na quinta série, veio um pai e uma mãe que queria saber o que tavam dando nas aulas. Que a professora tinha falado em masturbação que era uma forma de obter prazer sozinho e que ela [a mãe] não achava legal falar isso em sala de aula. Daí eu pedi para direção da escola pra eu ter um momento com esses pais pra conversar com eles (...) Pra ver o que eu podia fazer para acalmá-los.

Elaine: Tu eras a professora?

Violeta: Eu era a professora. Ai eu falei tudo o que eu falava e o que a gente tinha conversado em aula. Eles até ficaram mais aliviados e colocaram que só ficaram assim por que não sabiam que isso podia ser conversado em escola. E que por um lado foi bom, pois eles ainda não tinham falado sobre isso com a menina ainda e que (...) Mas eles queriam saber como é que a professor tava falando isso na aula.

Elaine: Os pais têm receios, acham que ao falar se incentiva...

Violeta: Sim, e eles não me conheciam (...) Mas disseram: mas será que não é cedo demais... Dai eu disse: não, por que eles estão na pré-adolescência, é o momento da gente começar a conversar essas coisas com eles.... Quando eu sou perguntada eu não posso fingir que não ouvi a pergunta. E isso foi perguntado. E aí os alunos (também perguntaram) se podia menino e menina. E ai eu falei, menino faz e menina também... E é engraçado que os guris olham pras gurias e parece que é só eles que podem... E depois foi tranqüilo, assim. (Diário de Campo, 15/07/2008).

Violeta também referiu outra situação, vivida por uma colega que, quando estava trabalhando questões relativas à sexualidade na quinta série, recebera uma carta de um pai evangélico. Segundo ela, nessa carta, o pai dessa aluna fazia algumas citações da Bíblia, argumentando, entre outras coisas, que, ao falar-se de sexo na escola se estaria estimulando a prática sexual precoce.

Nas duas situações relatadas por **Violeta**, a sexualidade, ao ser tomada como temática de estudo, suscitou desconfianças nas famílias dos/as alunos/as. Para esses/as pais/mães a escola não seria o local mais adequado para tratar de tal tema e, então, por isso, as professoras foram por eles/as questionadas em relação ao saber que detinham, apesar de serem professoras de Ciências, professoras que, como já destaquei, são geralmente consideradas no âmbito escolar como aquelas que melhor preparo possuem para focalizar tal temática. É interessante pensar que poucos assuntos mobilizam pais e mães a questionarem o que está sendo ensinado na escola. Nunca soube, por exemplo, de algum familiar que tenha ido a uma escola reclamar que as/os professoras/es estivessem ensinando os/as alunos/as, por exemplo, a separar o lixo doméstico por isso estar atrapalhando o cotidiano de sua família.

As questões que envolvem a sexualidade, especialmente aquelas que se afastam da lógica da reprodução, como a masturbação, ou mesmo as questões ligadas à reprodução humana que se contrapõem a preceitos religiosos podem ir de encontro a valores cultivados pelas famílias dos/as alunos/as e que imprimem marcas identitárias tanto nos sujeitos quanto na própria família, quando são tidas como de foro íntimo, como do âmbito do privado, o que implica em uma maior vigilância dos pais/mães, por exemplo. Parece se estabelecer em algumas situações, inclusive, uma disputa para definir quais saberes são adequados à escola e quais têm sua aprendizagem restrita ao meio familiar.

Cabe referir, também, que talvez motivada pelo episódio da carta recebida, **Violeta** referiu-se à importância do pensamento religioso nas discussões sobre sexualidade, aspecto que foi inclusive abordado na 3ª edição do Educando. **Liza** foi uma outra professora, dentre as entrevistadas, que referiu esse aspecto, quando relatou ter sido surpreendida com as articulações feitas neste curso entre religiosidade e sexualidade. Mas a professora **Íris** ao referir-se à religião também o fez a partir de uma situação de confronto: ela relatou que a mãe de uma aluna não autorizara a sua presença nas aulas sobre sexualidade, que ocorriam no turno inverso às aulas regulares. Aliás, a não autorização foi justificada através de um bilhete com a seguinte redação: professora, eu não autorizo minha filha a participar porque a Bíblia nos ensina, ela já estuda a sexualidade na Bíblia!

Íris também relatou que certa vez o Diretor de sua escola a interpelou, na presença de outros colegas, da seguinte forma: De homem pra mulher, de professor pra professora: qual é a experiência sexual que tu tem pra trabalhar com sexualidade? Ao que ela respondeu: tu queres saber quantas trepadas eu dei? E com quantos foram? Isso não te interessa! Interessa é a formação que eu tenho pra trabalhar com este tema. Essa professora considerou ter sido bastante desaforada em sua resposta, polêmica que a fez ganhar um inimigo, pois o Diretor passou a boicotá-la na escola. Questionei-a sobre o motivo que o poderia ter levado a fazer-lhe tal pergunta, ao que ela respondeu:

Ah! Não sei. De repente, ele era (é porque não morreu) muito machista. Um cara que era mulherengo... De repente de achar que eu detinha algum poder em trabalhar com aquilo ali. A gente sabe que conhecimento é poder, de repente é isso. (Diário de Campo, 20/05/2008).

Mas é importante também referir que, nessa época, **Íris** era uma das candidatas à direção da escola e que trabalhar a temática sexualidade com os/as alunos/as a tornara bastante popular entre eles/as. Talvez esse aspecto, que diz respeito a questões de saber/poder possa ser associado à

desrespeitosa pergunta que lhe endereçou o diretor, que, inclusive concorria à reeleição naquela escola.

Além disso, é interessante indicar alguns outros aspectos implicados no relato feito por **Íris**. O primeiro diz respeito à polêmica travada entre **Íris** e o seu Diretor, após ter ele questionado e colocado sob suspeita seu conhecimento sobre sexualidade reduzindo-o à experiência sexual; em segundo lugar, cabe destacar que trabalhar com saberes ligados à sexualidade propiciaria, segundo alguns/algumas dos/as professores/as entrevistados/as, uma efetiva aproximação entre os/as professores e seus alunos/as e também da comunidade, de um modo geral.

Então, é possível dizer, que há lutas de muitas ordens procedidas em torno da questão: quem pode trabalhar com sexualidade na escola! Uma delas é a ordem do saber, outra da ordem do poder que este saber traz consigo. No caso da professora que fala de sexo com seus/suas alunos/as esse poderia ser um atributo que a comunidade considerasse para elegê-la Diretora da escola, porque denotativo de sua abertura para com os problemas dos jovens, por exemplo.

Em relação ao caso relatado de questionamento à sua experiência sexual, indicado pelo diretor como um requisito que a capacitaria necessariamente ao oferecimento de melhores ensinamentos, parece-me ser essa uma representação até freqüentemente partilhada por alguns/algumas professores/as. Indico, por exemplo, comentário feito por uma professora em um grupo de estudos sobre sexualidade que coordenei nos anos de 1990. Essa professora perguntou: Como é que eu vou discutir sobre sexo com meus alunos se eu não tenho nenhuma experiência sexual? Como falar de sexo, se eu sou virgem? Ou seja, essa professora não estava apenas preocupada com a sua falta de experiência sexual – experiência esta que se traduzia no fato de nunca ter tido uma relação sexual! O que está em jogo era a sua crença na experiência e a consequente compreensão de que a falta dela era também indicativa de pouca “autoridade” para falar sobre sexualidade. Mas a crença na experiência sexual também está presente em demandas dos/as alunos/as, sendo que esses/as também questionam os saberes de seus professores/as que falam de sexualidade. Relato, então, situação que vivi como professora de Ciências de uma 7ª série do Ensino Fundamental, em 1990. Na primeira aula, anunciei aos alunos/as que iríamos discutir sobre corpo e sexualidade, tendo sido surpreendida pela pergunta de um dos meus alunos, que queria saber se eu iria lhes ensinar tudo o que eu sabia sobre sexo.

É possível associar essa exigência de relação entre experiência e conhecimento a algumas representações que igualmente circulam na escola em relação à autoridade que o conhecimento em determinadas áreas nos confere. Diz-se, por exemplo, que para ser uma boa professora de

Matemática, é preciso saber matemática, saber resolver problemas, equações enfim, ter estudado matemática, ter frequentado um curso de matemática que habilite para o exercício da docência! De modo semelhante afirma-se que para lecionar Biologia é preciso, também, ter frequentado um curso de Biologia que habilite para a docência e que forneça alguns conteúdos mínimos para alguém ser capaz de ensinar sobre seres bióticos e abióticos e suas relações.

Cabe então retornar à questão que motivou essas considerações: e para falar de sexualidade na escola: o que é preciso saber? É preciso já ter tido experiências sexuais prévias? É preciso saber “fazer sexo”? Há quanto tempo? Com quem? Além disso, o que mais é preciso saber: Biologia? História? Religião? É preciso ser heterossexual? As experiências homo ou bissexuais também contam? E as outras práticas sexuais igualmente precisam ser conhecidas? Ou praticadas?

Em relação ao segundo aspecto, os conhecimentos considerados importantes para que um professor/a possa falar de sexualidade na escola, registro que isso foi referido com bastante frequência nas duas edições do curso Educando para a Diversidade que acompanhei, tendo sido externada até mesmo no momento de apresentação pessoal de cada participante. Quando **Liza**, por exemplo, se apresentou, ela se caracterizou como alguém que buscava conhecimento. Já no momento da entrevista, ela declarou que, durante o Curso, processou-se uma importante aquisição de conhecimento, pois, nos encontros, ela viu e ouviu pessoas que usualmente não integram os círculos sociais por ela frequentados. Assim, o Curso lhe permitira ouvir relatos e conhecer gírias que, segundo ela, não faziam parte do meu universo e que agora fazem. Isto foi considerado por ela como a coisa mais marcante do Curso. Disse ela que:

É eu acho que assim, me dá mais segurança de ler um jornal, por exemplo, e ver alguma coisa e saber comentar sobre aquilo. Um exemplo, a Marcelly Malta, nossa que (...) estava no Curso e que agora ganhou um prêmio no dia da mulher, e eu comentei em casa, comentei com pessoas conhecidas, o paradoxo que era, inclusive de que estavam falando no jornal por ela não ser uma mulher recebendo o prêmio no dia da mulher. E aí eu podia falar sobre ela porque eu tinha visto, não é uma coisa assim de emitir uma opinião por que eu acho que deve ou que não deve. (Diário de Campo, 20/05/2008).

Então, passar a compreender determinadas expressões muitas vezes utilizadas por seus alunos foi para **Liza** uma aprendizagem possibilitada no Curso e que ela considerou ser importante para propiciar uma maior aproximação e interação com os/as alunos/as. Além disso, lá estavam para ser vistos e escutados diferentes sujeitos que atuaram, inclusive, como ministrantes do curso. Entre esses a travesti, que **Liza** considerou ter tido uma importante participação no Curso.

Em relação a conceber-se que falar de sexualidade na escola torna os docentes mais próximos de seus alunos/as, indico ser essa uma representação referida não só por **Liza** e por **Íris**, mas também por outros/as entrevistados/as. Entre esses/as está **Monalisa**, que referiu na entrevista que seus alunos comentam com ela: Ah! Tu é legal, tu conversa (...). **Liza** também referiu não se escandalizar com nada, que seus alunos/as confiam nela e que quando o/a professor/a se abre para o aluno/a apoiando e não discriminando isso se reflete no andamento da sala de aula seja no que se refere aos conteúdos específicos de uma disciplina seja a qualquer outro assunto, até mesmo os da vida privada do/as aluno/a. Transcrevo, abaixo, parte da argumentação trazida por **Liza** para justificar sua ideia. Disse ela:

... quando a gente deixa o aluno encolhido, é muito difícil, ele não pergunta nem quando a gente esta trabalhando [o conteúdo], muito menos um conselho sobre namorado ou namorada que ele vem perguntar. No final do ano quando eles têm mais confiança na gente eles perguntam todos os dias. (Diário de Campo, 20/05/2008).

Os conhecimentos referidos por **Camila** como importantes para discutir sobre sexualidade com seus alunos, os quais fora buscar no Educando, foram explicitados quando conversávamos sobre as contribuições do Curso para o trabalho que ela desenvolvia na sala de aula. Travamos o seguinte diálogo:

Camila: Eu fui por uma questão pessoal, como eu já te disse. Que eu já encarei que eu tenho essa dificuldade: eu trago os assuntos, tento discutir, mas eu tenho medo, tenho receio – eu não sei se é por que talvez eu não tenha um embasamento muito bom, ou não tenho conhecimento – pra controlar... E cada vez que eles tratam o assunto de um jeito agressivo à questão da homossexualidade – acham que é isso e aquilo é sem vergonhice, é só com surra, eu faço e acontece... - quando eles vêm com esses conceitos muito fortes, eu acho que às vezes não tenho argumentos suficientes pra contrariar...

Elaine: Pra rebater

Camila: Pra manter [a disciplina] (...) E aí eu fico selecionando em que turma eu posso trabalhar ou não. E isso me incomoda porque eu deveria saber trabalhar com todas as turmas

Elaine: Tu querias ter mais tranquilidade.

Camila: Eu queria ter mais tranquilidade... Não sei se é uma coisa minha, que eu tenho que amadurecer. Eu fui justamente fazer o Curso em função disso...

Elaine: E o que o Curso te trouxe?

Camila: Olha, eu gostei do Curso... Esses dias até mandei um e-mail pra Lis falando isso. Eu gostei da organização do Curso, a proposta (...) Mas eu ainda sinto falta (...) Não sei se eu quero um apoio ou se eu quero que digam: façam isso que vai dar certo!

Elaine: Tu querias o como fazer...

Camila: É... (Diário de campo, 20/07/2008).

Camila aponta que o conhecimento que julga importante não diz respeito apenas ao conhecimento científico, mas são da ordem do “como fazer” para manter uma boa discussão com

seus alunos/as e isso parece implicar em saber quais as metodologias mais propícias, mais indicadas para discutir sexualidade. Assim de acordo com as colocações de **Camila** para falar de sexualidade é preciso: um bom embasamento teórico que garanta tanto a manutenção da disciplina na sala de aula quanto a utilização de metodologias adequadas.

É interessante indicar que os/as professores/as não são apontados/as apenas por elas/eles próprias/os como não tendo preparo para lidar com questões relativas à sexualidade por não disporem de uma adequada formação inicial que os habilite a fazê-lo, ou por não possuírem informações atualizadas acerca de tal tema. Em outras instâncias como o meio acadêmico também são feitas críticas a eles/as. Para respaldar esta afirmação refiro a pesquisa que fiz no Banco de Teses da CAPES (já referida nesta tese), a partir do qual encontrei algumas dissertações e teses que focalizam tal aspecto e propõem a inserção do tema sexualidade nos cursos de formação docente inicial e continuada.

7.1 – ALGUMAS IDENTIDADES SEXUAIS SILENCIADAS

Um aspecto inúmeras vezes referido nas entrevistas que fiz com os/as professores que participaram do Educando, diz respeito às suas identidades sexuais. Aliás, essa situação de declaração acerca de suas identidades sexuais, também ocorreu em alguns dos encontros procedidos no Educando. Em algumas situações, tal como a ocorrida em uma das atividades realizadas e que envolvia a apresentação dos participantes do Curso, houve, inclusive, declarações explícitas acerca da condição sexual do sujeito que se apresentava. Nessa situação, realizada no primeiro encontro do curso, uma das participantes declarou: sou mulher, negra, lésbica e educadora; já uma outra se apresentou de forma bastante semelhante ao qualificar-se como lésbica feminista e educadora. Cabe registrar que ao longo do curso essas duas participantes tornavam explícito o seu envolvimento amoroso ao passarem grande parte do tempo das aulas abraçadas.

É interessante observar, no entanto, que todos os demais participantes do Curso, que as precederam no ato de apresentação, não haviam feito nenhuma declaração ou alusão à etnia, cor, ou identidade sexual. Registro, também, que coube a essas duas professoras ministrar uma das oficinas do Curso e que elas buscaram articular na proposta que apresentaram questões relacionadas a identidades de gênero, sexuais e de etnia. No encontro por elas coordenado, as duas optaram por contar suas experiências pessoais na escola, sendo que uma delas destacou a importância de

demarcar sua identidade sexual no curso, após lançar ao grupo a pergunta: Por que é preciso fazer isso – afirmar que é lésbica?

A pergunta suscitou a discussão sobre o quanto um espaço de apresentação pode ser, também, um espaço de militância, especialmente em um Curso destinado a trabalhar questões acerca da sexualidade, tendo, inclusive, alguns participantes afirmado ser esse um interessante modo de provocar e desencadear discussões sobre sexualidade. Indico, ainda que eu mesma fiz uma intervenção, questionando o efeito que poderia ter alguém, apresentar-se aos colegas, em uma reunião de professores declarando-se, por exemplo, heterossexual. Ou, seja, o que poderia significar para o grupo alguém se apresentar como “mulher, branca e heterossexual”. Após minha questão, uma outra professora participante do curso também teceu comentários sobre o quanto lhe causara estranheza o modo como as duas professoras se haviam apresentado a eles/as. Então, uma das envolvidas no episódio, explicou que ela só agia assim em determinados locais em que lhe interessava suscitar a discussão de aspectos relativos às sexualidades, ressaltando, ainda, que nem sempre lhe parecia ser interessante ou produtivo valer-se de tal estratégia que envolve a apresentação a priori da sua identidade sexual.

Dando continuidade a essa discussão destaco que Conti (2007), articuladora nacional da Liga Brasileira de Lésbicas (LBL) e da União Brasileira de Mulheres (UBM), em Porto Alegre (RS), em artigo intitulado *Educação e Lesbianidade, Educando para a Diversidade: construções... movimentos... processos*, que integra a publicação realizada pelo *nuances* após a 2ª edição do curso Educando para a Diversidade, ressaltou:

O ato de assumirmos que somos Lésbicas é um ato eminentemente político. Saímos do armário, deixamos de viver nossa Lesbianidade no âmbito privado, para assumir publicamente nossa orientação sexual. Isto nos possibilita fazer a luta para a transformação social (p.43)

Ou seja, essa autora, defendeu a adoção de postura semelhante à assumida quando atuou como facilitadora no Educando – ela era uma das professoras envolvidas no episódio relatado - ao argumentar ser essa uma das formas de propiciar-se uma melhor compreensão das diferenças sexuais. No entanto, a busca pela exposição da sexualidade não me pareceu se constituir em uma prática tão tranquila quanto pareceu ter sido para essas duas professoras em alguns dos relatos que escutei.

Trago algumas considerações de **Musa** que falou, entre outras coisas, em sua entrevista, sobre o medo que sente de se expor – e de expor a sua família, a sua companheira...; além disso, ela

referiu o medo que tem de ser vista em público em lugares reconhecidos como “de gueis e lésbicas” e de ser assim apontada na escola. Uma outra entrevistada, a professora **Gisele**, após um bom tempo de conversa, mais explicitamente quase ao final da entrevista, declarou: não sei se tu sabes, mas eu sou lésbica. Tenho uma companheira com a qual moro. Falou-me, então, da dificuldade de aceitação dessa situação por sua família, ressaltando, inclusive, que sua mãe “sabe, mas não abre para os demais”, pois tem vergonha. Perguntei a **Gisele** como ela agia na escola em relação a essa sua situação e se ela achava importante assumir sua homossexualidade naquele espaço. Ela respondeu que não, que isso não interessava à escola, mas que era constrangedor quando as colegas perguntavam: tu não tens namorado? Por que tu não vens às nossas festas de confraternização?

A esse respeito lembro que Epstein e Johnson (2000) destacaram ser a sexualidade um território inevitável e perigoso para os docentes por situar-se no limiar da vida privada e da vida pública. Esse autor e autora (ibid.) apontam, também, as muitas contradições configuradas na contemporaneidade para o público e o privado, salientando a permeabilidade crescente dos limites que anteriormente os separavam. Ambos (ibid.) chamam a atenção, inclusive, para o quanto algumas revelações externas podem desestabilizar identidades que estão bem protegidas na escola.

Neste sentido, foi emblemática uma situação relatada por **Apolo**. Contou-me ele que sob influência das discussões que aconteceram no Curso decidiu fazer um trabalho sobre sexualidade com seus alunos. Eram alunos/as com idade em torno de 9 e 10 anos com os quais trabalhava a disciplina de Arte-Educação. Em uma das aulas, ele solicitou que os alunos/as expressassem através de desenho qual a idéia que eles tinham de sexualidade, que eles ficassem à vontade e se expressassem através de desenho. No dia posterior a esta aula **Apolo** foi procurado pelo pai de um dos alunos para saber que tipo de trabalho era aquele que havia sido feito.

Nas palavras de **Apolo**:

Daí o que aconteceu é que no outro dia tinha um pai de um aluno aqui – por que eles levaram pra casa, contam o que eles fazem – me parece que eu posso até ouvir assim o aluno dizendo: olha o professor (eu suponho...) o professor fez a gente fazer tais desenhos. (to supondo, to imaginando)... Daí no outro dia tinha um pai apavorado aqui querendo saber que tipo de trabalho era aquele do prof. Apolo, em arte-educação, se era um trabalho de projeto, se era uma trabalho de iniciativa própria dele... E aí, no final da semana fui chamado a portas fechadas pela direção, pela coordenação, pela orientação pra saber que tipo de trabalho era aquele, se tinha algum fundamento, se tinha havido uma combinação com a professora referencia, se era projeto... que tinha tido um pai,... que tava muito preocupado... E eu disse que não, que foi uma experiência, que tinha sido uma iniciativa minha de fazer um desenho onde eles se expressassem livremente... E aí, com todo o jeito e com todo o cuidado a direção pediu que eu não continuasse aquele trabalho de uma maneira isolada e que só seria possível através de projeto. Mas até onde eu sei, projeto nessa área, não tem... Então, pra me preservar, eu terminei, encerrei o tema. (Diário de Campo, 01/08/2008).

Esta história teve uma repercussão importante para **Apolo**, que afirmou ter certeza que isso tudo ocorreu em função dele ser homossexual. Então, depois desse episódio **Apolo** referiu ter eliminado tais trabalhos, pois segundo ele:

...o assunto é tão, tão delicado e continua a ser um tabu que isso poderia vir contra mim depois; não que tivesse ali expresso algo, assim... , digamos, imoral... O que apareceu foram (...) assim desenhos, como por exemplo, do Motel X o castelo com todas as bandeirinhas... Fizeram um caszinho, muito provavelmente das experiências (...) deles terem passado na frente [do motel referido que fica próximo à escola]. (Diário de Campo, 01/08/2008).

A entrevista que fiz com **Apolo**, conforme já referi anteriormente, foi acompanhada por uma professora que estava na sala e que, esporadicamente, dava seus “palpites”, ou fazia algumas considerações sobre o que estávamos conversando. Ao ouvir o comentário de Apolo, ela apressou-se a indicar que muitos pais/mães de alunos/as da escola trabalham no Motel representado no desenho dos/as escolares, tendo-se dado logo a seguir, entre ele e eu, o seguinte diálogo:

Apolo: Olha (...) Olha só!

Elaine: Isso daria um belo trabalho!

Apolo: Pelo menos em 3 trabalhos apareceu o prédio do Motel X. E (...) claro, alguns casais, de forma esquemática, fazendo sexo...

Elaine: E tu achas que isso [a reclamação do pai e as considerações da Direção] foi em função da tua condição?

Apolo: Eu creio que muito tem a ver com a minha condição sim, porque (...) assim, como é que eu vou te dizer (...) inclusive foi colocado no Curso (...) a escola não delega a um homossexual esta função de educador na área da sexualidade. (Diário de Campo, 01/08/2008).

Aliás, esta última colocação de **Apolo** vai ao encontro do que dizem Epstein e Johnson (2000), quando destacam que dentro das escolas, “a identidade sexual dos professores se vincula ao papel de ‘guardião moral’, que serve de exemplo para as crianças e regula a sexualidade dos jovens” (p138). No entanto, quando este papel é posto em suspeição, como no caso de **Apolo**, a vida deste professor poderá ser motivo de escândalo ou até mesmo causar “pânico moral”, além de torná-lo “suspeito” de não ser isento em suas colocações para os/as estudantes.

Louro (2001) afirma ser a escola um dos lugares mais difíceis para que alguém assuma sua condição de homossexual. Como refere esta autora (idem):

Com a suposição de que só pode haver um tipo de desejo sexual e que esse tipo – inato a todos – deve ter como alvo um indivíduo do sexo oposto, a escola nega e ignora a homossexualidade (provavelmente nega porque a ignora) e, desta forma, oferece muito poucas oportunidades para que adolescentes e adultos assumam, sem culpa ou vergonha, seus desejos (p.30).

Mas, apesar disso, alguns/algumas dos/as entrevistados/as pareceram-me lidar com bastante tranquilidade com a sua condição sexual. **Monalisa**, a já referida professora travesti, por exemplo, relatou que, quando ainda não havia assumido ser travesti, ou como ela referiu, enquanto ela ainda não havia “se montado”, representando-se apenas como um professor guei, sucedeu dela ter sido reconhecida por uma aluna na Parada Gay, passando a ocorrer, a partir de então, comentários sobre o sucedido entre os/as alunos/as. No entanto, segundo ela, o episódio lhe propiciou uma maior aproximação dessa mesma menina, pois ela, inclusive, sentiu-se a vontade para lhe confidenciar já ter ficado com uma outra menina. Ou seja, a exposição pública de sua identidade sexual, até então não revelada na escola, teve como efeito um processo de identificação e de aproximação de uma aluna, que precisava falar de si e de sua relação com outra menina.

Monalisa, no entanto, mesmo vendo como positiva sua imagem junto aos alunos, pois considera que esses/as se sentem confiantes para lhe fazerem perguntas sobre sexo, ou para lhe fazerem confidências sobre determinados comportamentos, não deixa de ressaltar o quanto isso pode ser “perigoso” para sua situação profissional, especialmente quando cogita a possibilidade dos/as alunos/as exporem sua condição de sexualidade em espaços de publicização tal como o *Orkut*. Frente a isso, ela assim me manifestou:

Esse era meu receio, por exemplo, assim, de ter *Orkut*, coisas assim. Tu já entra porque tu sabe que eles fantasiam aí daqui a pouco vem assim “ah o professor me assediou”. Tem aquela imagem assim. Então eu sempre, assim... Nunca... Sempre digo (...). Os meus amigos [dizem] “ah, como é que tu aguenta?” aquela coisa de ver os gurizinhos bonitinhos e não se envolver, não dar em cima. É porque sempre foi assim. Sempre priorizei a ética profissional e a coisa particular, sabe, a tua vida... Até por que... pra não dar margem pra esse tipo de coisa, imagina, numa cidade do interior, daqui a pouca sai, é uma bomba né, quer dizer, tu deu em cima de um aluno de 16 anos, de 14 anos... (Diário de Campo, 07/07/2008).

Também a professora **Clara**, que declarou ser lésbica, pareceu-me lidar de forma tranqüila com a sua sexualidade. Segundo afirmou, ela sempre discute as questões que surgem em sala de aula sobre sexualidade, ou as ofensas entre alunos que envolvem expressões como: Ah, seu guei, seu bicha, seu viado... Além disso, ela informou também discutir sobre a negativa de alguns alunos participarem de determinadas brincadeiras ou atividades por considerá-las coisa de menina. Segundo ela, nesses momentos, ela pára tudo e conversa, problematiza a situação. Assim, para ela, a discussão de questões relativas à sexualidade se configura como uma estratégia importante para promover um melhor conhecimento e aceitação das sexualidades que não se incluem na norma da heterossexualidade.

No entanto, essa sua disposição não a livrou de ser repreendida não só pela direção da escola, mas, também, pela própria Secretaria de Educação de um município em que trabalhou como professora, justamente pelo fato de tratar de questões de sexualidade com seus/suas alunos/as, situação que já relatei, nesta tese, na nota de rodapé nº. 45.

É possível dizer, então, que os/as professores/as **Musa, Gisele, Clara, Apolo, e Monalisa** - lésbicas, guei e travesti, respectivamente – cujas considerações venho comentando, assumem ocupar diferentes posições de sujeito a partir de suas orientações sexuais. Alguns deles/as consideraram, inclusive, a importância de assumirem publicamente suas condições de sexualidade, considerando ser esse um modo de posicionar-se politicamente contra as discriminações relativas à sexualidade. Mas essas são, no entanto, algumas posições bastante particulares e até pouco frequentes nas situações escolares mais corriqueiras. Ao comentar tais posicionamentos, Louro (2004) diz que tal processo não se dá por livre e espontânea vontade desses/as professores/as e que isso não ocorre sem constrangimentos – constrangimentos esses que, de diferentes modos, **Musa, Gisele e Apolo** dizem buscar evitar. Diz a autora (ibid.), utilizando a metáfora do viajante para designar os sujeitos que deixam de se conformar ao conjunto de regras que os compelem a uma heterossexualidade “compulsória e naturalizada”, que,

(...) [Alguns sujeitos] desencaminham-se, desgarram-se, inventam alternativas. Ficam à deriva – no entanto, torna-se impossível ignorá-los. Paradoxalmente, ao se afastarem, fazem-se ainda mais presentes. Não há como esquecê-los. Suas escolhas, suas formas e seus destinos passam a marcar a fronteira e o limite, indicam o espaço que não deve ser atravessado. Mais do que isso, ao ousarem se construir como sujeitos de gênero e de sexualidade precisamente nesses espaços, na resistência e na subversão das normas regulatórias, eles e elas parecem expor, com maior clareza e evidência, como as normas são feitas e mantidas (p.18).

Examinando mais uma situação em que a identidade sexual do docente foi colocada em destaque pelos/as professores/as entrevistados/as, trago situação relatada pela professora **Violeta**, ocorrida em um período letivo em que ela lecionava Biologia para duas turmas do ensino médio, respectivamente do primeiro ano e do terceiro ano do noturno. Como ela relatou, em uma determinada aula com o primeiro ano, ouviu, de parte dos alunos, especialmente de uma aluna, comentários preconceituosos a respeito de homossexuais, quando então questionou seus alunos e alunas do seguinte modo:

Não é legal este tipo de comentário! Homofobia é crime. Até por que não tá escrito na cabeça de uma pessoa se ela é homossexual... As pessoas ficam falando, fazendo piadas e não sabem... Eu, por exemplo, você sabem quem eu sou? Eu sou homossexual, e agora? (Diário de Campo, 15/07/2008).

A estratégia da qual se valeu **Violeta** correspondeu a colocar propositalmente em dúvida a sua identidade sexual, o que, registrou ela, acarretou surpresa na turma e, especialmente, na guria que tava fazendo as piadinhas que ficou vermelha, roxa, ficou de tudo que era cor! Segundo o relato dessa professora travou-se então na aula o seguinte diálogo entre as duas:

Violeta (olhando diretamente para a aluna): Viu, tu não sabe quem eu sou! Isso vai fazer diferença? Eu vou deixar de ser tua professora de Biologia se eu for homossexual?

Aluna (meio sem jeito): Não né sora. A senhora me desculpa.

Violeta: Pois é, a gente tem que ter muito cuidado, por que a gente fica falando umas coisas que não tem nada a ver. O caráter da pessoa não tá pela questão da orientação sexual dela. Eu vou continuar sendo professora de Biologia, vou continuar trabalhando com vocês do mesmo jeito, se eu sou legal vou continuar sendo legal do mesmo jeito, não vai ser minha orientação sexual que vai modificar nossa relação. (Diário de Campo, 15/07/2008).

Violeta disse que após essa situação a aluna ficou assim, chocada e ficou aquele silencio na sala, ninguém se mexia... Após isso, ela disse ter declarado à turma que estava brincando – ou seja, que não era homossexual –, tendo observado que eles respiraram aliviados...

Acho importante referir que, no momento em que **Violeta** terminou este relato, nós duas rimos da situação e eu a questioneei a respeito de sua última afirmação para a turma – a de que estava brincando em relação a sua identidade sexual - dizendo: Mas alguém deve ter ficado na dúvida...

Violeta então me disse que, naquela mesma noite, quando chegou à sala da turma do terceiro ano, os alunos a questionaram sobre seus pronunciamentos na sala do primeiro ano:

Alunos: E aí professora a senhora é lésbica?

Violeta: Mas, vocês já estão sabendo, aqui?

Alunos: É o que tá correndo nos corredores?

Violeta: E se fosse, teria problema? Eu seria diferente? Ia mudar minha cor? Eu ia ser outra pessoa; vocês iam me ver de forma diferente? (Diário de Campo, 15/07/2008).

Violeta observou em seu relato que referiu ser homossexual justamente pra provocar; para colocar em discussão as situações de ofensas a homossexuais, ou seja, para indicar comportamentos homofóbicos na escola.

Contrapondo-se a este modo de lidar com as participações e posicionamentos dos alunos, comento agora o episódio relatado pela professora **Camila** que se sentiu *chocada* com a pergunta feita por um de seus alunos sobre sua identidade sexual, quando ela informava à classe que iria trabalhar sobre sexualidade.

Em seu relatou, ela destacou:

Levantei algumas questões, mas assim, teve um aluno que me chocou, pois perguntou assim: a senhora ta falando isso por que é sapatão? Eu disse: nada a ver. Mas, assim, ele questionou de uma forma que me chocou; me chocou no sentido assim: puxa vida! Será que todo mundo que resolve falar nesse assunto eles [os alunos] já têm que taxar se é uma coisa ou é outra? Eu disse, também, a esse aluno: mas também se eu fosse não ia fazer diferença por que eu to aqui pra trabalhar. Então com aquela turma eu botei o pé no freio pra falar! (Diário de Campo, 20/07/2008).

O desconforto frente à pergunta do aluno acerca da sua identidade sexual, relatado pela professora **Camila**, que se declarou heterossexual, motivou-lhe questionamentos do tipo: por que ele achou que era isso? E se fosse? Será que eu teria liberdade pra falar? Como eu me sentiria pra falar desse assunto?

A sala de aula, para o aluno de **Camila**, parecia não ser um espaço para uma professora sapatão, e isso fez com que ela recuasse da sua intenção de discutir sobre a temática da homossexualidade em aula. E se **Camila** dissesse, tal qual **Violeta**, que era lésbica mesmo sem o ser? Que desdobramentos isso teria tido? Que representações podem ter sido construídas com a atitude de **Camila** ao recuar e não mais discutir a questão que havia proposto?

Ao examinar as duas situações narradas por **Violeta** e **Camila**, respectivamente, pode-se perceber o confronto entre a identidade docente e a identidade sexual das professoras. No primeiro caso, uma situação não planejada pela professora, é esta quem coloca em xeque sua identidade sexual para intencionalmente trabalhar a questão do preconceito em relação aos homossexuais e afirma aos alunos/as que sua legitimidade para exercer a docência independe de sua identidade sexual. No segundo caso, em uma aula planejada pela professora, é o aluno quem questiona a identidade sexual da professora não para o exercício da docência em si, mas para a discussão de um tema específico: a homossexualidade. Neste segundo caso, a professora recua, pois não suportou ser vista como homossexual e acreditou que isso a faria perder o controle disciplinar na sala de aula.

Nas afirmações dessas duas professoras a identidade homossexual é apontada como do âmbito do privado, em nada influenciando a identidade profissional que é vivida no espaço público. Espaço público que é heterossexual de acordo com Eribon (2008, p.131). Por isso, talvez, a identidade homossexual de **Clara** ao mostrar-se, ao romper com a “obrigação do segredo”, tenha causado um certo mal-estar na escola. **Musa** e **Gisele**, por sua vez, preferem não correr riscos e continuar a esconder e a calar sobre seus desejos e práticas ocultando sua homossexualidade no espaço escolar.

8- FIM DO JOGO (?): as considerações finais

Em muitos momentos deste texto explicitarei que entendia a escrita da tese como um jogo: o Tangran chinês. E neste tipo de jogo, tal qual o jogo da escrita da tese, não se perde e nem se ganha, apenas se joga e se aprende a jogar tal como está expresso na epígrafe colocada na página que inicia a Parte II desta tese, qual seja, a das análises propriamente ditas.

Como todo Tangran, as peças/fontes de pesquisa do jogo/tese poderiam ter sido agrupadas de outros modos criando figuras distintas das que aqui foram apresentadas. Por isso a interrogação no título deste último capítulo.

Ressalto que neste jogo/tese não procurei montar figuras que me mostrassem o sucesso das ações do MEC e das ações educativas do Programa Brasil sem Homofobia ou avaliar a eficácia do curso de formação de professores Educando para a Diversidade. A tese não foi sobre o Programa e nem mesmo sobre o Curso.

A tese foi sobre professoras e professores que atuam nas escolas e que frequentarem um Curso que objetivava tratar de temáticas anunciadas como marginais e transgressoras. Estes mesmos professores/as foram instigados, em uma situação de entrevista, a falarem sobre o que o Curso os/as levou a pensar acerca da homossexualidade como tema da educação escolar, das suas práticas pedagógicas, das suas relações com seus alunos/as e colegas, e sobre o ato de ensinar.

O Programa e o Curso serviram como suporte para a proposição das questões que incluí nas entrevistas que realizei com os/as professores/as que se dispuseram a participar do estudo. Valendo-me de suas respostas, bem como das considerações apresentadas no Programa do curso busquei colocar em articulação os campos dos Estudos sobre Sexualidade, Educação e Estudos Culturais. Também me vali das propostas que relacionavam educação e sexualidade contidas no Programa Brasil sem Homofobia, além de ter examinado as notícias veiculadas pelo Ministério da Educação e pela Secretaria Especial de Direitos Humanos na Internet. O acesso a tais notícias configurou-se como produtivo por ter me permitido acompanhar a programação de eventos como Seminários, Conferências, bem como de Cadernos, Vídeos, Cartilhas, etc. editados pelo Governo, ao longo do período em que desenvolvi este estudo. Igualmente importante foi a possibilidade de acessar sites de Ongs que lutam contra a homofobia, através dos quais são igualmente divulgados Seminários, Conferências e materiais editados pelo Governo e, nos quais, muitas vezes, são focalizadas controvérsias que se estabelecem entre, por exemplo, o movimento LGBT e as igrejas e onde são

também divulgadas notícias sobre agressões homofóbicas perpetradas nas escolas, nas famílias e nas ruas.

Estas buscas me permitiram garimpar materiais diversos, “soltos” nas infovias, e me auxiliaram a encontrar enunciações que igualmente atuavam na localização dos sujeitos pertencentes a grupos sexualmente discriminados. Destaco que até teria sido possível realizar esta tese valendo-me tão somente desses materiais, pois neles são construídos discursos sobre como a escola, os/as professores/as e os/as alunos/as se posicionam relativamente a questões relacionadas à sexualidade. Optei, no entanto, apenas por associá-los às situações discutidas no Curso Educando para a Diversidade e nas entrevistas que realizei com 12 professores/as que o frequentaram.

Reconheço que analisar apenas o Curso também poderia ter sido uma escolha possível para estudar as relações entre a militância do movimento LGBT e a Universidade, por exemplo: Aliás, também seria possível discutir O Curso a partir das suas aproximações e distanciamentos com o Programa Brasil sem Homofobia, pois, enquanto esse Programa se inspira em uma perspectiva teórica que se aproxima do essencialismo, dá destaque a questões como a diversidade e tem sua proposta educacional majoritariamente pautada pela teoria crítica, que advoga a emancipação dos sujeitos, o Curso Educando para a Diversidade, apesar da sua denominação, privilegiou muito mais a análise de questões relativas à diferença, apesar de se ter igualmente inspirado em teorizações educacionais críticas, que, por vezes, se mesclaram à teoria educacional mais construcionista, bem como aos estudos *queer*.

Minha opção foi, então, a de tomar o Curso Educando para a Diversidade não como um foco analítico, mas como um pano de fundo a partir do qual me foi possível refletir sobre questões que examinei neste estudo, tendo sido, também, a partir de minha inserção no Curso, que se deu a seleção de meus entrevistados/as. É, também, importante frisar, mais uma vez, que as questões das entrevistas foram inspiradas nas discussões que ocorreram durante os encontros do *Educando*. Talvez o jogo/tese pudesse ter tido apenas estas duas peças e formar quem sabe outras figuras.

Chamei cada uma dessas fontes de pesquisa de *tans* e pensei-as tal qual as peças de um jogo de Tangran que me pus a jogar para dizer dos enunciados que formam a rede discursiva em que se imbricam educação e sexualidade e na qual se afirma ser a homossexualidade um tema marginal na escola, a educação para a diversidade sexual um modo de ampliar a cidadania e, além disso, de não estarem os/as professores/as preparados/as para discutir pedagogicamente as questões que envolvem a diversidade sexual.

Nesta rede enunciativa os sujeitos ocupam posições distintas e evidenciam seus diferentes pertencimentos, suas identidades sexuais, de gênero, e também aquelas que os posicionam como alunos/as e ou professores/as. A materialidade desses enunciados não aparece apenas na escola, mas, também, nos programas de governo e nos cursos de formação de professores/as; ela também está na mídia, nos vídeos que circulam na internet e nos sites de relacionamento, por exemplo.

Assim, busquei refletir sobre relações entre sujeitos e grupos mostrando alguns conflitos e disputas levados a efeito em diferentes instâncias preocupadas com a educação para a diversidade sexual. Por certo, não consegui esgotá-las.

É importante também registrar que aprendi muito com as entrevistas que fiz: sobre a entrevista enquanto técnica de construção dos dados de uma pesquisa; enquanto um modo de compartilhar saberes; enquanto uma atividade de formação docente que até então para mim estava restrita aos encontros com grupos de professores/as que eu costumava/costumo coordenar. Esta última consideração foi partilhada também por **Apolo** que ao ser perguntado sobre por que havia se inscrito e frequentado o Curso do **nuances** respondeu:

A minha ideia era me instrumentalizar, buscar bibliografia e entrar em contato com outras pessoas, com colegas, pra trocar experiências, trocar ideias, exatamente como a gente ta fazendo agora neste momento [momento da entrevista], é uma forma interessante de retorno. (Diário de Campo, 01/08/2008).

Chamou minha atenção nesta resposta a sua consideração sobre ser o momento da entrevista “um retorno”, um espaço de diálogo e de trocas, pois assim, também eu havia compreendido as entrevistas: espaços que permitiram aprendizagens e compartilhamentos de diversas ordens.

Aproximando-me da finalização desta tese creio ser importante destacar ainda outras questões que esta pesquisa me instigou a pensar e que poderão ser objetos de estudos futuros. A primeira delas diz respeito a temáticas que julgo não estarem nem mesmo à margem do currículo escolar pois, conforme já afirmei, entendo que quem está à margem está presente. Refiro-me à prostituição: temática que foi trabalhada durante o Curso e que não foi sequer citada pelos professores/as entrevistados/as e nem mesmo por mim.

A segunda questão que me instigou e que julgo ser produtiva para futuras pesquisas se refere ao receio que a maior parte dos professores/as disse ter de algo que, no meu entender é parte da aula: o imprevisto, o inusitado, a situação que acontece e para a qual se diz, no senso comum, “é preciso ter jogo de cintura” para contornar. E se isso pode ser visto como possível para algumas temáticas

focalizadas na escola, muitos dos/das entrevistados/as confessaram sentirem-se desconfortáveis com a possibilidade de lidarem com tais situações relativamente a questões referentes à sexualidade.

Uma idéia interessante a esse respeito foi explicitada por Ellsworth (2001), na forma de uma pergunta, quando a autora discorreu sobre o uso do conceito de *modos de endereçamento*, originário das teorias de cinema, no campo da educação:

Disse ela (ibidem):

Que tal se, da mesma forma que ocorre entre um filme e seu espectador, a relação de um estudante com o currículo fosse um evento confuso e imprevisível que constantemente excedesse *tanto* a compreensão quanto a incompreensão?(p. 60).

Apesar de afirmar-se, quando se caracteriza ser essa época em que vivemos pós-moderna, ou seja, apesar de considerarmos ser esse um tempo de incertezas, no qual se tem processando profundas mudanças estruturais nas sociedades e culturas ocidentais como um todo, um tempo no qual impera a confusão de fronteiras entre os saberes, às vezes nos surpreende a dificuldade que os/as educadores/as têm para lidar com o imprevisível. Talvez isso decorra de terem se estabelecido bastante bem na educação posições epistemológicas voltadas ao encontro de certezas: o método certo para ensinar melhor; as metodologias capazes de tornar os grupos de estudantes mais tranqüilos; os modos de contornar temas controversos (especialmente os relacionados à sexualidade), bem como estratégias para evitar a desordem ou a emergência de conflitos, por exemplo. A escola na chamada pós-modernidade, ao que parece continua a não saber lidar com a incerteza.

Mas essa é uma questão que diz respeito a outros estudos...

Dessa tese me ficam especialmente marcados os efeitos das aprendizagens e questionamentos surgidos nas situações de entrevista, os quais, certamente, carregarei para minhas próximas ações profissionais.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam; Castro Mary Garcia; Silva Lorena Bernadete da. *Juventude, Violência e Vulnerabilidade Social na América Latina: Desafios para Políticas Públicas*. 2002. Disponível em http://www.unesco.org.br/areas/pesquisa/juventudesese sexualidade/mostra_documento. (Acesso em outubro de 2006).
- ADAM, Jean Michel; BONHOMME, Marc. *Argumentar contando*. In: *La argumentación publicitaria*. Madrid: Ed. Catedra, 2000.
- ARARIPE, Max. *Linguagem sobre sexo no Brasil*. Rio de Janeiro: Lucena, 1999.
- ARFUCH, Leonor. *La entrevista, una invención dialógica*. Barcelona: Paidós, 1995.
- BAUMAN, Zygmunt *Identidade: entrevista Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- _____. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BHABHA, Hommi. *Local da Cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BONIN, Iara. *E por falar em povos indígenas... quais narrativas contam em práticas pedagógicas?*. Porto Alegre: UFRGS, 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- BRANDÃO, Elaine Reis; HEILBORN, Maria Luiza. *Ciências sociais e sexualidade*. In: Heilborn, Maria Luiza (Org.). *Sexualidade: o olhar das ciências sociais*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999. P.07-17
- BRASIL, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Gênero e Diversidade Sexual: reconhecer diferenças e superar preconceitos*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, MEC/SECAD, 2007.
- BRASIL, Conselho Nacional de Combate à Discriminação. *Brasil sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLBT e promoção da cidadania homossexual*. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.
- BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: temas transversais*. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CANCLINI, Nestor Garcia. *Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade*. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.
- CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault – Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE GAYS, LÉSBICAS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS, 1., 2008. Brasília. *Texto Base*. Brasília: SEDH, 2008.

CONTI, Silvana Brazeiro. *Educação e Lesbianidades, Educando para a Diversidade: construções... movimentos...* Processos. In: Pasini, Elisiane (Org). *Educando para a Diversidade*. Porto Alegre: nuances, 2007.

COSTA, Jurandir Freire. O referente da identidade homossexual. In: Barbosa, Regina Maria; Parker, Richard. *Sexualidades Brasileiras*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1999. P.63-89.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e política cultural. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

CULLER, Jonathan. Narrativa. In: _____. *Teoria Literária – uma introdução*. São Paulo: Beca Produções, 1999.

DAUTER, Sílvia Garcia; BACHILER, Carmen Romero. Rompiendo viejos dualismos de lãs (in) posibilidades de la articulación. *Athenea Digital*, n.2., out. 2002.

DEBARBIEUX, Eric. “Violência nas escolas”: divergências sobre palavras e um desafio político. In: DEBARBIEUX, Eric e BLAYA, Catherine (Orgs.). *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: UNESCO, 2002.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2005. 5ª edição.

DENZIN, Norman K. e LINCOLN, Yvonna. *A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa* In: _____. *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre, Artmed: 2005. p.15-41.

DERRIDA, Jacques; ROUDINESCO, Elisabeth. *Políticas da Diferença*. In: _____. *De que amanhã...* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004. p.32-47.

DULAC, Elaine Beatriz Ferreira. *Beleza, sedução e juventude: a Revista do Globo ensinando feminilidade*. Porto Alegre: UFRGS, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

DULAC, Elaine Beatriz Ferreira. *Narrativas plurais, histórias singulares: o que as professoras contam sobre sexualidade*. Porto Alegre: UFRGS, 2007. Projeto de Tese – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

ELLSWORTH, Elizabeth. *Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também*. In: Silva, Tomaz Tadeu da (Org.). *Nunca fomos humanos – nos rastros do cinema*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

EPSTEIN, D e JOHNSON, R. *Sexualidades e instituição escolar*. Madrid: Paideia; Ed. Morata, 2000. 232 p.

- ERIBON, Didier. *Reflexões sobre a questão gay*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.
- FAIRCLOUGHT, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- FARRA, Maria Lucia Dal. *Livro de Possuídos*. Rio de Janeiro: Ed. Iluminuras, 2002.
- FINE, Michelle et all.. *Para quem? Pesquisa qualitativa, representações e responsabilidades sociais*. In: Denzin, Norman; Lincoln, Yvona (org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: ARTMED, 2006. 2ª edição. p.115-139.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Mídia e educação da mulher: uma discussão teórica sobre modos de enunciar o feminino na TV*. In: Revista de Estudos Feministas, ano 9, 2º sem/2001. p.586-599.
- FOUCAULT, Michel. *Polemica, Política e Problematizações*. In: _____. *Ditos & Escritos V: Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- _____. *Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense - Universitária, 1997 a.
- _____. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1997 b.
- _____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1998.
- _____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert e RABINOW, Paul. *Michel Foucault. Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p.231-249.
- _____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1992.
- FRY, Peter; MACRAE, Edward. *O que é homossexualidade*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- GOLIN, Célio; WEILER, Luis (Orgs.). *Homossexualidades, cultura e política*. Porto Alegre: Sulina, 2002.
- GOTTSCHALK, Simon. *Postmodern sensibilities and ethnographic possibilities*. In: BANKS, Anna; BANKS, Stephen P. (orgs.). *Fiction and social research: by ice or fire*. Walnut Creek/London/New Delhi: Altamira Press, 1994. p. 205- 226.
- HALL, Stuart *A Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais de nosso tempo*. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.22, n.2, jul/dez, p.15 - 46 1997 a.
- _____. The Work of representation. In: HALL, Stuart (org) *Representations and Signifying Produces*. London/Thousand Oaks/New Delhi. Sage/Open University, 1997b.
- _____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997c.
- JAGOSE, Annemarie. *Queer Theory, an introduction*. Nova York: New York University Press, 1996. Capítulo 7.

LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. Revista Brasileira de Educação. Campinas, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002. P. 20-28.

_____. *Pedagogia Profana*. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

_____. *Tecnologias do eu e educação*. In: Silva, T. T. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. P. 35-86

LINCOLN, Yvonna; GUBA, Egon G.. *Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes*. In: Denzin, Norman; Lincoln, Yvona (org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: ARTMED, 2006. 2ª edição. P.169 – 192.

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

_____. *Pedagogias da sexualidade*. In: Louro, Guacira Lopes. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001a.

_____. *Teoria Queer – Uma política pós-identitária para a educação* In: *Revisa Estudos Feministas*. CFH/CCE/UFSC vol. 9 n2, 2001b.

_____. *Corpo, escola e identidade*. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 25, n 2, p.59-75, 2000.

MACHADO, Ana Maria. *O Tao da Teia: sobre textos e têxteis*. Estud. av. [online]. 2003, vol. 17, no. 49 [citado 20-09- 2006], pp. 173-196. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v17n49/18403.pdf>.

MACHADO, Roberto. *Introdução: por uma genealogia do poder*. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1992.

_____. *Ciência e Saber: a trajetória da Arqueologia de Foucault*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1981.

MEYER, Dagmar. *A dúvida como postura da intelectual: uma abordagem pós-estruturalista de análise dos estudos de gênero na Enfermagem*. Nursing Edição Brasileira, São Paulo, v1, n.1, 1998. p.27-34.

NELSON, Cary et alli. *Estudos culturais: uma introdução*. In: Silva, T. T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. P.7-38.

OLESEN, Virginia. *Os feminismos e a pesquisa qualitativa neste novo milênio* In: Denzin, Norman; Lincoln, Yvona (org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: ARTMED, 2006. 2ª edição.

PASINI, Elisiane. *Apresentação: Educando para as Diversidades*. In: ____ (Org.) *Educando para a Diversidade*. Porto Alegre: nuances, 2007.

PLUMMER, Ken. An invitation to a sociology of stories. In: GRAY, Ann; McGUIGAN, Jim. *Studying Culture*. London: Arnold, 1993.

McGUIGAN, Jim. *Studying Culture*. London: Arnold, 1993.

POCAHY, Fernando Altair. *A pesquisa fora do armário: ensaio de uma heterotopia queer*. Porto Alegre: UFRGS, 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

QUEIROZ, Antonio Carlos. *Politicamente correto e direitos humanos*. Brasília: SEDH, 2004.

ROSE, Nikolas. *Governando a alma: a formação do eu privado*. In: Silva, Tomaz Tadeu (org.). *Liberdades Reguladas*. Petrópolis: Vozes, 1998.

RAMOS, Sílvia. *Violência e Homossexualidade no Brasil: as políticas públicas e o movimento homossexual*. In: GROSSI, Mirian Pilar (et all.). *Movimentos sociais, educação e sexualidades*. Rio de Janeiro: Garamond, 1995.

SABAT, Ruth Francini Ramos. *Filmes infantis e a produção performativa da heterossexualidade*. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento. In: *Educação & Realidade*. Porto Alegre: UFRGS/FACED, v.26, n.1, jan./jul. 2001.

SANTOS, Luis Henrique Sacchi dos. *A biologia tem uma história que não é natural*. In: Costa, Marisa Vorraber (Org.). *Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema*. Porto Alegre: Ed. da Universidade, 2000. p. 229-256.

SANTOS, Luis Henrique Sacchi dos. *Um olhar caleidoscópico para as representações culturais de corpo*. Porto Alegre: UFRGS, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998.

SCHWANDT, Thomas. *Três posturas epistemológicas para a pesquisa qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social*. In: Denzin, Norman; Lincoln, Yvona (org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: ARTMED, 2006, 2ª edição.

SCOTT, Joan. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. In: *Educação & Realidade* V.20 n.2. Porto Alegre, jul/dez, 1995.

SEGAL, Lynee. *Sexualities*. In: WOODWARD, K. *Identity and difference*. London: Sage&Open University, 1997.

SILVA, Adriano. *Os gays que envergonham os gays*. Revista Época, edição 526 de 16 de junho de 2008, p.138.

SILVA, Tomas Tadeu da. *Teoria cultural e educação – um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a.

_____. *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000b.

_____. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel da. *Discurso, escola e cultura*. In: ____ (Org.). *Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação*. Canoas: Ed. ULBRA, 2005. P. 197-209.

_____. *A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados*. In: Costa, Marisa V. (org.). *Caminhos Investigativos II: modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.119-141.

SKLIAR, Carlos. *A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade*. In: Educação & Realidade. Porto Alegre: UFRGS/FACED, v.24, n.2, jul./dez. 1999. Tema do fascículo: Das Diferenças.

SLACK, Jennifer Daryl. *The theory and method of articulation in cultural studies*. In: MORLEY, David; CHEN, Kuan-Hsing. *Critical Dialogues in Cultural Studies*. London/New York: Routledge, 1996. p.112 – 126

SOMMER, Luis Henrique. *Tomando palavras como lentes*. In: Costa, Marisa Vorraber; Bujes, Maria Isabel Edelweiss (Orgs). *Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: EDP&A, 2005. P. 69-83.

SOUZA, Nádia Geisa Silveira de. *Que corpo é esse? O corpo na família, mídia, escola, saúde*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Ciências Biológicas: Bioquímica, UFRGS, 2001. Tese de doutorado.

SPOSITO, Marília Pontes. *Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil*. Educ. Pesq., São Paulo, v. 27, n. 1, June 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 Feb. 2009.

TORRES, Maria Cecília de Araujo Rodrigues. *Identidades musicais de alunas de pedagogia: música, memória e mídia*. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo José. *Michel Foucault e os Estudos Culturais*. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo José da; LOPES, Maura Corsini. *Inclusão e Governamentalidade*. In: *Educação Sociedade*, Campinas, vol.28 n. 100 – Especial, p. 947-963, out. 2007. Disponível em <http://.cedes.unicamp.br>. Acesso em dezembro de 2008.

VANCE, Carole. *A antropologia redescobre a sexualidade: um comentário teórico*. *Physis. Revista de saúde coletiva* 5 (1): 7 -31.

WEEKS, Jeffrey. *O corpo e a sexualidade* In: LOURO, G.(org.). *O corpo educado*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 2ªed. p. 36-81.

WELZER- LANG, Daniel. *A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia*. In: *Revista de Estudos Feministas*, ano 9, 2º sem/2001, p.460- 481.

WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual*. In: Silva, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p.7-72.

WORTMANN, Maria Lucia, *Algumas considerações sobre a articulação entre Estudos Culturais e Educação (e sobre algumas outras mais)*. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (org.). *Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação*. Canoas: Ed. ULBRA, 2005.

WORTMANN, Maria Lucia; VEIGA NETO, Alfredo. *Estudos Culturais da Ciência & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Informado

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA: Sexualidades e educação: considerações e questões levantadas por participantes de um curso voltado à educação para a diversidade

(elaborado em duas vias, uma que será arquivada pela pesquisadora e outra que deverá ser guardada pelo/a informante das pesquisas).

Prezado/a participante da Pesquisa

A pesquisa Sexualidades e educação: considerações e questões levantadas por participantes de um curso voltado à educação para a diversidade está sendo desenvolvida pela doutoranda Elaine Beatriz Ferreira Dulac, sob a orientação da Dr^a. Maria Lucia Castagna Wortmann, integrante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Nesta pesquisa busca-se analisar: 1) Que discursos sobre sexualidade preponderam nas falas dos/as professores/as entrevistados?; 2) Que questões sobre sexualidade são consideradas problemáticas para tais profissionais?; 3) Que discursos foram mais enfatizados no curso Educando para a Diversidade e no Programa Brasil sem Homofobia?; 4) Que questões sobre sexualidade são consideradas como problemáticas na proposta do curso Educando para a Diversidade e no Programa Brasil sem Homofobia?; 5) Que articulações podem ser feitas entre os discursos sobre sexualidade (re) enunciados pelos professores e professoras entrevistados/as, as questões por eles/elas definidas como problemáticas e os discursos mais enfatizados no curso Educando para a Diversidade e no Programa Brasil sem Homofobia?

Para alcançar parcialmente esses objetivos, pretende-se acompanhar a 3^a e a 4^a edição do curso *Educando para a Diversidade*, promovido pela ONG nuances, situação na qual se pretende, também, contatar professoras/es que se disponham a participar de entrevistas sobre o foco da pesquisa.

A pesquisadora Elaine Beatriz Ferreira Dulac é a responsável pelo contato com a ONG nuances, bem como pela realização das entrevistas com as/os participantes do Curso, mantendo o compromisso de compatibilizar as necessidades da pesquisa e de respeitar as normas de funcionamento da Instituição bem como as que regem o trabalho do/a professor/a entrevistado/a, evitando indicar qualquer tipo de informação que venha a/o identificá-la/o na tese e nos textos dela resultantes. A pesquisadora compromete-se, também, a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida que eventualmente os participantes venham a ter, relativamente ao trabalho que realiza, tanto no decorrer da pesquisa quanto posteriormente, através do telefone 99392820 ou através do e-mail elaine_dulac@yahoo.com.br.

Após ter sido devidamente informado de todos os aspectos da pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas eu....., participante da __ edição do curso *Educando para a Diversidade*, autorizo a utilização das informações prestadas por mim para fins da pesquisa de tese e em publicações a ela associadas () **sim** () **não**.

Concordo também com a utilização das informações em outras pesquisas a serem realizadas pela pesquisadora proponente do projeto de pesquisa. () **sim** () **não**

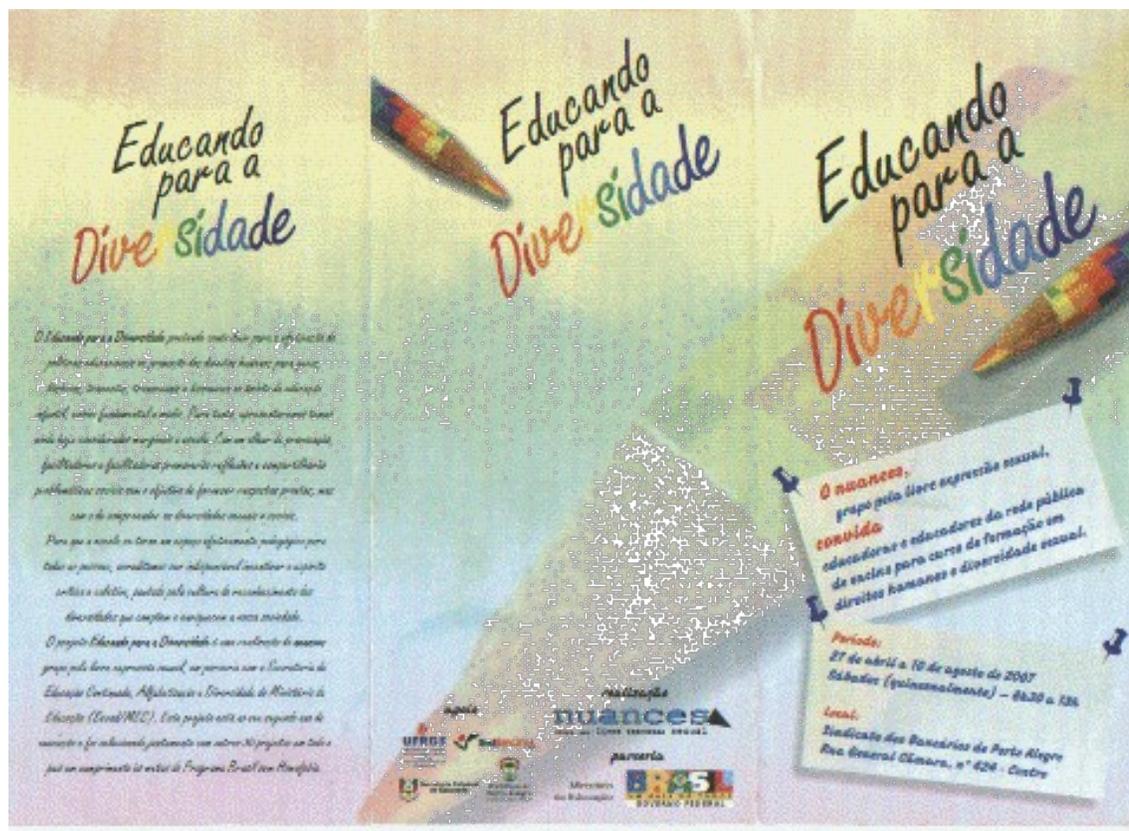
Porto Alegre, _____, de _____, de _____.

Assinatura do/a professor/a

Assinatura da pesquisadora

Assinatura da orientadora

ANEXO A – Folder da 3ª edição do Curso Educando para a Diversidade



Educando para a Diversidade

O Curso Educando para a Diversidade abordará temas transversais a respeito dos direitos humanos e da diversidade sexual.

Os encontros acontecerão quinzenalmente, aos sábados pela manhã, das 8h30 às 13h. O curso terá no total 40 horas. Para receber certificado do **nuances**, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC) e da Secretaria Estadual da Educação e Secretaria Municipal de Educação é preciso ter, no mínimo 80%, de presença.

Inscrições:
Fone: (51) 3286.3325
e-mail: nuances@nuances.com.br

Aula Inaugural

Educando para a Diversidade
Guacira Louro, UFRGS/PPG Edu/GEERGE – Grupo de Estudos em Educação e Relações de Gênero, Célio Golin, **nuances**; Rogério Junqueira, Ministério da Educação; representante da Secretaria Estadual de Educação e da Secretaria Municipal de Educação.

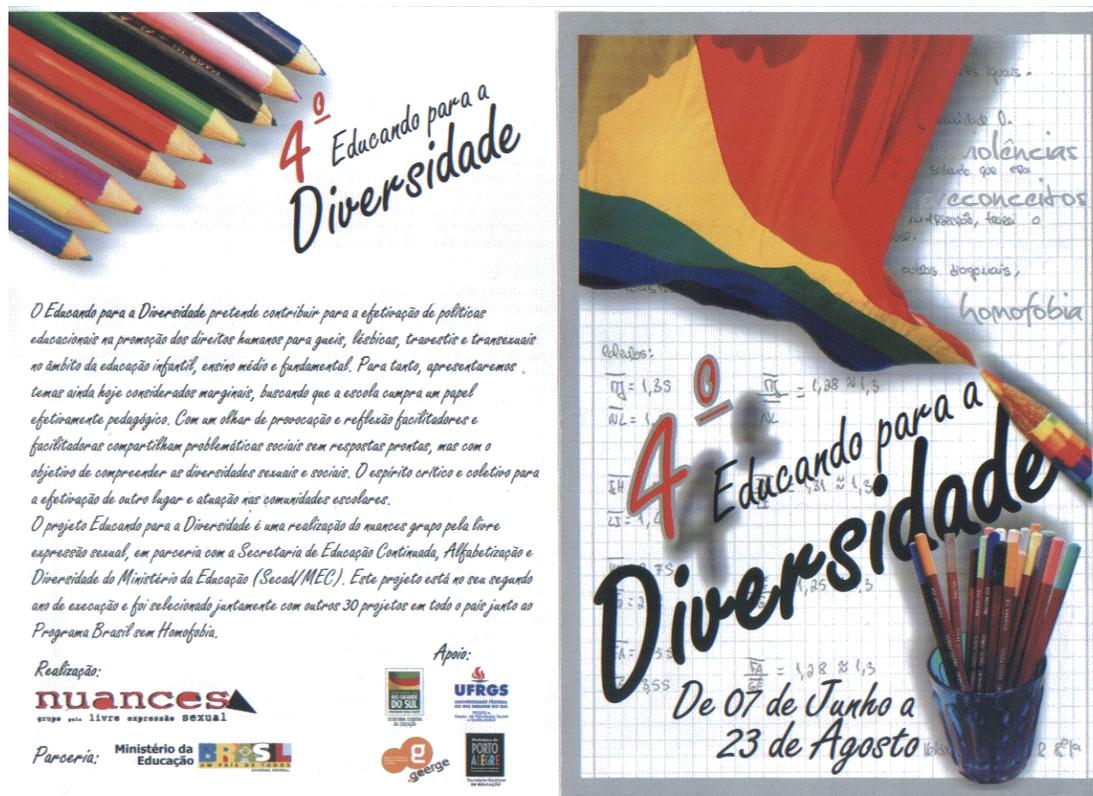
Módulo I
Gênero, Classe Social, Raça/Etnia e Diversidade Sexual
Oferece a possibilidade de analisar e de problematizar as construções sociais e culturais em torno das sexualidades ditas “periféricas” e no que estas se relacionam com as especificidades sociais e culturais.
Facilitadoras e Facilitadores: Elisiane Pasini, **nuances/Themis**; André S. Musskoff, Escola Superior de Teologia; Ariane Meireles, Liga Brasileira de Lésbicas/Coletivo Nacional de Lésbicas Negras “Candace”; Silvana Conti, Liga Brasileira de Lésbicas/COMDIM (Conselho Municipal dos Direitos da Mulher de Porto Alegre/RS); Marcellly Malta, Igualdade.

Módulo II
Discriminação e Acesso à Justiça
Pretende discutir as principais transformações e garantias relacionadas aos direitos humanos no campo da sexualidade, a partir de um olhar da Justiça.
Facilitadores: Roger Raupp Rios, Justiça Federal; Fernando Pocahy, **nuances/PPG Educação - UFRGS**.

Módulo III
Direitos Humanos e Educação
A partir de uma perspectiva dos direitos humanos, propõe analisar as possibilidades e os desafios das Comunidades Escolares diante de questões das diversidades sexuais, políticas de gênero e classe social.
Facilitadoras e Facilitadores: Fernando Seffner, PPG Educação – UFRGS/GEERGE; Priscila Dorneles, PPG Educação – UFRGS; Elisiane Pasini, **nuances/Themis**; Elizabeth Zambrano, NUPACS – UFRGS.

Módulo IV
Juventudes e Manifestações Culturais
Objetiva analisar as formulações conceituais sobre juventudes na contemporaneidade, relacionando-as a políticas públicas específicas.
Facilitadoras e Facilitadores: Fernando Pocahy, **nuances**, PPG Educação – UFRGS; Joyenís do Projeto Gurizada – Saíndo do Armário e Entrando em Gena, **nuances**.

ANEXO B: Folder da 4ª edição do Curso Educando para a Diversidade



4º Educando para a Diversidade

O Educando para a Diversidade pretende contribuir para a efetivação de políticas educacionais na promoção dos direitos humanos para gays, lésbicas, travestis e transexuais no âmbito da educação infantil, ensino médio e fundamental. Para tanto, apresentaremos temas ainda hoje considerados marginais, buscando que a escola cumpra um papel efetivamente pedagógico. Com um olhar de provocação e reflexão facilitadores e facilitadoras compartilham problemáticas sociais sem respostas prontas, mas com o objetivo de compreender as diversidades sexuais e sociais. O espírito crítico e coletivo para a efetivação de outro lugar e atuação nas comunidades escolares.

O projeto Educando para a Diversidade é uma realização do nuances grupo pela livre expressão sexual, em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (Secad/MEC). Este projeto está no seu segundo ano de execução e foi selecionado juntamente com outros 30 projetos em todo o país junto ao Programa Brasil sem Homofobia.

Realização:
nuances
grupo pela livre expressão sexual

Parceria: Ministério da Educação

Apoio:
GOVERNO DO SUL
UFRGS
george
PORTO ALEGRE

4º Educando para a Diversidade
De 07 de Junho a 23 de Agosto

4º Educando para a Diversidade

O nuances, grupo pela livre expressão sexual, convida educadoras e educadores de ensino para curso de formação em direitos humanos e diversidade sexual. O Curso Educando para a Diversidade terá módulos específicos abordando temas transversais a respeito dos direitos humanos e da diversidade sexual.

Período:
Aula Inaugural: 06 de julho às 19 h
07 de junho a 23 de agosto - Sábados
(quinzenal) – 8 h 30 às 13 h
Participação no Seminário Políticas de Enfrentamento à Homofobia - nuances

Local:
Faculdade de Educação / UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)
Sala 101
Av. Paulo Gama s/nº - Bom Fim

Para receber certificado do nuances/Secad- MEC/ Secretaria Estadual da Educação e Secretaria Municipal de Educação é preciso ter no mínimo 80% de presença.

Inscrições:

Fone: (51) 32863325
e-mail: nuances@nuances.com.br

Aula Inaugural
Educando para a Diversidade
Guacira Louro, professora do PPG Edu/UFRGS/
GEERGE – Grupo de Estudos em Educação e Relações de Gênero,
Célio Golin, nuances; representantes da Secretaria Estadual de Educação e da Secretaria Municipal de Educação.

Módulo I

Gênero, Classe Social, Raça/Etnia e Diversidade Sexual
Oferece a possibilidade de analisar e de problematizar as construções sociais e culturais em torno das sexualidades ditas "periféricas" e no que estas se relacionam com as especificidades sociais e culturais.
Facilitadoras e Facilitadores: Elisiane Pasini, nuances/Themis; Silvana Conti, Educadora da Rede Municipal de Ensino de Poa/ Coordenadora do Fórum de Mulheres de Poa; Marcelly Malta, Igualdade; Fernando Pocahy, nuances/PPG Educação/UFRGS; Dagmar Meyer, Professora do PPG Educação /UFRGS/ integrante do GEERGE; Célio Golin, nuances.

Módulo II

Direitos Humanos e Educação
A partir de uma perspectiva dos direitos humanos, analisar as possibilidades e os desafios das Comunidades Escolares diante de questões das diversidades sexuais, políticas de gênero e classe social.
Facilitadoras e Facilitadores: Fernando Seffner, Professor da Faculdade de Educação /UFRGS/ integrante do GEERGE; Henrique Nardi, Professor da Faculdade de Psicologia/UFRGS; educadoras e educadores que participaram das outras edições do Educando para a Diversidade.

Módulo III

Juventudes e Manifestações Culturais
Analisar as formulações conceituais sobre juventudes na contemporaneidade, relacionando-as a políticas públicas específicas.
Facilitadoras e Facilitadores: Fernando Pocahy, nuances/ PPG Educação/UFRGS; Jovens do Projeto Gurizada – Saindo do Armário e Educadores que participaram da Diversidade

Participação no Seminário Políticas de Enfrentamento à Homofobia realizado pelo nuances (a presença no Seminário contará como encontros do Educando para a Diversidade)

Módulo IV

Discriminação e Acesso à Justiça
Discutir as principais transformações e garantias a partir de um olhar da Justiça, relacionadas aos direitos humanos no campo da sexualidade.
Facilitadoras e Facilitadores: Roger Raupp Rios, Justiça Federal; Cecília Froemming, Luciana Monteiro, Cláudia Ávila, Simone Vasconcellos, Fernando Pocahy – nuances (equipe técnica do Centro de Referência em Direitos Humanos Rompa o Silêncio)