

Alexandre Bortolini

DIVERSIDADE SEXUAL NA ESCOLA: CURRÍCULO E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Orientadora: Prof^a. Vera Maria Candau

Rio de Janeiro
Março de 2012



ALEXANDRE SILVA BORTOLINI DE CASTRO

**DIVERSIDADE SEXUAL NA ESCOLA:
Currículo e Prática pedagógica.**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof^a. Vera Maria Ferrão Candau

Orientadora

Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof^o. Marcelo Gustavo Andrade de Souza

Departamento de Educação PUC-Rio

Prof^o. Rogério Diniz Junqueira

INEP

Prof^a. DENISE BERRUEZO PORTINARI

Coordenadora Setorial do Centro de Teologia e Ciências Humanas
PUC-Rio

Rio de Janeiro, ____/____/____.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização do autor, do orientador e da universidade.

Alexandre Bortolini

Bacharel em Comunicação Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2003). Coordenador do projeto de extensão e pesquisa Diversidade Sexual na Escola, da UFRJ (2006-2012). Integrante do grupo de Estudos Sobre Cotidiano, Escola e Cultura(s) (PUC-Rio). Experiências nas áreas de educação e sexualidade, direitos sexuais e da população LGBT, especialmente em educação continuada, ações de sensibilização em escolas e produção de materiais didáticos. bortolini.alexandre@gmail.com

Ficha Catalográfica

Bortolini, Alexandre

Diversidade sexual na escola: currículo e prática pedagógica / Alexandre Bortolini ; orientadora: Vera Maria Candau. – 2012.

117 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2012.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Homofobia. 3. Sexualidade. 4. Currículo. 5. Didática. I. Candau, Vera Maria. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

Agradecimentos

Agradeço em primeiro lugar à minha mãe, fonte de toda a minha força de vida e que, quis o destino, não pode me acompanhar até o final desse ciclo. Que eu possa fazer jus ao tanto de amor, carinho e ensinamentos que ela me ofereceu nessa vida.

Agradeço também esse trabalho àqueles e àquelas que são efetivamente responsáveis, do meu ponto de vista, por grande parte das mudanças no campo da sexualidade e da educação que vêm vivendo as nossas escolas: adolescentes e jovens que de alguma maneira descumprem as normatizações hegemônicas de gênero e que, com as suas performances, vêm cotidianamente enfrentando as discriminações, os preconceitos e até mesmo as violências que nossa sociedade – e nossa escola – machista, sexista e homofóbica insiste em nos impingir. Sem dúvida, são esses e essas jovens, sem financiamento, sem recurso e sem projeto, talvez num dos momentos mais frágeis e vulneráveis da vida, que vêm, com a sua afirmação e resistência, mais do que qualquer política pública, mobilizando transformando as nossas escolas.

Agradeço aos/às meus/minhas antigos/as companheiros/as de luta na universidade, dos pré-vestibulares comunitários, da alfabetização de jovens e adultos e de tantos outros momentos e espaços de aprendizagem humana e política.

Agradeço aos/às militantes (de fato) do movimento LGBT do Rio e do Brasil, a quem devo a minha formação política nessa área e parte da constituição da minha própria identidade.

Agradeço à minha família, minha irmã, que tantas vezes se fez de co-orientadora em toda a minha vida acadêmica.

Agradeço especialmente à Vera, minha orientadora nesse mestrado, pela sua imensa capacidade de compreender e compartilhar, numa expressão genuína de sabedoria.

Agradeço especialmente ao companheiro de luta e amigo de caminhada, Rogério Junqueira, pela sua performance inspiradora, motivadora e enriquecedora, que faz dele sujeito que eu guardo como referência humana e política.

Agradeço imensamente a todos/as os/as meus/as companheiros de trabalho na UFRJ – que fazem desse trabalho sem dúvida uma produção coletiva - e a todos/as os/as educadores/as com os quais, ao longo da minha trajetória de cursos, oficinas e materiais didáticos, tanto me ensinaram sobre a escola e a prática educativa.

Resumo

Bortolini, Alexandre; Candau, Vera Maria Ferrão. **Diversidade Sexual na Escola: Currículo e Prática Pedagógica**. Rio de Janeiro, 2012. 117p. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Como parte das políticas de formação continuada do MEC, a Universidade Federal do Rio de Janeiro vem desenvolvendo o Projeto Diversidade Sexual na Escola, que tem como ação principal um curso de extensão intitulado *Identidades de Gênero e Diversidade Sexual na Escola*, que envolveu, em 2010, mais de 350 profissionais de educação da rede pública do Rio de Janeiro. Fazia parte da própria metodologia do curso incentivar os/as educadores/as cursistas a realizarem atividades pedagógicas que trabalhassem a questão da diversidade sexual e de gênero. Pretendemos, neste trabalho, analisar registros que tratavam dos ambientes escolares e das atividades pedagógicas em si, tendo a análise de conteúdo como metodologia. *Quais os caminhos didático-pedagógicos encontrados/construídos por educadores/as no desenvolvimento de atividades que trabalhassem diretamente a questão da diversidade sexual e de gênero na escola? Quais oportunidades e limites podemos encontrar em cada um destes caminhos?* A pesquisa não pretendeu produzir uma prescrição, mas levantar apontamentos a partir das experiências, procurando uma interlocução com a literatura acadêmica – especialmente Foucault, Butler, Louro, Candau, Junqueira e Freire. Analisamos os registros que tratavam sobre o ambiente escolar a partir das categorias: *sujeitos, relações e ação institucional*. Quanto às atividades pedagógicas, foram organizadas tendo em vista o percurso que cada educador/a escolheu para chegar à discussão sobre gênero e sexualidade, organizadas nos seguintes grupos: *gênero, família, violência, sujeitos e integradas*. A pesquisa evidencia que, se não há caminho certo, o que ainda há é um longo caminho a ser percorrido, não apenas na desconstrução das violências e desigualdades de gênero e sexualidade na escola, mas na construção de uma pedagogia que tenha o reconhecimento da diferença como meio e objetivo.

Palavras-chave

Educação; homofobia; sexualidade; currículo; didática

Abstract

Bortolini, Alexandre. Candau, Vera Maria Ferrão (Advisor) **Sexual Diversity in School: Curriculum and Practice**. Rio de Janeiro, 2012. 117p. MSc. Dissertation - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

As part of the Ministry of Education's policy for continuing education, the Federal University of Rio de Janeiro has been developing since 2005 the Sexual Diversity at School Project, which main action the extension course *Gender Identity and Sexual Diversity at School*. The course involved in 2010 more than 350 education professionals from the public system in Rio de Janeiro. It was part of the course methodology to encourage participants to promote educational activities in their school contexts, that specifically manage the issue of sexual diversity and gender. These activities should be recorded in notebooks that have become our primary research material. In this research we intend to review the records which cover the school environment and the educational activities, using the *content analysis* as methodology. What are the pedagogical-didactic paths found / built by these educators in the development of activities that covered directly the issue of sexual diversity and gender in school? What opportunities and limits can be found in each of these ways? The research did not intend to produce a prescription, but to raise notes from experiences, seeking a dialogue with the academic literature - especially Foucault, Butler, Louro, Candau, Junqueira and Freire. We analyzed the records about the school environment from the categories: *subject*, *relationships* and *institutional action*. The educational activities were organized considering the route that each educator chose to get the discussion on gender and sexuality, organized into the following groups: *gender*, *family violence*, *subjects (individuals)* and *integrated*. The research shows that if there is no one right way, there is still a long way to go, not only in the deconstruction of gender and sexual inequalities and violence in school, but in the construction of a pedagogy that has the recognition of difference, the promotion of critical thinking and the overcoming of inequalities as its means and goal.

Keywords

Education; homophobia; sexuality; curriculum; didactics

Sumário

1. Construindo o trabalho de pesquisa	9
1.1 Educação popular: primeiros passos	9
1.2 Direitos sexuais e LGBT: aprendendo dentro do movimento	10
1.3 Atuando na Universidade	11
1.4 Da experiência ao projeto de pesquisa: encontrando o objeto	14
1.5 Perguntas possíveis <i>ou</i> descobrindo a pergunta	16
2. Sobre referenciais teóricos	20
2.1 Escola e sexualidade	21
2.2 Educação: sujeitos, diferenças, autonomia	27
3. Metodologia de pesquisa	33
3.1 Análise de conteúdo	33
3.2 Organização e recorte da base textual	34
3.3 Digitalização e endentação dos textos	35
3.4 Construindo categorias de análise	36
4. Sujeitos, relações e ação institucional	38
4.1 Os sujeitos e a visibilidade das diferenças	40
4.2 Relações desiguais: violência e resistência	44
4.3 Ação institucional	51
5. Currículo e Práticas Pedagógicas	62
5.1 Organizando as atividades pedagógicas	65
5.2 Gênero: um caminho mais fácil?	68
5.3 Famílias: entre o aceitável e o ideal	75
5.4 Homofobia: desvelando a realidade ou reforçando estigmas?	80
5.5 Sujeitos: identidades e estereótipos	85
5.6 Integrada	91
6. Considerações finais	95
7. Referências bibliográficas	104

1. Construindo o trabalho de pesquisa

A construção inicial do nosso objeto de pesquisa não foi trabalho simples, muito menos imediato. Agora, em perspectiva, talvez ele pareça óbvio. Mas não era, pelo menos nos primeiros meses de estudo.

O que estava muito certo desde o início era o tema. Nosso trabalho estava – e está – inserido dentro do tema da *diversidade sexual e de gênero na educação*. E o motivo – ou a motivação – tinha relação direta com minha trajetória profissional, acadêmica e pessoal.

1.1 Educação popular: primeiros passos

Minha formação inicial na graduação foi em Comunicação Social. No entanto, ao longo da minha trajetória acadêmica e profissional, fui mantendo contato, mesmo antes da graduação, com duas outras grandes áreas: Educação e Sexualidade.

No movimento estudantil, participei da fundação e fui coordenador, durante três anos (2000-2003), de um curso pré-vestibular comunitário, organizado por estudantes de graduação de diferentes áreas e instituições, tendo como público alvo jovens e adultos de origem popular. O projeto chegou a ter duas turmas, uma na Universidade Federal do Rio de Janeiro e outra na comunidade do Morro dos Cabritos, na Zona Sul do Rio. Ali, desenvolvemos encontros de formação em que discutíamos o projeto pedagógico do curso e onde tive o primeiro contato – de fato – com a filosofia de Paulo Freire e os movimentos de educação popular. Buscávamos desenvolver um trabalho diferenciado, mesmo com todas as contradições que vive um pré-vestibular. Trabalhávamos bimestralmente com temas geradores, tentando sempre contextualizar os conteúdos disciplinares, além de investir na sensibilização e mobilização política dos estudantes. Nessa época cheguei a participar ativamente do movimento nacional de pré-vestibulares comunitários, questionando os instrumentos de acesso e permanência de jovens de origem popular nas universidades públicas e trabalhando por políticas afirmativas nessa área.

No final de 2003 participaria também de projetos de alfabetização de jovens e adultos, na comunidade Marcílio Dias, no Bairro Maré, zona norte do Rio de Janeiro. Nesse processo, tomei maior proximidade com as teorias sobre desenvolvimento cognitivo e letramento.

Essas experiências foram fundamentais para a minha formação humana, intelectual e política. Foi nesses espaços que tomei contato de fato com a práxis da educação crítica. O trabalho de mobilização; os processos coletivos de debate teórico, político e decisório; o exercício de reconhecer o/a outro/a como um sujeito de direitos em equidade; a superação de estereótipos e da visão paternalista e mesmo arrogante diante de jovens e adultos das comunidades. Esses foram alguns dos aprendizados que essas experiências me legaram. Foi a partir daí que pude ir para além da ingenuidade dos discursos juvenis e da mera retórica pseudomarxista e começar a me construir como um sujeito político, com ideias próprias, fruto de aprendizados, erros, acertos e trocas. Essas experiências também me marcaram indubitavelmente como um sujeito da educação. E esse seria, a partir daí, um campo de atuação que eu não mais abandonaria.

1.2 Direitos sexuais e LGBT: aprendendo dentro do movimento

Paralelo ao trabalho de educação popular, a partir de finais de 1999, atuei também em organizações da sociedade civil e movimentos sociais do campo dos direitos sexuais e da população LGBT. A motivação para trabalhar nessa área tinha a ver com a minha própria sexualidade e com as experiências de violência e discriminação que eu, como homossexual, vivia no cotidiano da cidade do Rio de Janeiro.

Minha primeira experiência foi com o Grupo Arco-Íris, uma organização de referência neste campo no Rio de Janeiro, desenvolvendo atividades em projetos de prevenção a DST/Aids, construção de cidadania e combate à homofobia.

Comecei a tomar contato com autores do campo da sexualidade, em especial Foucault, Fry e Trevisan. Participei também de inúmeras ações, mobilizações, seminários, congressos, encontros e debates onde pude trocar com representantes históricos/as dos movimentos e com uma juventude muito atuante, unindo um processo de amadurecimento político a um aprendizado teórico-conceitual muito

significativo, em espaços de formação/educação que existiam dentro do próprio movimento social.

1.3 Atuando na Universidade

Estas duas experiências estão necessariamente ligadas à minha entrada no ensino superior (1999-2003). A Universidade, para além das salas de aula, era também um campo de oportunidades de aprendizado e atuação política. Não só via ações externas, mas também institucionalmente e profissionalmente.

Assim, desde o início da graduação pude participar de projetos de extensão, como os com que tive contato durante meu estágio na Coordenação de Extensão do Centro de Ciências da Saúde e na Pró-Reitoria de Extensão da UFRJ. Depois de graduado, após dois anos de experiência profissional fora, acabei retornando em 2005 para a Universidade, agora como servidor público.

No primeiro ano, reintegrei a equipe da Coordenação de Extensão do Centro de Ciências da Saúde, que vinha desenvolvendo ações no intuito de construir uma ponte entre projetos de extensão e a rede pública de ensino. E foi nessa linha de trabalho que surgiu, em finais de 2005, o Projeto Diversidade Sexual na Escola, sem dúvida a experiência mais marcante no meu desenvolvimento acadêmico – e fonte de motivação principal para este trabalho de pesquisa. A ideia do projeto surgiu a partir das minhas experiências anteriores, na área de educação e em projetos de prevenção a DST / AIDS voltados a jovens homossexuais, fruto do acúmulo de discussão pela atuação em movimentos de direitos humanos e sexuais.

O projeto não era uma experiência isolada, mas fazia – e ainda faz - parte de um conjunto de ações nesta área que vêm tomando corpo, especialmente, desde o primeiro governo Lula. O projeto teve início em 2006 de forma bem simples. Realizávamos, a pedido de escolas públicas, oficinas de sensibilização junto a profissionais de educação da rede pública do Rio de Janeiro, indo às próprias instituições para debater questões ligadas à diversidade sexual e ao contexto escolar. No final de 2006, fui convidado a coordenar a área de Comunicação da Pró-Reitoria de Extensão. Apesar do novo desafio e da carga duplicada de trabalho, continuei na coordenação do Projeto Diversidade Sexual na Escola. Em fins de 2006, o projeto deixou a Coordenação da Extensão e se vinculou ao Programa Papo Cabeça, da Maternidade Escola/Faculdade de Medicina, que já

trabalhava, há mais de 10 anos, com ações junto a escolas públicas discutindo sexualidade e saúde.

Junto a essa atuação, foi realizada, em 2007 e 2008, uma pesquisa, para levantar algumas informações sobre a percepção desses profissionais com relação a homossexualidade, travestilidade, transexualidade, identidades sexuais, gênero, violência e discriminação. Além de questionários aplicados, esta pesquisa recolheu também uma série de depoimentos de educadores/as durante as oficinas realizadas nas escolas. Esses relatos foram a base de uma publicação desenvolvida pelo projeto (Bortolini, 2008), que teve mais de 13.000 exemplares distribuídos a todas as escolas da rede estadual do Rio de Janeiro e recebeu prêmios de organizações do movimento social brasileiro e internacional.¹

Em 2007, o projeto realizou, com financiamento da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC), a primeira edição de um curso de extensão para profissionais de educação chamado *Diversidade Sexual e Identidades de Gênero na Escola*. O curso foi reeditado nos anos de 2008, 2009 e 2010. O conteúdo programático e o formato do curso se transformaram consideravelmente durante esse período. No início, sua abordagem era mais centrada na trajetória de sujeitos LGBT, suas construções identitárias e demandas políticas, tendo a homofobia como centro da discussão sobre violência, com grande participação de representantes do movimento social. Ao longo dos anos, o programa do curso migrou seu foco para as práticas escolares e a construção da heteronormatividade e do binarismo de gênero através delas, trazendo uma discussão sobre exclusão e violência que alcançava não mais apenas os/as alunos/as LGBT, mas todos os sujeitos.

Houve também uma mudança metodológica. Nas primeiras edições, os/as cursistas tinham de desenvolver projetos de ação, a serem realizados em suas escolas depois de terminada a formação. As avaliações, no entanto, mostravam que mais da metade destes projetos nem sequer eram realizados e os/as que conseguiam efetivar parcialmente a sua proposta realizavam apenas atividades

¹ Prêmio Xica Manicongo, concedido pela Associação de Travestis e Transexuais do Rio de Janeiro / Astra - Rio (2009) e Prêmio Educando para a Diversidade Sexual, promovido pela GALE - Global Alliance for LGBT Education, com apoio da Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Travestis e Transexuais e outras organizações, como a UNESCO (2010).

restritas ao seu espaço imediato de atuação profissional – em geral a própria sala de aula ou os momentos de formação em serviço. Por conta disso, a partir de 2010, os/as cursistas não mais tinham que propor projetos de ação, mas realizar *atividades didáticas/intervenções pedagógicas* nos seus contextos imediatos – suas turmas, seu grupo de educadores/as, sua escola – não mais ao final, mas *durante* a formação, com acompanhamento e orientação da equipe do curso.

De 2006 a 2011 já foram realizadas seis edições de cursos de formação. Em 2010, foram montadas oito turmas, em seis municípios-pólo (Rio de Janeiro, Niterói, Itaboraí, Nova Iguaçu, Petrópolis e Macaé). Nos últimos cinco anos, mais de 700 profissionais de educação foram formados pelos cursos de extensão e cerca de 1500 educadores/as participaram de oficinas de sensibilização em diferentes cidades.

Nos cursos e oficinas realizadas nas escolas alcançamos um conjunto de profissionais de educação amplo: professores/as, coordenadores/as, diretores/as, técnicos/as, administrativos/as, além de profissionais como assistentes sociais, psicólogos/as, etc. Contávamos também com estagiários/as de licenciaturas de diferentes cursos. Especialmente nas oficinas – quando íamos até as escolas - as contradições, preconceitos, divergências (e por que não, convergências) que convivem no ambiente escolar ficavam mais claras e evidentes. Diferentes visões se contrapunham, e alguns participantes faziam questão de estar ali justamente para marcar o seu ponto de vista contrário a essa ou aquela posição inerente a essa discussão. Este foi, exatamente por essa diversidade – e por estas diferenças, um ambiente excepcional para a construção de um processo de diálogo - às vezes conflituoso - e de aprendizado – especialmente para um pesquisador - sempre extremamente rico.

Nesse projeto, pude mergulhar de fato no contexto escolar. E foi no diálogo intenso - e por vezes tenso - com educadores e educadoras ao longo de cinco anos que pude aprofundar minhas reflexões com relação à educação, especialmente à educação formal e pública. Práticas pedagógicas, sistema de ensino, currículo, material didático, formação de professores, condições estruturais, violência, ética e inclusão. Temas antes apenas teóricos se tornavam cada vez mais problematizados pela vivência concreta junto aos/às educadores/as, num novo movimento de renovação e aprendizado.

Além disso, o projeto me permitiu uma intensa vivência acadêmica, com publicação de livros e artigos, apresentações de trabalhos em congressos e seminários nacionais e internacionais, participação em mesas redondas, palestras e cursos. Isto provocou um novo momento de imersão teórica, onde tomei contato com autores/as como Butler, Louro e Junqueira, e com as perspectivas pós-estruturalistas - especificamente no campo da sexualidade e gênero.

Por fim, cheguei à Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Primeiro me aproximando do Grupo de Estudos em Cultura, Educação e Cotidiano (GECEC), que discutia fundamentalmente a questão do reconhecimento das diferenças e da construção da igualdade na Educação, tendo a interculturalidade como orientação filosófica e objeto de pesquisa. Depois, já como aluno do Mestrado, integrei definitivamente o grupo - cuja coordenadora se tornaria minha orientadora – onde pude ampliar a discussão sobre diversidade sexual na escola, incorporando um debate mais amplo sobre diferença, currículo, sujeitos e prática pedagógica.

1.4 Da experiência ao projeto de pesquisa: encontrando o objeto

Mas como converter toda essa experiência acumulada no desenvolvimento efetivo de um projeto de pesquisa? Fazer um relato de experiência seria fácil. Mas como ir além da própria percepção – mesmo que fruto de uma experiência duradoura - para alcançar o desenvolvimento de um estudo de fato, metodologicamente orientado? E mais: o que, desse universo de possibilidades, seria interessante pesquisar?

A prática do debate sobre diversidade sexual com os educadores desperta uma série de questões. E tínhamos, concretamente, uma série de possíveis materiais de pesquisa – registros de oficinas, relatos, fichas e diários de aula – produzidos no próprio desenvolvimento do projeto e que não podiam ser ignorados. Mas não queríamos retomar objetos de pesquisa que já haviam sido trabalhados por tantos/as pesquisadores/as recentemente – e de formas tão mais amplas e mais profundas do que seríamos capazes de fazer. Queríamos, de alguma forma, que esse trabalho pudesse contribuir para o campo de cruzamento entre gênero, sexualidade e educação.

Nesse campo, são muitas as pesquisas que falam sobre o contexto das relações – interpessoais e institucionais – entre sujeitos e entre sujeitos e escola.

São inúmeros os trabalhos que se debruçam, de maneira ampla e aprofundada, na realidade de violência, exclusão e estigmatização vivenciada por pessoas que, de alguma maneira, descumprem as normatizações culturais com relação a gênero e sexualidade (Carrara, 2005; Castro, 2004; Ferrari, 2007; Freitas, 2004; Mazzon, 2009; Silva, 2007). Há também trabalhos que investem na avaliação de materiais didáticos (Lionço, 2009; Furlani, 2005). Outros que vão analisar as políticas públicas nesta área, dedicando atenção especial ao campo da educação (Freitas, 2010).

Mas, apesar desta extensa literatura já produzida sobre a realidade das escolas públicas brasileiras no que diz respeito à diversidade sexual e de gênero, tínhamos diante de nós um vasto material que permitiria também produzirmos uma análise sobre as relações entre sujeitos e sobre a ação institucional nas escolas a partir dos/as educadores/as com ao/as quais vínhamos trabalhando.

Estabelecemos, assim, como primeiro passo, uma análise focada nos materiais que diziam respeito a esse ambiente escolar, inclusive para não correr o risco de partir de pressupostos (mesmo que referenciados em grandes pesquisas) que de alguma forma não se encaixassem de fato no universo com que estávamos trabalhando. Essa análise não seria de forma alguma estatisticamente expansível, mas talvez guardasse semelhanças com o contexto de outras escolas públicas. De todo modo, serviria como uma imersão, não no objeto de pesquisa principal (que ainda estava sendo construído), mas no contexto com o qual estávamos trabalhando.

Além disso, a intenção era produzir um trabalho que não tivesse a escola apenas como lócus de pesquisa, mas que estivesse focado especificamente no que é próprio do processo educativo. Assim, nos centramos no que talvez fosse uma das peculiaridades – e oportunidades – trazidas pelo projeto *Diversidade Sexual na Escola*: as experiências no desenvolvimento de *atividades pedagógicas*, em escolas regulares, que trabalhavam, diretamente, com a questão da diversidade sexual e de gênero.

No ano de 2010, durante a sexta edição do curso de formação *Diversidade Sexual e Identidades de Gênero na Escola* para profissionais de educação, financiado pelo Ministério da Educação e realizado em diferentes municípios, fazia parte da própria metodologia do curso incentivar os/as educadores/as cursistas a realizarem atividades pedagógicas, nos seus contextos escolares, que

trabalhassem, de alguma forma, a questão da diversidade sexual e de gênero. Havia algumas orientações e até sugestões para a realização do que chamávamos de *intervenções pedagógicas*. No entanto, cada cursista tinha total liberdade para planejar e realizar a sua própria atividade.

Estas atividades tinham de ser desenvolvidas durante o curso, relatadas e discutidas em sala e, além disso, deveriam ser registradas – o mais detalhadamente possível – num *caderno* – ou *diário* – que acompanhava cada cursista durante toda a formação. Nesse caderno/diário, os/as cursistas registravam uma série de coisas, desde relatos sobre o seu contexto escolar, até interpretações de conceitos ou debates teóricos. A maioria dos registros era orientada, mas, novamente, cada cursista tinha total liberdade para utilizar o seu caderno/diário e registrar ali qualquer situação, percepção, sensação ou questão que julgasse relevante, fosse diretamente relacionada aos conteúdos do curso ou a experiências extraclasse que lhe parecessem marcantes de alguma maneira.

Assim, tínhamos diante de nós um objeto: as atividades pedagógicas realizadas por estes/as cursistas em escolas públicas que trabalhavam diretamente a questão da diversidade sexual e de gênero; e também um material de pesquisa: os cadernos/diários produzidos pelos/as educadores/as, onde a experiência dessas atividades estava registrada. Parecia uma opção interessante, porque, para além das relações entre sujeitos e da ação institucional, poderíamos discutir a prática pedagógica. E mais, práticas pedagógicas que traziam uma intencionalidade transformadora. O foco na prática pedagógica vem também da orientação freiriana, que valoriza a articulação entre teoria, ação e ideal político.

A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo. (Freire, 1996, p.22)

1.5 Perguntas possíveis ou descobrindo a pergunta

Mas faltava ainda a pergunta. Diante desse objeto, o que queríamos saber? Qual era a questão que nos colocavam essas intervenções pedagógicas? Que questões elas suscitavam e qual delas seria o centro da nossa atenção? Essa não era uma resposta simples. Especialmente porque esse era – e creio que ainda é –

um campo pouco explorado. Numa análise dos trabalhos apresentados no GT de Gênero e Sexualidade da ANPED, realizada pelo Grupo de Estudos sobre o Cotidiano, Educação e Cultura(s) (Candau, 2012) - vinculado ao Departamento de Educação da PUC-Rio - da qual participei, foi possível perceber que a maioria das pesquisas trabalham a construção dos sujeitos e suas subjetividades - e, em alguns momentos, a sua relação com as práticas educativas, saberes e políticas públicas. Os trabalhos que têm especificamente a prática pedagógica como foco investem fortemente no desmascaramento e na interpretação de como os processos educativos (re)produzem um *status quo* heteronormativo, sexista, misógino e homofóbico, mas tratam muito pouco sobre práticas que invistam na superação dessa realidade. São muitos os trabalhos que apontam práticas pedagógicas homofóbicas, sexistas, misóginas ou heteronormativas. Mas, e quando estamos diante de atividades pedagógicas que tem como objetivo central o debate da diversidade e a valorização da diferença? O que falar – e pesquisar – sobre essas ações? Com um objeto de pesquisa aparentemente tão pouco explorado, não era fácil formular perguntas.

Sabíamos que perguntas *não* queríamos fazer. A análise dessas intervenções não deveria ter uma pretensão avaliativa. O objetivo não era dizer o que deve ou não deve ser feito. Em primeiro lugar, simplesmente porque o (rico) material de pesquisa que já tínhamos disponível não permitia que isso fosse feito. Estávamos trabalhando com os relatos dos/as educadores/as que realizaram essas atividades, portanto, com as suas impressões, memórias, opiniões e não com a observação direta da atividade em si, nem com um acompanhamento posterior de médio ou longo prazo.

Além disso, a proposta dessa pesquisa certamente não era produzir uma prescrição, mas justamente levantar alguns apontamentos – embora essa ainda fosse uma palavra muito vaga - a partir dos relatos de experiência de diferentes educadores/as que tivessem enfrentado a questão da diversidade sexual e de gênero na sua prática pedagógica, colocando essas experiências em diálogo com a literatura científica.

Fora isso, havia algumas perguntas possíveis. Por exemplo: como repercutem atividades pedagógicas que investem na discussão direta da diversidade sexual e de gênero? Como esse debate é recebido pela escola, institucionalmente? Que reações esses/as educadores/as percebem de seus/suas

colegas? Houve reações das famílias? De que tipo? E com relação aos/as alunos/as, como percebem sua receptividade e sua postura nessa discussão?

Há um certo senso comum entre educadores/as de que esses temas são muito difíceis de serem discutidos na escola. Que a mera proposição de um debate como esse incitaria reações contrárias fervorosas. Mas, o que será que experiências concretas como essas nos mostram? Quais são, afinal, as repercussões em salas de aula que a discussão desse tema provoca?

Assim, de início focaríamos nas repercussões dessas atividades na comunidade escolar. No entanto, ao longo do processo de análise, outras perguntas foram se formando. Perguntas que questionavam não sobre o *pós* atividade, mas sim sobre *como* essas atividades foram realizadas.

A diversidade de intervenções, em diferentes níveis de ensino, utilizando diferentes metodologias, nos permitia levantar alguns pontos que poderiam ser interessantes para subsidiar outras discussões, pesquisas ou ações nessa área. Se a opção pelos cadernos/diários como fonte preferencial de dados limitava a profundidade da análise pontual de cada intervenção, ao mesmo tempo nos permitia vislumbrar uma amplitude de experiências, apontando as principais recorrências e uma série de questões mais amplas.

Nos registros que deixaram em seus cadernos, estes/as educadores/as nos mostravam diferentes *caminhos* para chegar à questão da diversidade sexual e de gênero em sala de aula. Caminhos que apontavam para oportunidades pedagógicas diferenciadas, mas que também pareciam guardar diferentes limites. Seus relatos levantavam questões sobre currículo, prática pedagógica, metodologias de ensino, diálogo, identidades, cultura, relações sociais, enfim, uma série de pontos que poderiam ser postos em diálogo direto com uma literatura acadêmica diversa, que discutia tanto gênero e sexualidade, quanto a questão da educação e da diferença – literatura que eu vinha cada vez mais tomando contato no curso do Mestrado e que também ajudava a formular as perguntas. Analisar estes *caminhos* parecia, sem dúvida, o trabalho mais interessante – e relevante – a se fazer.

Portanto, a pergunta central deste trabalho, de fato, não existia quando ele começou, mas teve de ser construída campos ao longo do próprio processo de pesquisa, no contato com o material e com novos campos teóricos que o curso de Mestrado permitia. Construída no diálogo com as experiências que vinham sendo

analisadas e que trouxeram, como supúnhamos, perguntas novas, mais interessantes do que as que poderíamos imaginar. Assim, e só assim, foi possível chegarmos à questão que efetivamente nos interessa, e na qual vamos investir durante todo este texto:

Quais os caminhos didático-pedagógicos encontrados/construídos por educadores/as no desenvolvimento de atividades que trabalhassem diretamente a questão da diversidade sexual e de gênero na escola? O que eles têm em comum e o que os diferencia? Quais oportunidades e limites podemos encontrar em cada um destes caminhos?

2. Sobre referenciais teóricos

Uma preocupação muito grande que carreguei - e carrego - ao longo de todo esse trabalho de pesquisa foi com relação à fundamentação teórica. Nos últimos anos tenho estado, por conta do trabalho na universidade e pela pós-graduação, imerso em leituras, autores/as, conceitos e tudo o mais que cerca a discussão sobre gênero, sexualidade e diversidade nas ciências sociais, especialmente no campo da educação. Mas são muitas as referências, muitos os artigos, muitos livros. Mais do que podemos acompanhar, ler ou discutir na profundidade que gostaríamos - ou deveríamos.

Exatamente por isso, sempre me causou preocupação o momento em que teria que escolher as referências que seriam usadas na hora de materializar esse projeto de pesquisa. Não queria cometer os erros que encontrei na análise crítica de outros trabalhos semelhantes, em que a diversidade de referências e autores acaba resultando numa certa superficialidade conceitual. Queria fugir das referências óbvias e de um certo senso comum acadêmico, onde repetimos discursos e análises hegemônicas no campo às vezes quase que por convenção. Queria evitar citações de autores/as com os/as quais eu tivesse pouca ou nenhuma intimidade. Não queria fragilizar a análise tomando conceitos dos quais eu tivesse apenas uma compreensão superficial.

Assim, decidi operar a partir de três regras. Em primeiro lugar, trabalhar com uma 'economia conceitual'. Ou seja, utilizar, para análise, o mínimo possível de conceitos-chave, que fossem efetivamente significativos. Em segundo, ter, como autores/as de referência, pesquisadores/as efetivamente consagrados/as hoje no campo, cuja perspectiva teórico-filosófica fosse coerente - embora não necessariamente coincidente - entre si e com a proposta da pesquisa.

Para esse trabalho, tomamos Foucault como referência para basear a perspectiva sobre sexualidade com a qual trabalhamos - como construção histórica e política, produzida e em permanente produção a partir de diversos dispositivos, que operam em relações sociais complexas de poder. Butler, como autora de referência no que diz respeito à articulação entre gênero, identidade e heteronormatividade. Louro e Junqueira, como pesquisadores que de certo modo traduzem essas perspectivas para a realidade educacional brasileira. E, no campo

específico da educação, Paulo Freire, que se constituiu como orientação filosófica - e também política - sobre o modo como compreendemos a educação e, em especial, o trabalho do/a educador/a e Candau - como ponte excepcional de articulação com a perspectiva intercultural na educação.

Com relação a outros/as autores/as, também extremamente relevantes, buscamos fazer referências de certa forma mais coletivas, citando-os/as como representativos/as de certos posicionamentos mais amplos hoje no campo.

Todos/as esses/as pesquisadores/as trazem uma infinidade de conceitos e perspectivas com os quais eu adoraria trabalhar. E é exatamente por conta do tamanho do universo conceitual que esses/as autores/as produziram e produzem, que estabeleci minha terceira regra: não escrever uma longa introdução conceitual onde fossem destilados inúmeros conceitos e esquemas, mas trazer ao texto apenas os conceitos e referências que efetivamente se articulassem com a análise, que fizessem sentido para este trabalho, e que emergiriam justamente quando fosse necessário ao longo do texto, o que me ajudaria a ser menos teoricamente prolixo e me obrigaria a articular, no próprio exercício da escrita, as referências conceituais com a análise em questão. Afinal, para se entender Foucault, há que se ler os seus livros, e não essa dissertação. Para entender Freire, há que se viver a prática/reflexão da educação crítica e popular – que não posso, nem de longe, resumir em um capítulo.

Buscamos aqui construir não um capítulo teórico extenso, onde tentássemos esgotar – se é que isso seria possível - toda a discussão conceitual, mas com uma introdução básica, que procura se constituir numa espécie de entrada para uma leitura confortável para pesquisadores/as que não necessariamente estejam imersos/as nesse campo específico. Introdução que permita que a discussão teórica seja aprofundada ao longo de todo o texto, inculcada na própria análise dos dados.

2.1 Escola e sexualidade

A palavra “sexualidade” não esteve sempre no nosso vocabulário. Obviamente as pessoas faziam sexo antes de a palavra aparecer. É claro que existiam valores, significados, certos e errados com relação ao prazer, ao afeto e ao relacionamento antes dessa palavra surgir. Mas essa palavra simboliza a

criação, num determinado contexto histórico, social e cultural de uma nova maneira de lidar, falar e viver esses prazeres, esses afetos, essas relações e nosso próprio corpo.

Quando se conta a história da sexualidade, em geral a primeira ideia que nos vem à cabeça é: repressão. Há no nosso senso comum a percepção de que, ao longo da história, o sexo e o prazer foram sumariamente perseguidos, proibidos, castrados, silenciados.

Foucault defende que, nos últimos séculos, ao contrário de uma sistemática repressão sexual, o que houve foi uma produção massiva de discursos sobre o sexo. No contexto da Modernidade ocidental, ao mesmo tempo em que se estabeleceram regiões, “senão de silêncio absoluto, pelo menos de tato e discricção”, no âmbito dos discursos o fenômeno é quase inverso: “em torno e a propósito do sexo há uma verdadeira explosão discursiva” (Foucault, 1999, p.21). Os discursos no campo da Moral, da Religião Cristã e, sobretudo, no campo da Ciência Médica em ascensão no século XIX, foram produzidos na tentativa de descrever, vigiar e regular o exercício da sexualidade por homens e mulheres.

Mas não era qualquer pessoa que podia falar “nesse assunto”, nem em qualquer lugar. O sexo tornou-se objeto de análise científica, alvo da medicina, da psiquiatria, da pedagogia. Mais do que “pecado” ou “indecência”, a partir do século XIX o sexo passou a ser estudado, tornando-se objeto das Ciências médico-biológicas e de outros campos científicos que pretendiam descrever e classificar os comportamentos e os desejos. (Foucault, 1999)

Se antes as relações de poder que perpassavam a questão sexual estavam focadas na aliança, nos laços de matrimônio e na oficialização de uma parceria, nesse novo momento histórico as relações de poder se projetam sobre o corpo, sobre o prazer e suas manifestações. Produzem-se discursos sobre o corpo da mulher, a sua afetividade, o seu papel de “mãe”; a sexualidade infantil é vista como algo precoce e se torna alvo da pedagogia; a reprodução e o sexo se tornam de interesse das políticas públicas de saúde e população e a psiquiatria cria uma série de categorias, conceitos e nomenclaturas específicas para descrever comportamentos sexuais “perversos”. As sociedades ocidentais modernas estariam vendo a emergência de uma *scientia sexualis*, que procura interrogar, classificar, regular as sexualidades. (Foucault, 1999)

A rede de poder que perpassa a sexualidade seria baseada, portanto, não em um movimento de repressão, de silêncio, de mutismo e até de invisibilidade. Mas, mais que isso, se articularia numa dinâmica positiva, de produção de discursos, normas, práticas e comportamentos, a que Foucault chama de *dispositivo da sexualidade*. Este é um modo de compreender a sexualidade em que “mais do que uma questão pessoal e privada, ela se constitui num campo político, discutido e disputado” (Louro, 2000, p. 86). Ela vai ser entendida não como uma força latente intrínseca aos seres humanos, que precise ser encontrada ou contida – mas como uma construção histórica, como um conjunto de verdades, valores, normas, práticas, conhecimentos construídos socialmente e que vão fazer efeito no jeito de agir, viver e pensar dos seres humanos e das sociedades.

Não se deve concebê-la [a sexualidade] como uma espécie de dado da natureza que o poder é tentando a pôr em xeque, ou como um domínio obscuro que o saber tentaria, pouco a pouco, desvelar. A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação de conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder. Foucault (1999, p. 100)

Essa construção social, cultural e histórica começa muito cedo.

A declaração "É uma menina!" ou "É um menino!" também começa uma espécie de "viagem", ou melhor, instala um processo que, supostamente, deve seguir um determinado rumo ou direção. A afirmativa, mais do que uma descrição, pode ser compreendida como uma definição ou decisão sobre um corpo. Judith Butler (1993) argumenta que essa asserção desencadeia todo um processo de "fazer" desse um corpo feminino ou masculino. Um processo que é baseado em características físicas que são vistas como diferenças e às quais se atribui significados culturais. Afirma-se e reitera-se uma sequência de muitos modos já consagrada, a sequência sexo-gênero-sexualidade. O ato de nomear o corpo acontece no interior da lógica que supõe o sexo como um "dado" anterior à cultura e lhe atribui um caráter imutável, a-histórico e binário. Tal lógica implica que esse "dado" sexo vai determinar o gênero e induzir a uma única forma de desejo. Supostamente, não há outra possibilidade senão seguir a ordem prevista. (Louro, 2008, p.15)

Esse processo ocorre em diferentes espaços sociais. Na família, na comunidade, no trabalho e, também, na escola. Há muito mais sendo ensinado nas nossas escolas do que o que está escrito nos parâmetros ou nos planejamentos pedagógicos. A escola não ensina só conteúdos, mas também modos de agir e de ser. Nossa ação educativa forma comportamentos e incide sobre identidades,

trazendo no currículo “normas e valores que são implícitos, porém, efetivamente transmitidos e que habitualmente não são mencionados na apresentação feita pelos professores dos fins ou objetivos “. (Apple apud Magalhães e Ruiz, 2011, p.133)

Aqui não há um limite entre o livro, a aula, a hora do recreio ou as normas da secretaria. Só é possível separar essas coisas para facilitar a análise, mas, no dia a dia, tudo se mistura, tudo se interrelaciona na efetivação de um currículo não apenas planejado, mas um *currículo em ação*.

O currículo materializa formas de controle social (Apple, 1982). A forma como ele em geral é pensado e, mais ainda, a forma como se concretiza na ação educativa em sala de aula - e em tantos outros espaços da escola, produz uma série de exclusões e desigualdades. Desigualdades que vão desde a construção ou reprodução de estigmas, ao mais básico acesso à informação. Uma adolescente lésbica, por exemplo, não vai ter acesso às informações básicas sobre como se prevenir de doenças sexualmente transmissíveis. Um menino filho de dois pais não vai saber o seu lugar na festa de dia das mães. Quando na aula de Ciências ensinamos sobre o corpo e a sexualidade a partir apenas da heterossexualidade estamos contribuindo para uma desigualdade que marginaliza e exclui todas as outras orientações sexuais. Quando a homossexualidade só aparece no capítulo sobre DST e Aids ou quando, por inúmeras vezes, fazemos referência negativa, punimos, excluimos ou repreendemos alunos gays, lésbicas, travestis ou transexuais estamos incidindo sobre as suas identidades e reforçando a sua vulnerabilidade diante da turma, da escola e do mundo.

Ora, mas não há nenhum parâmetro curricular que diga que a homossexualidade é um desvio. No entanto, a escola ensina esses valores quando exclui ou estigmatiza determinados sujeitos e grupos. E o que fazemos na nossa escola, sem dúvida, interfere na construção da nossa sociedade local, regional ou global.

[...] a decisão de se definir o conhecimento de alguns grupos como digno de ser transmitido às gerações futuras, enquanto a história e a cultura de outros grupos mal vêm a luz do dia, revela algo extremamente importante acerca de quem detém o poder na sociedade. (Apple apud Magalhães e Ruiz, 2011, p. 135)

O currículo da nossa escola é construído a partir de uma série de relações e embates sociais, culturais e políticos. Sociais, porque diferentes grupos

(econômicos, religiosos, profissionais, acadêmicos, sexuais, etários, regionais, etc) disputam o que deve ou não deve ser ensinado. Culturais, porque esses diferentes grupos têm perspectivas distintas sobre como ver, pensar, entender e agir no mundo. E políticos, porque esse não é só um embate de ideias, mas têm relação direta com disputas de poder.

Essas disputas acontecem em todas as etapas de construção do nosso currículo. Nas universidades e centros de pesquisa, onde se travam os embates próprios do campo acadêmico, na legitimação de teorias e conceitos sobre educação e currículo - e também os sujeitos autorizados a falar sobre elas. Nos momentos em que são formulados os parâmetros curriculares: no Congresso Nacional, nos legislativos locais, nos partidos, nas audiências públicas, nos conselhos de educação e em tantos outros espaços onde se constrói a legislação que vai orientar escolas e educadores/as. No executivo, nos ministérios, nas secretarias, fundações e coordenadorias de educação, onde vão ser definidas as políticas públicas que vão consolidar os parâmetros curriculares em livros, materiais, concursos, formação continuada etc.

Essa disputa não inclui apenas um debate teórico sobre conteúdos e objetivos, mas está marcada por diferentes interesses. Interesses de associações profissionais e sindicatos, por exemplo, que demandam a inclusão de determinados temas de sua área de atuação no currículo escolar - o que pode significar inclusive novas oportunidades de trabalho e emprego. Interesses de grupos religiosos, que incidem no currículo como um espaço para difusão de seus valores. Interesses de grupos econômicos e associações empresariais, que entendem a escola como instituição chave para o sucesso de determinados projetos de desenvolvimento. De movimentos sociais, que vêem a escola, e em especial o currículo, como um campo fundamental de disputa onde é preciso transformar ou consolidar conteúdos e abordagens que se afinem com suas perspectivas culturais e projetos políticos.

Isso significa que as discussões sobre o currículo da nossa escola não são apenas uma discussão técnica, muito menos restrita ao grupo de educadores/as. O que ensinamos na nossa prática pedagógica está intimamente ligado às relações de poder na nossa sociedade.

E esse é um processo que atravessa o espaço-tempo da escola. Está no livro, na fala do/a professor/a, no discurso da direção, no conselho de classe ou na postura do/a funcionário/a na hora da entrada.

Um olhar sobre o currículo demanda investigar os mecanismos de controle social e de produção/reprodução da hegemonia presentes na escola, consubstanciados no denominado corpus formal de conhecimento escolar (conteúdos curriculares), nas ações cotidianas da escola (currículo em ação) e no denominado currículo oculto. Os desdobramentos ideológicos e a legitimação são sedimentados em aspectos explícitos e implícitos do currículo e situam-se em sua materialidade e no domínio do simbólico. (Magalhães e Ruiz, 2011, p. 127)

Isso quer dizer que além de construir conhecimentos, nosso currículo acaba também produzindo estigmas e desigualdades. Mais que isso, significa que exclusões e discriminações são produzidas justamente pela forma como construímos o conhecimento nas nossas escolas. Embora a escola muitas vezes não seja vista como um lugar onde a sexualidade seja – ou deva ser - expressada ou discutida, em seu aparente silêncio, em verdade, ela fala o tempo todo sobre sexualidade.

O espaço da sala, a forma das mesas, o arranjo dos pátios de recreio, a distribuição dos dormitórios, os regulamentos elaborados para a vigilância do recolhimento e do sono, tudo fala silenciosamente da maneira mais prolixa da sexualidade das crianças. (Foucault, 1999, p.140)

Para citar exemplos mais modernos, a divisão por sexo nas aulas de Educação Física - e os esportes atribuídos a meninos ou meninas; as filas de meninos e de meninas na Educação Infantil; as distinções sexistas de vestuário - meninos não podem usar brincos nem cabelo comprido; a forma dos professores tratarem alunos homens ou mulheres, com rispidez ou com delicadeza; a tolerância da violência, verbal e até mesmo física, entre meninos; a preocupação constante com a manifestação da sensualidade das adolescentes; a perseguição sistemática vivenciada por homossexuais – ou pessoas assim identificadas. Só para citar alguns exemplos. Portanto, a questão não está em se a escola deve ou não falar sobre sexualidade, mas sim em perceber como ela já fala – e com que efeitos, para podermos repensar nossas práticas.

Obviamente as escolas brasileiras não têm um único jeito de lidar com a sexualidade. No entanto, são muitos os estudos que evidenciam um modo de operar com a sexualidade nos nossos contextos escolares marcado pelo sexismo,

pela misoginia e pela homofobia (Auad, 2004; Carrara, 2005; Castro, 2004; Ferrari, 2007; Freitas, 2004; Furlani, 2005; Mazzon, 2009; Silva, 2007). Práticas e discursos que majoritariamente investem na heteronormatividade (Butler, 2003), ou seja, no reforço do binarismo de gênero – que demarca incisivamente a oposição entre masculinidade e feminilidade, na heterossexualização compulsória – um pesado investimento para a produção de desejos e práticas heterossexuais, na constante reiteração das normas sociais regulatórias a fim de garantir a identidade sexual legitimada (Louro, 2001) e na negação de qualquer expressão que fuja a essa regra.

É importante perceber o quanto estas questões não estão apenas no nível das relações interpessoais, mas fazem parte do próprio processo educativo que acontece dentro da escola. Isso evidencia o quanto a escola se constitui como uma instituição disciplinar (Foucault, 1997), que através de suas práticas, hierarquias, relações, avaliações, organização do espaço e do tempo, controla a ação dos indivíduos, produzindo corpos, comportamentos e identidades. E nesse processo de vigilância e produção a sexualidade e o gênero são dimensões fundamentais de intervenção.

Tudo isso nos mostra que a escola, a despeito do que se creia, é sim um espaço onde a sexualidade é construída e mais, educada, onde se produzem comportamentos, onde se difundem conhecimentos e valores. E a escola, na nossa perspectiva, com seu papel formativo, tem sobre si uma enorme responsabilidade, proporcional aos seus desafios, no que diz respeito à visibilização destes processos, ao questionamento destas mesmas práticas e saberes, e à construção de novas relações e práticas que permitam não apenas a inclusão de sujeitos marginalizados, mas a reformulação de toda a forma como vimos trabalhando com gênero e sexualidade no espaço escolar.

2.2 Educação: sujeitos, diferenças, autonomia

O campo da educação é, sem dúvida, um campo de muitas disputas. Disputas teóricas e disputas políticas. Isso demanda que se fuja de aparentes consensos, que se desconfie do que parece óbvio, mas pode não ser. Para falar que a escola deve ser mais democrática, por exemplo, precisamos definir o que isso

significa, nas rotinas, na gestão, nas relações pessoais e na construção curricular. Para falar de uma educação inclusiva, precisamos discutir que inclusão é essa, quem pode ou não ser alvo desse processo de que maneira essa inclusão acontece, por que motivos e sob que orientação. Dizer que a escola deve ser para todos/as não é necessariamente um consenso. Quando falamos que a escola tem que trabalhar pela transformação social, precisamos definir que transformação é essa e quais os caminhos que escolhemos para construí-la.

Nesse sentido, há por trás de todo trabalho de pesquisa no nosso campo uma orientação político-filosófica no que diz respeito à concepção de Educação e às expectativas com relação ao trabalho da escola dentro das redes de relações sociais, culturais e de poder.

Quem observa o faz de um certo ponto de vista, o que não situa o observador em erro. O erro na verdade não é ter um certo ponto de vista, mas absolutizá-lo e desconhecer que, mesmo do acerto de seu ponto de vista é possível que a razão ética nem sempre esteja com ele. (Freire, 1996, p.14)

Buscamos trabalhar com uma perspectiva teórico-política clara no que diz respeito à concepção filosófica da Educação, essencialmente fundada nas experiências da educação popular e na filosofia freiriana - que vivenciei pessoalmente como trabalhador/estudante/pesquisador ao longo da minha trajetória. Há aqui um pressuposto ético, da educação como um campo de ação para a transformação das desigualdades sociais. Uma transformação que não diz respeito simplesmente a epifanias individuais ou a um discurso de tolerância politicamente correto, mas sim a processos socioculturais bastante complexos, que produzem violências e desigualdades.

A escola – como um dos espaços de educação na sociedade, e não o único – não seria, simplesmente, nem uma instituição engessada e imutável de reprodução, nem um agente de mágica transformação. A escola é necessariamente um espaço de confronto, onde se reproduzem e produzem as contradições sociais e, especialmente, onde sujeitos e grupos disputam concepções culturais. A escola é, portanto, um lugar de encontro das diferenças.

O nosso investimento está depositado na reflexão crítica sobre a prática pedagógica, para que, a partir disso, possamos construir novas práticas que caminhem no sentido de tornar **a escola mais democrática** - não só incluindo

mais sujeitos e grupos, mas construindo mecanismos de gestão participativa, tanto administrativa quanto curricular - **a educação mais *significativa*** – ou seja, que faça sentido para e fale sobre os sujeitos que compõe a nossa sociedade, em toda a sua diversidade cultural e humana – **o ensino/aprendizagem mais *dialógico*** – na medida em que possibilite uma ação pedagógica construída coletivamente como um processo de mútuo ensinar/aprender entre educadores/as e educandos/as – e que trabalhe para a autonomia – **ajudando a construir *sujeitos históricos***, com capacidade crítica e autonomia de pensamento e de ação. (Freire, 1996)

Essa opção coloca para seus/suas adeptos um desafio que não é pequeno. A coexistência de diferentes sujeitos e de diferentes construções culturais no interior da escola nos faz pensar sobre os processos de interação que se dão nesse contexto de relações de poder. Num momento em que o acesso ao ensino fundamental pode ser considerado universalizado no Brasil, precisamos pensar nos processos de exclusão que se dão dentro da escola e que produzem, no interior do contexto escolar, trajetórias desiguais. Essa inclusão (física ao menos) de sujeitos e grupos sociais que por muito tempo permaneceram à margem da educação formal, não acontece sem provocar conflitos. Afinal, esse processo não necessariamente vem casado com uma reformulação pedagógica ampla, que repense a escola a partir de e com esses novos sujeitos. Nem a necessidade dessa reformulação é um consenso entre os/as educadores/as. Para determinadas correntes de pensamento, a entrada de novos/as alunos/as não implica uma mudança nos temas em estudo, já que estes seriam absolutamente “científicos” e, portanto, universais. (Seffner, 2011)

De qualquer modo, as *diferenças* e a *diversidade* se tornam, cada vez mais, questões centrais para pensar a educação hoje, e o debate desses temas faz emergir uma série de tensões que poderiam antes ser invisibilizadas.

A nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do “outro” ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade. Os processos de negação do “outro” também se dão no plano das representações e no imaginário social. (...) A toma de consciência desta realidade, em geral é motivada por fatos concretos que explicitam diferentes interesses, discriminações e preconceitos presentes no tecido social. Uma situação até então considerada “normal” e “natural”, se revela como permeada por tensões e conflitos, por relações de poder, historicamente construídas marcadas por desigualdades, estereótipos e preconceitos. Os “outros”, os diferentes se revelam em toda a sua concretude. Para muitas pessoas e grupos sociais esta descoberta é altamente ameaçadora. (Candau, 2002,p.128)

Diferentes correntes vêm produzindo teorias e categorizações que nos ajudam a pensar essas relações, dentro e fora da escola. Nesse cruzamento, precisamos diferenciar algumas palavras cujos sentidos muitas vezes se misturam nas falas do dia a dia: *diferença*, *diversidade* e *desigualdade*.

Há uma crítica recorrente ao termo *diversidade* que argumenta que essa palavra, em muitos contextos, acaba por invisibilizar as relações de poder que marcam as relações sociais. Falar em diversidade soaria como um discurso ingênuo, como uma percepção superficial das diferenças, como se estas diferenças não viessem acompanhadas, na grande maioria das vezes, de tensões, de desigualdades e até de violências.

Já o conceito de *diferença* enfatiza as relações sociais, em diferentes suas conexões, sobretudo com relações de poder e autoridade. Aqui, não há vergonha em se reconhecer os conflitos produzidos pelas diferenças, nem elas podem ser reduzidas a uma vaga expressão pessoal da individualidade. Constitui grupos sociais, marca experiências de vida e é componente fundamental para a análise de qualquer sociedade.

Mas é importante visibilizar o processo social de sua produção das diferenças, assim como das identidades, para fugir de uma perspectiva essencialista e naturalizadora. A diferença (mesmo que de um único sujeito em relação a outro) é, necessariamente, social, histórica, cultural e politicamente construída. Não está dada, como característica inata, essencial ou óbvia de ninguém.

Neste trabalho, entendemos diversidade e diferença não como sinônimos, nem como termos incompatíveis, mas como conceitos complementares. Vamos utilizar a palavra *diferença* para marcar as distinções concretas que existem entre os sujeitos e grupos, distinções em geral tensas e fundamentais no jogo das relações sociais que constroem a cultura. Concomitantemente, vamos trabalhar com o termo *diversidade* na tentativa de superar qualquer dicotomia ou essencialismo que reduz (neste caso) a sexualidade a determinadas possibilidades identitárias pré-estabelecidas, trabalhando na perspectiva de uma pluralidade de possibilidades de ser e agir.

Paralelamente, a diferença não é sinônimo da desigualdade, nem a igualdade seria construída eliminando-se as diferenças. A diferença é um componente social, em geral, mas não essencialmente, relacionada a desigualdades. E o grande

desafio hoje nos parece justamente ser o de como construir a igualdade não suprimindo, mas, pelo contrário, valorizando as diferenças (Santos, 1995) – ao mesmo tempo em que reconhecemos as tensões e contradições deste processo. (Pierucci, 1998).

Quando pensamos, por outro lado, o campo do gênero e da sexualidade – foco do nosso trabalho de pesquisa – encontramos aqui algumas categorias, como *identidade, alteridade, diferença, desigualdade, hegemonia, norma, hierarquia, relações de poder*. Partimos da compreensão da sexualidade e do gênero como uma construção social e histórica, rejeitando perspectivas biologizantes e, portanto, esse é também um recorte cultural. Ao mesmo tempo, os sujeitos que se encontram no ambiente escolar, entre tantas marcas identitárias, trazem também atravessamentos/pertencimentos com relação a gênero e sexualidade. Aqui a hegemonia posta diz respeito a um modelo binário de gênero e a uma heteronormatividade que conforma, classifica e hierarquiza as práticas sexuais, os desejos e os afetos possíveis.

Concretamente, essa perspectiva nos oferece algumas perguntas preventivas que precisam ser feitas ao longo da análise. Quando falamos de diferenças no campo da sexualidade, de que diferenças estamos falando exatamente? O que marca essas diferenças? A orientação sexual? A identidade? As concepções culturais a cerca da sexualidade? Como pensamos a diferença? Nesse caso, quem seriam os outros? O outro é o homossexual? É a mulher? Na percepção dessas diferenças, será que não estamos reduzindo uma pluralidade de diferenças (experiências, concepções, desejos) a uma dicotomia limitada (geralmente entre homo x hetero, masculino x feminino, dentro ou fora da norma)? Quando falamos de diferentes sujeitos, será que não os reduzimos a algumas restritas possibilidades identitárias ou a pressupostos estereotipados? Ao mesmo tempo, como contemplar a diversidade na nossa análise, sem descambar para uma interpretação tão difusa que reduza a diferença aos próprios indivíduos e, assim, negligencie as formações e relações sociais que produzem tensões e desigualdades? Como não se restringir a uma abordagem identitária fixa ou reducionista, sem, ao mesmo tempo, se desconectar da identidade enquanto prática social e política?

Estas perguntas não precisam ser necessariamente respondidas, mas precisamos tê-las em mente, no momento de construir a análise. Uma análise que

tente compreender que diferenças marcam nosso campo de pesquisa, como elas interagem, como elas extrapolam dicotomias numa diversidade complexa, como elas convergem em grupos sociais/identitários, como ela se relaciona com hierarquias, desigualdades e violências.

Um grande desafio parece ser o de como construir um ambiente escolar de convivência e diálogo diante de uma diversidade de sujeitos e concepções, muitas vezes antagônicas e conflituosas, tendo como pressuposto a educação como direito e a escola como espaço público.

3. Metodologia de pesquisa

Com a diversidade sexual e de gênero na educação como tema, as atividades pedagógicas que trabalhavam diretamente esta questão como objeto e os limites e oportunidades dos caminhos didáticos escolhidos pelos educadores/as como questão – além de uma imersão prévia no contexto com o qual estávamos trabalhando - pudemos iniciar a discussão de que metodologia seria mais adequada para este trabalho de pesquisa. Tínhamos também algumas fontes de dados, das quais os cadernos/diários onde os/as educadores registraram suas atividades didáticas – entre outras coisas - emergiam como preferenciais.

3.1 Análise de conteúdo

Como o objetivo não era produzir uma análise aprofundada de uma única experiência, mas tentar construir uma leitura ampla de diferentes intervenções pedagógicas – buscando assim as recorrências, as semelhanças e distinções entre elas, optamos, como metodologia, pela Análise de Conteúdo. Que se mostrava mais adequada também por conta do nosso potencial material de pesquisa: registros textuais – seja nos cadernos/diários ou em fichas de inscrição e relatórios de oficinas – já produzidos, sob circunstâncias que não se repetiriam.

A análise de conteúdo, diferente da análise de discurso, não tem como foco principal o sujeito que produz e as condições de produção do discurso. Ela vai se ater ao texto, dialogando teoricamente, produzindo uma interpretação que possa nos ajudar a compreender um contexto, um aspecto de práticas e relações sociais num determinado universo.

A análise de conteúdo é apenas um método de análise de texto desenvolvido dentro das ciências sociais empíricas. Embora a maior parte das análises clássicas de conteúdo culminem em descrições numéricas de algumas características do corpus do texto, considerável atenção está sendo dada aos "tipos", "qualidades" e "distinções" no texto, antes que qualquer quantificação seja feita. Deste modo, a análise de texto faz uma ponte entre um formalismo estatístico e a análise qualitativa dos materiais. No divisor quantidade/qualidade das ciências sociais, a

análise de conteúdo é uma técnica híbrida que pode mediar esta improdutiva discussão sobre virtudes e métodos. (Bauer, 2008, p.190)

Nossa preocupação nessa análise não foi quantitativa. Buscamos aqui as reiteraões, as recorrências e, porque não, as excepcionalidades e as ausências, construindo categorias de análise que nos permitissem interpretar os textos da nossa base de dados. Categorias essas produzidas no diálogo entre o que extraímos do texto e as discussões acadêmicas recentes no campo de interseção entre gênero, sexualidade e educação.

3.2 Organização e recorte da base textual

Diante de tudo isso, definimos, no universo de fontes disponíveis, que nossos materiais de pesquisa seriam:

a) *Os registros em diários de atividades* produzidos por profissionais de educação atuantes nas redes públicas de educação básica - participantes de cursos de formação realizados no ano de 2010 na região metropolitana do Rio de Janeiro.² Decidimos restringir a análise apenas aos diários produzidos nesta região para tentar minimizar a interferência de outros fatores, relacionados à constituição das redes e à realidade sócio-cultural – embora mesmo a região metropolitana do Rio guarde contradições e diferenças significativas na sua constituição social.

Ao todo, reunimos 37 cadernos/diários, 21 produzidos por professores/as atuantes em sala de aula, 12 por diretores/as ou coordenadores/as pedagógicos/as e 4 por outros profissionais de educação. Estes/as profissionais – em sua grande maioria mulheres - atuavam em diferentes níveis de ensino (em alguns casos em mais de um): 12 na educação infantil, 15 no ensino fundamental, 9 no ensino médio, 8 na educação de jovens e adultos e 2 em cursos técnicos.

É importante ter clara a diferença entre o caderno/diário em si, um material extenso e diverso, e os diferentes *registros* que encontramos em cada um deles, trechos que contam passagens ou abordam questões específicas. O recorte de um trecho e sua conversão num registro é obra do próprio trabalho de pesquisa e parte

² No anexo II disponibilizamos a cópia digital de partes de diários, para que seja possível a visualização do que foi o nosso material de pesquisa de fato.

inicial da organização do texto e permite perceber uma dimensão quantitativa da recorrência das categorias de análise.

Este foi, de fato, nosso material base, a partir do qual construímos as categorias de análise tanto sobre o contexto quanto sobre a prática pedagógica. É importante lembrar que estes materiais não foram produzidos intencionalmente para a pesquisa, o que reforça nossa opção pela Análise de Conteúdo como estratégia metodológica.

b) *Entrevistas semi-estruturadas* com 5 educadores/as dentre os/as cursistas autores de registros analisados que tenham realizado atividades em escolas – independente do formato ou das repercussões que apontem – que tenham trabalhado de forma explícita a questão da diversidade sexual e de gênero³. A seleção destes/as educadores/as foi feita já a partir da análise das atividades pedagógicas. Essas entrevistas foram feitas depois da análise de todo o material impresso e já orientadas pelas categorias de análise que havíamos construído. Assim, entrevistamos um/a educador/a por cada eixo em que foram organizadas as intervenções didáticas – como descrevemos mais à frente na análise dessas intervenções.

O objetivo destas entrevistas foi aprofundar determinadas questões levantadas na análise dos cadernos/diários, mas que não nos pareciam suficientemente trabalhadas nos registros.

3.3 Digitalização e endentação dos textos

Todo esse material foi digitalizado e trabalhado em um programa específico para análise de conteúdo.⁴ A partir daí, fragmentamos o texto em unidades mínimas para análise. Ou seja, nas menores partes de texto que ainda guardassem sentido. Essa endentação não é uma divisão do texto em conjuntos sintáticos, mas sim semânticos. O que está em questão não são as orações (sujeito + verbo + predicado), mas os significados que vão se articulando no texto e que produzem o seu sentido geral. Cada fragmento não tem que ter vida própria 'gramatical', mas

³ No Anexo I disponibilizamos o roteiro que orientava as entrevistas.

⁴ ATLAS ti v 6.0 licenciado para o PPGE | PUC-Rio

precisa necessariamente agregar, por si, um sentido específico ao que o texto vem construindo.

Cada unidade destas pode produzir uma interpretação. Reporta a questões que já são discutidas pelo campo hoje ou pode inspirar novas. Nem sempre elas fazem sentido por si. Mas essa fragmentação permite que possamos, primeiro, enxergar melhor o texto, em seus detalhes, nas partes que o compõe e que produzem, articuladas, o significado geral que apreendemos deste trecho. Em segundo, que possamos articular partes deste registro com partes de outros, compondo assim uma articulação em que vão se evidenciar as recorrências, as diferenças, as aproximações e afastamentos.

Não são estas unidades de texto que vão formar a rede de sentidos mais à frente, mas elas são a materialidade a partir da qual vamos construir as categorias de análise com as quais podemos pensar o contexto - que, afinal, é o nosso objeto de estudo.

3.4 Construindo categorias de análise

A partir da leitura e da endentação do texto, construímos *categorias de análise*, agrupadas em eixos temáticos. Algumas categorias nos ajudam simplesmente a organizar o texto. Outras servem para marcar questões específicas que vão surgindo nos relatos. Durante o processo de classificação, pudemos perceber o quanto as categorias criadas a partir da leitura inicial faziam ou não sentido. Descartamos algumas categorias, transformamos outras, criamos novas, num trabalho que não tem a intenção de adequar o texto às categorias, mas sim de construir categorias que dialoguem com aquele texto.⁵

O próprio processo de classificação nos fez também redividir as próprias unidades de análise, repensando a endentação e produzindo novas unidades de sentido. É justamente essa leitura esmiuçada, pedaço a pedaço, que garante uma interpretação mais consistente – não no sentido de mais válida, mas de mais fundamentada. Como nos diz Bauer, a análise de conteúdo "é uma técnica para produzir inferências de um texto focal para seu contexto social de maneira *objetivada*. (...) Maneira objetivada refere-se aos procedimentos sistemáticos,

⁵ A descrição e análise dos eixos e categorias será feita nos dois capítulos seguintes.

metodicamente explícitos e replicáveis: não sugere uma leitura válida singular dos textos." (2008, p.191). Se é consenso que toda análise é, necessariamente, uma interpretação (possível), esse método de leitura e classificação ponto a ponto nos ajuda – embora não nos salve completamente do risco - a evitar aferições generalistas ou – pior ainda – uma série de inferências a partir das ‘sensações’ que temos do texto. Como nos diz Freire (1996), “o importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica. (p.45)

Além disso, qualquer trabalho de pesquisa está politicamente marcado – mesmo que não admita, o que exige, neste aspecto, um exercício não de despolitização, mas de relativização e estranhamento diante de conclusões apressadas que nossos pressupostos teórico-políticos possam produzir. Todo trabalho de pesquisa é sempre um recorte. Significa sempre eleger certos aspectos e ignorar outros. As categorias que utilizamos nem de longe esgotam os textos, nem tampouco bastam a si mesmas. Mas podem ser importantes/interessantes se articuladas com o que vem sendo discutido no campo hoje.

4. Sujeitos, relações e ação institucional

Antes de discutir diretamente as intervenções pedagógicas realizadas pelos/as educadores/as, nos ativemos numa análise dos relatos que descreviam o ambiente cotidiano da escola. Todos os 37 diários analisados traziam relatos sobre esse aspecto.

A análise destes registros que tratavam especificamente sobre o contexto escolar nos permitiu construir algumas categorias de análise e eixos organizadores. As categorias foram organizadas em três eixos básicos: ***sujeitos*** (onde agrupamos todos os registros que descrevem pessoas, sujeitos, atores que fazem parte da comunidade escolar), ***relações*** (onde estão as categorias que dizem respeito a como esses sujeitos se relacionam no contexto escolar) e ***ação institucional*** (que registra que atitudes, posturas, ações e procedimentos educadores/as e especialmente os/as gestores da escola agem diante desses sujeitos e suas relações). Nos quadros a seguir, eixos e categorias e, entre parênteses, o número de vezes em que cada categoria foi associada a uma unidade de análise:

Quadro 1: Categorias de análise - Eixo organizador: Sujeitos

Categoria de análise	#
Expressão de gênero dissonante Citações que apontavam para um “descumprimento” de uma expectativa de comportamento de gênero baseada numa norma hegemônica reconhecida	22
Aluno/a assumidamente homossexual Relatos que identificavam estudantes não apenas apontados, mas assumidamente homossexuais	19
Educadores homossexuais Relatos que identificavam educadores/as não apenas apontados/as, mas assumidamente homossexuais	3
Homens na educação infantil Relatos que reportavam a experiência de profissionais homens na educação infantil	3
Homoparentalidade Registros que marcavam a existência de pais e mães homossexuais	3
Aluna/o assumidamente trans Relatos que identificavam estudantes não apenas apontados, mas assumidamente travestis ou transexuais	2

Quadro 2: Categorias de análise - Eixo organizador: Relações

Categoria de análise	#
Agressão verbal Relatos de agressão verbal envolvendo questões ligadas a gênero e sexualidade	32
Desconforto Relatos sobre desconforto ou dificuldades de aceitação/convivência	23
Educadoras/es como agressores/as Relatos que marcam educadores/as como agentes de discriminações ou violências	8
Negação Relatos que afirmam a não existência de conflitos na escola por questões ligadas à sexualidade	8
Reação agressiva da vítima Relatos que descrevem reações agressivas – em alguns casos até violentas – de sujeitos anteriormente identificados como vítimas de discriminações ou violências ligadas a questões de gênero e sexualidade	8
Violência física Relatos de violência física envolvendo questões ligadas a gênero e sexualidade	7
Isolamento Relatos que descrevem experiências de exclusão/isolamento motivadas ou relacionadas a questões de gênero e sexualidade	6
Rejeição a trans Relatos sobre desconforto ou dificuldades de aceitação/convivência junto a pessoas travestis ou transexuais	6
Recorrência Unidades que marcam a repetição/frequência/cotidianidade de situações de discriminação e violência	6
Resistência motivada por motivos religiosos Relatos que evocam argumentos religiosos para justificar resistência/dificuldade em lidar com questões ligadas à homo/trans/bissexualidade ou que flexibilizem/questionem os modelos normativos de gênero	5
Dificuldade em lidar com sensualidade homoerótica Relatos que marcam dificuldades diante de situações que envolvam afeto ou prazer entre pessoas do mesmo gênero	4
Discriminação em geral Citações genéricas sobre discriminação e preconceito	3
Privacidade violada: relatos de violações da privacidade de estudantes por questões ligadas a gênero e sexualidade	2
Reivindicação do nome social Relatos em que estudantes reivindicavam o reconhecimento de um nome social feminino	2
Resistência dos meninos: citações que descrevem uma maior dificuldade de estudantes do gênero masculino em lidar com questões ligadas à homo/trans/bissexualidade ou que flexibilizem/questionem os modelos normativos de gênero	2
Evasão: relatos de evasão escolar motivada por discriminações e violências ligadas a questões de gênero e sexualidade em que o/a aluno/a discriminado é quem abandona a escola	1
Suicídio: relatos de suicídio motivado/relacionado a questões de gênero e sexualidade	1

Quadro 3: Categorias de análise - Eixo organizador: Ação Institucional

Categoria de análise	#
Repreensão aos/as dissonantes de gênero Relatos que marcam algum tipo de repreensão a estudantes/profissionais que desrespeitem as expectativas hegemônicas de gênero	10
Repreensão do/a agressor/a Relatos que marcam algum tipo de repreensão ao sujeito identificado como agressor em algum caso de discriminação/violência	8
Chamar o responsável da vítima Relatos que a escola, diante de casos de agressão/discriminação, convoca os responsáveis da vítima para reunião	7
Omissão / desconhecimento Relatos que afirmam algum tipo de omissão ou mesmo o simples desconhecimento da direção/gestão da escola	4
Chamar o responsável do agressor Relatos que a escola, diante de casos de agressão/discriminação, convoca os responsáveis do/a agressor/a para reunião	3
Ausência de profissionais específicos Registros que apontam para a falta de profissionais que, no entender de quem relata, seria mais indicado a trabalhar com determinadas questões	2
Discurso religioso Registros de discurso religioso como justificativa para ação institucional	2
Desconhecimento de leis e normativas Registros que apontam o desconhecimento de leis e normativas que orientassem a ação diante de situações de discriminações ou mesmo na gestão das relações dentro da escola	2
Posicionamento público anti-discriminação da escola Relatos em que a escola se posiciona institucionalmente contra alguma forma de discriminação	2
Educadores que sustentam atitudes discriminatórias Registros que marcam educadores/as sustentando / ratificando atitudes discriminatórias	2
Interdição da sexualidade Relatos em que a sexualidade de alunos/as é alvo de interdições por parte de educadores/as	2

4.1 Os sujeitos e a visibilidade das diferenças

Os relatos falam, em primeiro lugar, de uma diversidade de sujeitos que compartilham o espaço escolar. Sujeitos marcados pela diferença, que carregam identidades, concepções culturais e práticas muito diversas. Esses sujeitos não só habitam, mas forçosamente interagem dentro da escola, por uma rede de relações que parece atravessada por desigualdades, conflitos, normatizações, violências e resistências.

O primeiro aspecto que nos chama imediata atenção na análise dos registros dos/as educadores/as é a *visibilidade* da diversidade sexual nos contextos

escolares. Analisando os contextos descritos pelos/as educadores/as com os quais trabalhamos, a diversidade sexual e de gênero aparece como algo bastante visível nas escolas, não apenas pelas situações de violência, mas também pela performance e enfrentamento de alguns sujeitos, especialmente estudantes.

Não estamos negando que a invisibilidade, ou melhor, que processos de invisibilização das diferenças sejam constantes no cotidiano escolar (como mostra Castro, 2004, por exemplo). A invisibilidade pode talvez ser presumida, a partir de relatos que falam da inexistência de situações de conflito relacionados ao gênero e à sexualidade. No entanto, o que salta aos olhos na nossa leitura dos textos é justamente a grande visibilidade dessas diferenças. Muitas vezes elas se evidenciam em situações que tomam mesmo uma centralidade na vida da escola durante algum tempo, envolvendo estudantes, professores/as, técnico/a-administrativos/as, familiares, enfim, mobilizando boa parte da comunidade escolar. O relato a seguir exemplifica um pouco como determinadas situações contagiam grande parte da comunidade escolar – e nos fazem descrever numa possível invisibilidade.

Em uma certa manhã fui chamada às pressas para a quadra onde acontecia a aula de Educação Física. Ao chegar lá me deparei com um tumulto incontrolável, alunos gritando e falando ao mesmo tempo.

No meio de tanta confusão percebi que apenas duas meninas não estavam eufóricas como o restante da turma. E com a ajuda de outras professoras conseguimos acalmar um pouco os alunos.

E assim descobri o que se tratava: as duas meninas pediram para sair um pouco mais cedo da aula de ginástica e foram para o banheiro tomar banho. Algumas outras meninas que já estavam desconfiando no banho, tiraram foto e foram correndo mostrar aos outros alunos que permaneceram na quadra.

E foi aquela confusão, todos queriam entrar ao banheiro. As meninas que estavam tomando banho perceberam a movimentação e foram logo se vestindo porém já era tarde demais a notícia já estava percorrendo por toda a escola. (Caderno 7 - Professora de educação infantil e fundamental da rede municipal de Nilópolis)

Essas diferenças são estabelecidas, construídas, nomeadas, enxergadas, verbalizadas, assumidas, discutidas em diferentes espaços da escola: nos conselhos de classe, nas salas de aula, na sala dos professores, nas reuniões com as famílias, no pátio do recreio. E o que visibiliza as diferenças são, na totalidade dos relatos, os sujeitos. Grande parte dos registros (15) fala sobre a existência de alunos assumidamente homo ou bissexuais dentro da escola, especialmente

homens. Muitos falam de jovens que transgridem consideravelmente expectativas hegemônicas de comportamento de gênero.

Gabriel cursa a 8ª série e sempre apresentou um estilo diferente de ser; já foi EMO e atualmente veste-se de maneira extravagante, usa maquiagem e se diz bissexual. (Caderno 1 - Orientadora educacional da rede municipal de São Gonçalo)

Alguns relatos falam também sobre alunas homo ou bissexuais e estudantes transexuais ou travestis, mas com menos recorrência - isto talvez tenha relação com processos de invisibilização da homossexualidade feminina e com uma realidade mais extrema de exclusão que travestis e transexuais vivenciam no ensino formal. Falam também sobre pais e mães homossexuais e em famílias homoparentais integrando a comunidade escolar. E em número menor, aparecem também relatos sobre educadores/as homossexuais – que algumas vezes parecem enfrentar mais dificuldades para se assumirem publicamente do que os/as estudantes.

Eu possuo uma postura concreta (sou homossexual declarado) e às vezes penso que as pessoas se sentem desconfortáveis em determinadas situações, mas com os diretores foi mais simples. A diretora geral da minha instituição é uma homossexual (porém não declarada) (Caderno 46 - Professor de ensino médio da rede estadual de Niterói)

Embora não tenhamos dados para ratificar essa ideia, nos parece difícil imaginar há vinte, trinta anos atrás, alunos e alunas assumidamente gays, lésbicas, travestis ou transexuais, ou, independente de pertencimentos ou identidades, estudantes que transgredissem tão clara e explicitamente normatizações de comportamento de gênero dentro da escola. Essa visibilidade no espaço escolar talvez seja parte de toda uma movimentação social que tornou a homossexualidade, a transexualidade e algumas identidades - gays, lésbicas, travestis e transexuais - mais visíveis socialmente nas últimas décadas. (Trevisan, 1996)

A marca de visibilidade desses sujeitos, sejam alunos/as ou educadores/as, parece estar centrada não só nas situações de violência a que estão expostos, mas também – e especialmente - nas suas expressões de gênero (Butler, 2003). Não é simplesmente uma orientação sexual – assumida ou presumida – mas sim um jeito de andar, vestir, falar e se comportar que de alguma maneira foge à norma social

reconhecida que marcam os relatos sobre esses sujeitos. É esse descumprimento das expectativas de comportamento de gênero que parece tornar visíveis essas pessoas dentro da comunidade escolar.

(...) um aluno do 8º ano gosta de balé e faz aberturas incríveis em sala, gerando maior tumulto. (Caderno 13 - Coordenadora pedagógica da rede estadual em Seropédica)

Um menino educado por mãe e padrasto (pastor) é educado, gentil e polido. Tem apenas 11 anos, cursa o sexto ano e foi caçoado por dois colegas de classe como maricas, bichinha, etc... (Caderno 26 - Diretora da rede estadual em Niterói)

Quando trabalhava em uma outra escola, presenciei uma situação de homofobia entre alunos do 2º segmento. Na verdade não tenho, e acredito que ninguém tinha a certeza de que o aluno era homossexual ou não. O menino por ter cabelo longo, ser dito mais educado do que a maioria dos outros alunos da mesma idade, era chamado de mulherzinha, viado, bicha. (Caderno 32 - Diretora adjunta e professora de educação infantil da rede municipal do Rio de Janeiro)

De outro lado, é interessante notar que nenhum registro atribui a nenhuma pessoa a característica *heterossexual*. Obviamente a heterossexualidade está dentro da escola, mas aparece nos relatos como presunção, como o óbvio que não precisa ser nomeado – talvez fruto da invisibilidade da própria norma. (Butler, 2003)

O que os registros falam é de uma série de sujeitos que investem fortemente na manutenção de um modelo binário e heteronormativo de sexualidade e comportamento, muitas vezes se utilizando de discursos religiosos. Alunos e alunas que, ao longo dos relatos, parecem defender um determinado modelo de gênero marcado por uma divisão rígida entre masculino e feminino. Educadores e educadoras que defendem uma educação que ensine e reforce esses modelos.

Ao mesmo tempo, os registros também descrevem, entre as pessoas cuja sexualidade e identidade de gênero não são nomeadas – talvez pela presunção da sua heterossexualidade – alunos/as e educadores/as que investem, de diferentes maneiras, no acolhimento e reconhecimento de diferentes sexualidades e práticas de gênero.

Assim, as diferenças nesses contextos não parecem estar marcadas simplesmente por uma dicotomia entre homossexuais/transexuais e heterossexuais. O que nos parece é que, para além disso, há diferenças de *concepções culturais e morais*, que investem em diferentes modos de lidar com

gênero e sexualidade – na sua própria experiência pessoal ou na relação com o/a outro/a. Diferentes concepções sobre o que é certo ou errado, o que pode ou não pode ser permitido dentro do espaço escolar, quem pode ser reconhecido ou não, o que deve ser valorizado, o que deve ser ensinado. Mas estas discussões estão evidentemente relacionadas a uma norma, a um referencial hegemônico, diante do qual diferentes sujeitos vão se posicionar de diferentes maneiras.

Nesse campo, a escola aparece como uma *arena cultural* (Gabriel, 2000), um espaço onde entram em confronto – e em diálogo – diferentes sujeitos e diferentes modos de significação do mundo, o que inclui modos diferentes de significar a sexualidade, o gênero, a si mesmo e ao outro. Significações atravessadas pelas intencionalidades de diferentes sujeitos. Disputas que se dão no cotidiano, por quais significados vão ser hegemonicamente atribuídos ao mundo e às pessoas.

O que estamos tentando dizer é que *o que marca a diferença entre os sujeitos* que emergem a partir dos relatos não é apenas a orientação sexual/comportamento de gênero, mas suas *concepções culturais e morais* com relação a gênero e sexualidade – que nem sempre correspondem às expectativas mais óbvias. O embate parece se dar não simplesmente entre quem cumpre ou não as normas ainda hegemônicas que regem a sexualidade e o comportamento, mas entre quem acredita nestas normas e investe nelas enquanto valor moral e quem se contrapõe ou tem uma visão crítica diante delas e, portanto, propõe outros modos de estabelecer relações nesse âmbito.

4.2 Relações desiguais: violência e resistência

Estes diferentes sujeitos que habitam o espaço escolar necessariamente se relacionam. Seria simplista demais afirmar que há um embate entre o conservadorismo e perspectivas transformadoras, especialmente porque, muitos dos sujeitos descritos nos relatos parecem viver um certo conflito na definição de suas próprias concepções morais. Há uma diversidade de discursos: religiosos, éticos, estéticos e morais que se entrecruzam de modos diversos, afastando qualquer possibilidade de uma leitura maniqueísta.

O que parece de fato evidente é que estas relações, no que diz respeito a diferenças que envolvem gênero e sexualidade, estão marcadas por uma forte

desigualdade e diversas pessoas vão ser submetidas a situações sistemáticas de violência e normalização.

Dos 37 diários com que trabalhamos, apenas seis negam a existência de situações de discriminações ligadas a gênero ou sexualidade em suas escolas. Na maioria, as situações de discriminação aparecem de forma expressiva. E mais do que algo esporádico ou extraordinário, essas situações são descritas como cotidianas, constantes, recorrentes,. Palavras como *sempre*, *constantemente*, *diariamente*, *cotidiano*, *comum* aparecem em grande parte dos relatos.

O aluno A foi agredido verbalmente dentro da escola, por violência de gênero, produzido pelo preconceito, pois o aluno citado é “assumido” homossexual. (...) Essa história foi relatada por uma aluna desta escola. (...) Segundo ela, este fato é tão comum que não levam ao conhecimento dos representantes da escola. (Caderno 27 - Professora do ensino fundamental da rede municipal de São Gonçalo)

Como a situação já havia se repetido outras vezes (...) (Caderno 11 - Professora de ensino fundamental da rede estadual em Nova Iguaçu)

Sim, frequentemente vivenciamos situações de discriminação. (Caderno 13 - Coordenadora pedagógica da rede estadual em Seropédica)

Entre as formas de violência, a *agressão verbal* é a que mais se destaca. Ela aparece em 23 dos 37 diários analisados, reiteradamente como algo comum ao cotidiano escolar.

(...) aluno de turma do 9º ano. Ano noturno, na qual leciono, é homossexual (gay). E enfrenta o preconceito dos colegas de turma; percebo que durante, as minhas aulas, sempre está sozinho, pois ninguém senta-se ao seu lado, os rapazes da turma quando se dirigem a ele, quase sempre o fazem em tom de insinuação e nunca os vi tratando esse aluno de forma respeitosa e conversando naturalmente com ele. (Caderno 3 - Professora de ensino médio da rede estadual em Nova Iguaçu)

Dentro da sala de aula, um aluno começa a agredir o outro com palavras; xingando de "bichinha louca". (Caderno 10 - Educadora de ensino fundamental da rede municipal de Belford Roxo)

Verbalizações discriminatórias que geram uma violência social são observadas comumente. Termos como "viadinho", "mulherzinha", "virá homem rapá", tornou-se o cotidiano de um aluno de 12 anos, que se identifica como homossexual (Caderno 18 - Professor de educação de jovens e adultos da rede estadual em Itaguaí)

Como apontado em tantas outras pesquisas (Castro, 2004), grande parte destas situações parecem ser ignoradas pelos/as educadores/as, banalizadas e naturalizadas, passam a ser entendidas como algo intrínseco ao dia a dia da escola.

Mas as situações de violência não se restringem à agressão verbal e muitos registros falam de violências físicas. Violências que acontecem dentro e fora da escola, atingindo alunos/as homossexuais ou não. Um relato em especial impressiona pela brutalidade descrita e pelo fato de, mesmo o estudante sendo menor de idade, diferentes profissionais (de educação e serviço social), segundo o relato, não tomarem nenhuma atitude diante da situação extrema de violência.

Vamos relatar aqui a história de Rafael e Gabriel, dois irmãos adolescentes gêmeos, estudantes do ensino fundamental, 6ª e 8ª séries, respectivamente. Gabriel cursa a 8ª série e sempre apresentou um estilo diferente de ser; já foi EMO e atualmente veste-se de maneira extravagante, usa maquiagem e se diz bissexual. Rafael se apresenta com atitudes bastante masculinas na tentativa de se afirmar diferente do irmão.

Gabriel é bastante criticado pelos professores, colegas e funcionários da escola que não aprovam o seu jeito diferente de ser, alguns até acham que a escola não deveria permitir uso de determinadas vestimentas e maquiagem. Outros o ridicularizam, o discriminam, exigindo dele uma atitude masculina (?) Por tabela, o irmão Rafael também é alvo de piadas, brincadeiras inoportunas e inadequadas (vou comer seu irmão hoje, dizem os colegas). Tudo isso gera um clima de muita agressividade no espaço escolar (os dois vivem brigando no colégio entre si e com os outros, agressões físicas inclusive)

Gabriel faltou muito no 2º semestre e acabou retido na série.

Esse ano de 2010, ao retornar, Gabriel me procurou e contou que sofreu uma agressão física séria do irmão mais velho, que é da marinha. O irmão bateu tanto nele que teve de ser hospitalizado, pois não conseguia urinar e sentia dores fortes.

O irmão bateu tanto em suas costas, na altura dos rins que paralisou-os e ele só conseguiu voltar a urinar com sonda. A assistente social do hospital desconfiou da agressão e questionou Gabriel perguntando sobre o incidente e se ele queria registrar queixa. Ele optou por omitir, pois não queria prejudicar profissionalmente o irmão.

Hoje, Gabriel é homossexual assumido, os professores melhoraram seu relacionamento com ele, seus colegas também, e seu relacionamento com o irmão Rafael também parece estar melhor.

Ambos continuam estudando na mesma escola.

(Caderno 1 - Orientadora educacional da rede municipal de São Gonçalo)

A violência, como mostra o relato anterior, não é perpetrada apenas por colegas de classe, mas pela família e também por educadores/as. São muitos os relatos que colocam professores/as, coordenadores/as e outros/as profissionais da escola como agentes de agressões verbais e constrangimentos.

Eu como professor, tento até hoje, controlar essas situações, mas infelizmente existem profissionais que ainda apóiam e interagem com esta situação. (Caderno 30 - Professora de educação infantil e ensino fundamental da rede municipal de Niterói)

É comum no espaço escolar situações onde as pessoas são discriminadas pelo tipo físico e por qualquer demonstração de uma opção sexual que não seja aceita como "normal" e infelizmente, em alguns casos isso parte de educadores (professores e funcionários). (Caderno 35 - Orientadora pedagógica do ensino fundamental da rede municipal de Caxias)

(...) lembro-me de um aluno que sempre ouvia piadinhas e risinhos por conta do seu jeito (...) Os comentários maldosos partiam tanto dos alunos quanto dos professores. (Caderno 8 - Professora de educação de jovens e adultos da rede municipal de Japeri)

O professor de educação física passa pelo banheiro feminino e vê dentro do banheiro um rapaz deitado no colo de algumas meninas. Então faz uma intervenção infeliz dizendo: Saia já daí! Só pode haver dois motivos para estar em um banheiro feminino, ou está querendo cobiçar as meninas, talvez até tendo sido convidadas por elas, ou só pode ser bichinha. Duas meninas que estavam abraçadas questionaram: Qual é o preconceito professor? E ele continuou: Deixa pra lá que vocês não tem mais jeito não, é caso perdido. (Caderno 5 - Professor de ensino médio da rede estadual de Niterói)

Uma professora passa um vídeo na escola, vídeo informativo sobre sexualidade e prevenção. Ao terminar seu tempo de aula, um aluno permanece na sala e diz: Professora sou homossexual e nasci assim. Imediatamente ela responde: Ah não meu filho. Deus fez homem e mulher, não fez meio termo. Você é homem e deve se apaixonar por uma menina. Ele responde: Não consigo. Sou diferente. O sinal toca e a professora diz ao aluno que outra hora conversariam. Ao chegar na sala dos professores relata: Perdi meu intervalo para ouvir purpurina, isso é inadmissível. (Caderno 5 - Professor de ensino médio da rede estadual de Niterói)

Também entre os/as educadores/as, a fala não parece ser a única possibilidade de agressão. Dois registros, feitos por cursistas que trabalham na mesma escola, trazem um preocupante relato que mistura violência física, agressão verbal e constrangimento, cujas vítimas são crianças na Educação Infantil:

Esse ano de 2010, durante as férias nota 10, na escola onde trabalho, uma colega foi ao banheiro das crianças e trouxe, pegando pelo braço, duas crianças (meninos). Ela apertava os braços e dizia: - vocês não imaginam o que esse aqui estava fazendo com esse pateta? Ele tava tentando se encaixar nesse bocó! Que tava de quatro!

Nisso, ela fechava os olhos, respirava fundo, levantando a cabeça para o teto. Foi direto para a secretaria com as crianças e lá só Deus sabe o que eles ouviram dela e da diretora adjunta.

(Caderno 31 - Professora de educação infantil da rede municipal de Niterói)

Ao retornar do recesso de julho este ano, ouvi falar que na última colônia de férias, intitulada Férias Nota 10 uma professora pegou um dos meus alunos de apenas 4 anos tirando o short e segundo ela comendo um outro menino em um dos banheiros da escola. A professora pegou os alunos com ar de reprovação, segurando-o firme pelo braço e expondo-o a toda escola. Chamava o aluno de viadinho e o outro de besta. Dirigiu o aluno, de apenas 4 anos, a secretária da escola, encaminhando-os a direção que ao ouvir a história contada pela professora, teve a mesma reação. Os alunos ouviram muitas broncas da direção e tiveram suas vidas expostas para toda escola. (Caderno 30 - Professora de educação infantil e ensino fundamental da rede municipal de Niterói)

Pesquisas apontam para o quanto estas situações de violência e agressão marcam a trajetória de muitos estudantes. Numa pesquisa realizada durante a Parada do Orgulho GLBT no Rio de Janeiro (Carrara, 2005), 40% dos adolescentes homossexuais entrevistados contaram já haver sofrido casos de discriminação dentro da escola. Entre jovens de 19 a 21 anos, 31% se referiram a discriminações na escola ou na faculdade. Na mesma pesquisa, 65% dos homossexuais já haviam sido vítimas de algum tipo de preconceito e 60% já haviam sofrido alguma forma de violência. A escola aparece em terceiro lugar como local ou contexto da discriminação (27% dos casos), atrás apenas do ambiente familiar e dos amigos e vizinhos. E mantém a mesma posição como espaço onde acontecem as agressões e outras violências (10%).

As “brincadeiras”, os apelidos, os pequenos constrangimentos cotidianos, o que parece irrelevante pode ser o prenúncio, e pior, o fundamento para uma cultura de violência, que exclui, agride, humilha, que pode ser o motivo de evasão escolar ou mesmo contribuir para conseqüências bem piores.

Não se sabe, até hoje, o quanto as críticas e deboches afetaram o rapaz. O fato é que ele não voltou mais na escola e ficou sem estudar. Infelizmente é o que sempre acontece nesses casos.

(Caderno 8 - Professora de educação de jovens e adultos da rede municipal de Japeri)

Uma menina de 15 anos começa a receber cartinhas de outra menina da escola. Sentiu-se incomodada com isso e comunicou a coordenação pedagógica. Esta conversou com a remetente que ouviu calada as palavras das C.P. A paquera continuou com cartas e cantadas carinhosas, e calorosas. A menina que estava sendo paquerada contava para as amigas e um dia questionada pela coordenação pedagógica se o assédio tinha terminado, respondeu que pelo contrário, aumentava. A unidade escolar, além de transferir a menina que enviava as cartinhas, convocou o responsável para uma conversa. A mãe compareceu a U.E. e quando lhe foi relatado o caso, a mãe agrediu verbalmente e fisicamente a filha dentro da escola e

disse que a tiraria da escola. A direção aceitou prontamente a decisão da mãe, colocando que realmente a menina provocara muitos problemas na U.E.
(Caderno 5 - Professor de ensino médio da rede estadual de Niterói)

Certa ocasião, faz uns dez anos, quando trabalhava na região de Jacarepaguá com os Ensinos Médio e Fundamental, soube, tão logo no início do ano, que um aluno com quem ainda não tinha contato no ano anterior acabou com o seu sofrimento no período das férias.

Disseram-me vários alunos com a concordância de alguns colegas professores que o menino era muito arredo, de poucas palavras, tímido e tudo o mais que o afastasse dos amigos de sua idade. Um garoto de 12 anos e já cheio de problemas.

Tinha em sua mochila um kit de maquiagem que usava de forma discreta. Duas amigas, as únicas, sabiam disso e brincavam com o fato de “ele querer ser ela”. O menino queria ampliar a informação para toda a escola dizendo-se gay. Seus pais foram chamados a escola e após conversa de orientação se foram e no dia seguinte o menino não apareceu. Na semana seguinte, mais arredo ainda pouco fazia para ser observado e com aparências de sofrer violência física não falava, não sorria, nem estudava.

Já nas férias, reprovado, de castigo (segundo informações) pegou a arma do pai e de posse dela se matou.

(Caderno 11 - Professor de educação de jovens e adultos da rede estadual em São Gonçalo)

Há uma coisa interessante nos relatos de discriminações e violências, que não está exatamente nas histórias que contam, mas na *forma* como essas histórias são contadas. Na grande maioria, a vítima é claramente identificada (o aluno X), tem nome próprio, tem história familiar e trajetória escolar conhecida, enquanto os agressores/as são descritos sempre de forma difusa: "um grupo de alunos"; "os rapazes da turma", "os colegas". Os relatos descrevem a vítima em detalhes, o seu jeito de andar, de falar, as roupas que usa, a cor do seu cabelo, as suas notas, o seu temperamento, mas ao mesmo tempo são completamente imprecisos com relação aos agressores. Em alguns relatos eles nem mesmo aparecem no texto. O modo como a história é contada é sempre a partir da vítima: [temos um aluno homossexual e ele foi agredido] e nunca a partir do agressor [temos um aluno violento e ele agrediu um outro menino]. Essa escolha muito provavelmente não é uma simples coincidência sintática.

Podemos pensar aí em duas possibilidades: ou a discriminação é realizada por quase toda a escola, por um número tão grande de pessoas que se tornaria inviável nomear os agressores ou, de fato, apesar de todo o discurso, nas situações que envolvem homofobia e sexismo, ainda continuamos tendo como foco o/a aluno/a discriminado/a e não seus/suas agressores/as. Afinal, se em grande parte dos registros os/as educadores/as afirmam que o foco da ação diante de situações

de violência e discriminação não deve ser agir sobre a vítima, mas sobre os/as agressores/as, porque os relatos não trazem nada sobre eles/as? Quem são esses/as alunos/as agressores/as? Qual a sua configuração familiar? Qual a sua trajetória na escola? Em que outras situações semelhantes eles e elas já se envolveram?

O foco dos/as educadores/as parece ser sempre a vítima, enquanto seus agressores se mantêm na invisibilidade, citados difusamente e sem um acompanhamento sistemático dos/as educadores/as.

Neste contexto, estas vítimas não aparecem apenas subjugadas por situações de discriminação e violência, mas, em muitos casos, enfrentam a comunidade escolar, a direção, professores/as ou funcionários da escola na afirmação de suas identidades e direitos. Outras pesquisas que trabalham em contextos semelhantes evidenciam também a existência marcante de processos de resistência. (Aquad, 2004 ; Ferrari, 2007; Freitas, 2004; Furlani, 2005; Oliveira, 2006; Silva, 2007)

Nos relatos de violência ou discriminação com que trabalhamos aqui, muitos relatos colocam o/a aluno/a discriminado não numa posição passiva, mas falam de uma reação, que pode aparecer num comportamento mais agressivo desse/a aluno/a na escola, numa contra-argumentação diante de um/a educador/a, ou mesmo numa resposta violenta aos/às agressores/as - o que nos faz imaginar que muitos/as jovens vítimas da homofobia e do sexismo não estão mais simplesmente numa posição inerte de vítima, mas já conseguem reagir à violência que sofrem.

Por andar com as garotas, ter cabelo comprido, ser gentil, educado e bastante fechado, ele era visto como homossexual. Em uma das situações, ele e um grupo acabaram partindo para agressão física; ele não aguentou as provocações e bateu em 3 outros garotos. (Caderno 32 - Diretora adjunta e professora de educação infantil da rede municipal do Rio de Janeiro)

Ele ganhou o respeito da turma, mas estava sempre na defensiva. Conversamos sobre isso e ele justificou que cansou de ser humilhado e disse que ataca mesmo antes que o ataquem. (Caderno 29 - Orientadora educacional e professora de ensino técnico da rede estadual do Rio de Janeiro)

Duas meninas que estavam abraçadas questionaram: Qual é o preconceito professor? (Caderno 5 - Professor de ensino médio da rede estadual de Niterói)

O interessante é pensar que os relatos dessa resistência não falam de um movimento organizado ou de alguma intervenção externa. Nenhum dos relatos

que recolhemos faz referência a qualquer atuação de movimentos sociais no dia a dia das escolas. Os textos retratam uma movimentação realizada cotidianamente por adolescentes e jovens, possivelmente em extrema vulnerabilidade (dependência econômica, social, psicológica), no interior da escola. Movimentação que nos parece ser, hoje, um fator fundamental para a sensibilização dos educadores e um dos fatores de maior mobilização das escolas para buscarem ações, projetos, políticas públicas de formação/capacitação em gênero e sexualidade. Justamente porque essas situações de conflito e resistência produzem uma visibilidade não apenas de alguns sujeitos, mas que traz à tona a própria forma como a escola e os/as educadores/as lidam com a sexualidade e o gênero.

4.3 Ação institucional

Diante de tudo isso, um grande desafio parece ser o de como orientar a ação institucional da escola, dando conta de um ambiente escolar marcado pela diversidade de sujeitos e concepções, muitas vezes antagônicas e conflituosas. A grande parte das escolas não parece ter uma resposta pronta ou consensual.

Muitos/as educadores e educadoras reconhecem o desconforto e, em grande parte, desejam uma transformação nas suas perspectivas, na sua prática e na de seus/suas colegas. Isso aparece de forma consistente nos trechos em que os/as educadores/as falam sobre suas expectativas e motivações para participarem de um curso que discuta justamente diversidade sexual e de gênero.

Minhas expectativas em relação ao curso são de que ele me auxilia a lidar com as questões de diversidade sexual que encontramos na escola quanto mais no meu caso que trabalho em uma escola de periferia e no terceiro turno, ou seja na EJA. Espero que o curso possa me oferecer conhecimentos, e que eu contribua para que a rede em que eu atuo e os outros espaços em que eu venha atuar, sejam espaços de compreensão da diversidade. (Caderno 8 - Coordenadora pedagógica do ensino fundamental e educação de jovens e adultos da rede municipal de Nova Iguaçu)

A minha grande expectativa no curso sobre diversidade sexual é de procurar aprender como solucionar ou atenuar alguns problemas que acontecem na unidade escolar em que trabalho, (trabalho numa creche com alunos na faixa de 03 a 04 anos) problemas como o afloramento da sexualidade infantil. (Caderno 17 - Professor de educação infantil da rede municipal de Mesquita)

Sou pedagoga e atuo como professora em uma unidade de educação infantil, da rede Municipal de Educação de Niterói e venho observando o comportamento

infantil quanto a sexualidade e a reação dos educadores e das famílias frente a tais comportamentos, e algumas vezes não sei como administrar. Espero, neste curso, esclarecer dúvidas, trocar mais experiências e assim melhorar minha prática em sala de aula, aprendendo a lidar melhor com as questões de gênero que surgem na escola, auxiliando alunos e suas famílias que muitas vezes apresentam dificuldade em lidar com comportamento e opções de seus filhos. (Caderno 30 - Professora de educação infantil e ensino fundamental da rede municipal de Niterói)

Uma ambivalência entre admitir a dificuldade de lidar com essas diferenças e um desejo de construir modos de agir que promovam o respeito e o reconhecimento parece habitar grande parte dos/as educadores/as. Educadores/as que relatam uma sensação de incapacidade (técnica e pessoal) em lidar com o tema - e por isso recorrem a oficinas, cursos, projetos.

Apesar de eu ainda me assustar com essa diversidade sexual, apesar do mundo que estamos vivendo de toda modernidade eu sei que preciso conhecer melhor e acima de tudo respeitar a decisão de cada um.

E isso acontecendo com um aluno meu não sei como reagiria e é por isso tudo que eu quis participar do curso, preciso abrir minha mente e a lidar com situações mesmo que pareçam estranhas e acredito que o curso vai me ajudar e muito quero crescer como professora e acima de tudo como pessoa. (Caderno 7 - Professora de educação infantil e fundamental da rede municipal de Nilópolis)

Assim sendo, diante de tantas situações de conflito, seria possível imaginar que, em alguma ocasião, as equipes das escolas se reunissem para discutir especificamente essas questões. No entanto, nenhum dos relatos fala de momentos com esse objetivo.

Alguns relatos falam também sobre o desconhecimento de leis e normativas - os/as educadores/as não teriam acesso ou informação sobre legislação que verse especificamente sobre diversidade sexual, inclusive a normativas ou resoluções que tratam especificamente da escola, como o reconhecimento do uso do nome social de travestis e transexuais, por exemplo.

A responsabilidade por essa aparente “insegurança” com relação às políticas públicas na área não parece merecer recair apenas sobre os/as educadores/as e “desinformados”. A Universidade Federal de Goiás publicou em 2010 uma extensa pesquisa sobre políticas públicas neste campo, com um capítulo especialmente dedicado à educação. Segundo a pesquisa, no campo da educação, a introdução do tema da sexualidade em documentos oficiais é bem recente. Um dos primeiros documentos são as *Diretrizes para uma política educacional em*

Sexualidade, elaborado ainda no governo Fernando Henrique. No texto, ainda não há nenhuma referência à homossexualidade ou a LGBT. A *Lei de Diretrizes e Bases* de 1996 vai falar vagamente em *respeito à liberdade e apreço à tolerância*. Dois anos depois, os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, para o primeiro segmento do ensino fundamental, trazem o termo *orientação sexual*, mas como sinônimo de educação sexual. Nada no documento sugere que a escola deva incluir a discussão sobre diversidade sexual. As *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, também de 1998, não fazem nenhuma referência a como a sexualidade deva ser tratada nesse segmento. O *Plano Nacional de Educação*, de 2001, continua falando vagamente sobre educação sexual e eliminação de textos discriminatórios, sem citar ou fazer qualquer referência específica à diversidade sexual ou a sujeitos homossexuais, transexuais ou LGBT.

O Plano Nacional de Direitos Humanos I, de 1996, e o PNDH II, de 2002, vão pouco a pouco ampliando o espaço dado a questões relativas à diversidade sexual, entendida ainda apenas como sinônimo de inclusão da população LGBT. Enquanto no primeiro os homossexuais já são nomeados como população vulnerável e a discriminação por orientação sexual citada, no segundo já aparecem os termos GLTTB, inclusive com um tópico inteiro dedicado a ações, em diferentes campos, que teriam como foco a superação das desigualdades nessa área. O *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* talvez seja a primeira normativa oficial de abrangência nacional no campo específico da Educação que faz referência direta à diversidade sexual. (Freitas, 2010) Em 2001, o então Programa Nacional de DST/AIDS do Ministério da Saúde lançou a campanha *Travesti e respeito*, com um material específico chamado *A travesti e o educador: respeito também se aprende na escola*. Essa é a uma campanha pioneira e introduz pela primeira vez o tema do nome social nos documentos escolares. (Freitas, 2010)

Em 2004, foi lançado oficialmente o *Programa Brasil Sem Homofobia*, a partir de um intenso movimento de pressão coordenado pelo movimento social organizado junto ao Governo Federal. O Programa trazia uma série de ações previstas para serem realizadas por diferentes áreas do governo, que visavam a proteção, a superação das desigualdades e a promoção dos direitos. Em 2008, foi realizada a I Conferência Nacional LGBT, que produziu um *Plano Nacional LGBT* (2009), com uma série de orientações para as políticas focadas nessa

população e com um capítulo inteiro dedicado à Educação. A Conferência Nacional de Educação Básica, em 2008, já incluiu o tema da diversidade sexual e da homofobia, propondo ações nesse campo. Dois anos depois, a Conferência Nacional de Educação traz mais de vinte deliberações que tratam da população LGBT e da superação da discriminação por gênero e orientação sexual, uma ampliação considerável se comparada com as apenas cinco proposições da sua antecessora. (Freitas, 2010, p.283)

Dentro do Ministério da Educação, em 2004, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Essa Secretaria é de certa forma responsável por todos os "excluídos", negros, indígenas, deficientes, jovens e adultos fora da idade escolar padrão e, claro, gays, lésbicas, travestis e transexuais. Através da sua Coordenação de Direitos Humanos, esta secretaria vem investindo em programas de formação continuada para profissionais de educação e na produção de materiais didáticos e paradidáticos que discutam diversidade sexual na escola. Mas ainda falta bastante até que as metas e diretrizes aí apontadas sejam minimamente alcançadas. Segundo Freitas,

O que se constata, então, é que inexistente no âmbito do MEC uma política de largo alcance com vistas ao combate à BTGLfobia nas escolas e à promoção da cidadania de alunos LGBT, por mais que haja iniciativas recentes, porém de alcance limitado. (2010, p.278)

No nível regional e local, vários estados e municípios já criaram órgãos específicos para trabalhar questões ligadas à população LGBT, a exemplo da CADS (Coordenadoria de Assuntos de Diversidade Sexual) de São Paulo, e a Coordenação Especial de Diversidade Sexual, no Rio de Janeiro. Também já existem leis estaduais ou municipais que proíbem a discriminação por orientação sexual, seja em órgãos públicos, seja em estabelecimentos comerciais. O estado do Pará foi o primeiro, em 2008, a reconhecer o direito ao uso do nome social para travestis e transexuais na rede estadual. Até final de 2011, dezenove estados e muitos municípios já possuíam algum tipo de decreto, resolução ou portaria, vinda das secretarias de educação ou dos conselhos locais, que tratam abertamente desse assunto. (ABGLT, 2012)

Sem dúvida houve avanços nos últimos anos, no entanto, segundo a pesquisa mencionada, as poucas políticas públicas existentes se restringem a ações

pontuais, não tocando fundo no que é propriamente pedagógico, no currículo ou na prática pedagógica:

(...) esse tipo de ação se caracteriza sobretudo por seu caráter pontual: “Realização de debates, seminários e cursos”, “Realização de cursos de capacitação e formação”, “Realização de cursos de qualificação”. Atividades que não pressupõem uma continuidade, são de curto prazo, não conseguem mudar a estrutura e a LBTGfobia institucional que caracteriza em nível profundo o sistema educacional brasileiro. Para a maioria dessas ações, não há planejamento, monitoramento e avaliação, encerrando-se em si mesmas e renovando-se com uma frequência que depende mais da boa vontade das gestoras, da pressão da sociedade civil e do repasse eventual de recursos para os níveis estadual e municipal por parte do Ministério da Educação. Note-se como ações que pressuporiam um trabalho de planejamento e execução mais de médio-longo prazo, atingindo o núcleo duro da TBGLfobia escolar, não são sinalizados como prioritários no âmbito dos órgãos das gestoras entrevistadas, a exemplo de “Reformulação dos currículos escolares visando à atualização de conteúdos que trabalhem as questões de gênero e sexualidade nos diferentes níveis da formação escolar”, “Monitoramento e revisão dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos, visando eliminar estereótipos, preconceitos e discriminações de gênero, orientação sexual, raciais nas escolas” e “Compra e distribuição de material didático-pedagógico sobre a temática LGBT para a rede municipal/estadual de ensino”. (Freitas, 2010, p.302)

Na prática, o discurso governamental pode soar confuso e contraditório para gestores/as locais e educadores/as. Ao mesmo tempo em que o governo federal investiu recursos em formações na área de diversidade sexual e na produção de materiais didáticos, o mesmo governo federal vetou um material desenvolvido pela próprio Ministério da Educação, com um justificativa oficial, reforçada pela própria presidenta da República, de que não caberia ao poder público fazer “propaganda de opção sexual”, enquadrando o material no campo da *moral* e dos *costumes*.

A despeito das contradições, parece que a informação sobre estas políticas públicas não chega a muitas escolas e educadores/as. Na nossa pesquisa, apenas dois relatos fazem menção a programas/projetos/ações governamentais no campo da sexualidade, e ambos citam o Programa Saúde e Prevenção nas Escolas - um programa que estimula escolas a adotarem a educação sexual em seus currículos, desenvolvido pelos Ministérios da Educação e da Saúde, em parceria com a UNESCO e o UNICEF. Fora isso, há um enorme silêncio com relação à qualquer política pública ou orientação mais clara vindo de órgãos de gestão nesta área.

Isso reforça nossa percepção de que a ação institucional das escolas com relação a situações – especialmente de conflito – que envolvam questões ligadas a

gênero e sexualidade é construída na emergência exigida pelas circunstâncias e não a partir de uma reflexão sistematizada que envolva toda a equipe de profissionais da escola – muito menos a comunidade escolar como um todo. O debate sobre como lidar com os conflitos produzidos pelas diferenças relacionadas a gênero e sexualidade parece estar difuso no próprio cotidiano escolar e emerge, na imensa maioria dos casos, apenas quando provocado por alguma situação limite.

Assim, as reações descritas dos/as educadores/as e da própria direção das escolas são muito variáveis. Em primeiro lugar, muitos relatos reportam a omissão da direção/coordenação diante de diversas situações de conflito, aparentemente naturalizadas e banalizadas como parte do cotidiano. É, em geral, diante de situações de violência que os/as gestores/as terão de forçosamente tomar alguma atitude.

[sobre uma situação de perseguição sistemática a uma aluna por seu comportamento de gênero] Questionei a professora sobre como a escola via essa situação, se alguma ação de intervenção aconteceu e/ ou estava acontecendo. Ela disse que não. (Caderno 32 - Diretora adjunta e professora de educação infantil da rede municipal do Rio de Janeiro)

O aluno A foi agredido verbalmente dentro da escola, por violência de gênero, produzido pelo preconceito, pois o aluno citado é “assumido” homossexual. (...) Essa história foi relatada por uma aluna desta escola. Não houve conhecimento desses fatos pelos responsáveis dessa escola. Só direção, orientação e corpo docente. Segundo ela, este fato é tão comum que não levam ao conhecimento dos representantes da escola. (Caderno 27 - Professora do ensino fundamental da rede municipal de São Gonçalo)

Quando os relatos descrevem uma ação de fato da escola ou de educadores/as, a maioria reporta uma repressão a alunos/as que de alguma maneira descumprem expectativas de gênero e sexualidade – homossexuais ou não – mesmo quando vítimas de agressões e violências - e concomitantemente a reiteração da heteronormatividade e de determinados modelos de masculinidade e feminilidade. Sete registros falam de situações de violência em que os responsáveis do/a aluno/a agredido/a é que são chamados à escola, enquanto em apenas dois os responsáveis do/a agressor/a são convocados. Em alguns casos, como descrevem os relatos seguintes, educadores/as aconselham alunos/as perseguidos sistematicamente para que de alguma maneira aprendam a lidar e

conviver com as agressões cotidianas, desenvolvendo um discurso que parece culpabilizar a vítima.

A aluna é constantemente zoada como sapatão por colegas. A professora diz que ela é do tipo escrachada, se defende xingando, fala alto, chama atenção, fala palavrões. Costuma chutar o mobiliário em sala de aula. (...) A professora aproveitou para conversar com ela sobre seu comportamento e atitudes agressivas. Ela disse que reage assim porque as pessoas mexem com ela. A professora lhe orientou a agir de forma mais meiga, doce, tentando não revidar as provocações. (Caderno 32 - Diretora adjunta e professora de educação infantil da rede municipal do Rio de Janeiro)

É interessante perceber como, em muitos casos, se até aquele momento ninguém tinha sido repreendido/a por conta das agressões cotidianas que vinham acontecendo, quando a vítima reage de forma agressiva ela será imediatamente repreendida. Se a perseguição praticada por outros/as alunos/as era ignorada ou minimizada, da vítima vai ser cobrada uma maturidade e coerência no momento de reação incompatível com a idade e experiências descritas.

Na escola tínhamos um aluno gay que tinha problemas neurológicos e tomava remédios controlados. Ele sempre passou por problemas com a família e sempre passou por homofobia em sala de aula ouvindo piadinhas, quando ele cansava sempre vinha reclamar na secretaria e ouvia uma promessa vaga de que chamariam os meninos para conversar mas quando ele virava as costas diziam (diretora e equipe) ele que é espalhafatoso demais e deve provocar os meninos nada era feito até que um dia ele cansou e esbofeteou um dos colegas de classe, então a diretora quis suspendê-lo, eu fui contra e o defendi. Com a confusão ele desmaiou e ninguém queria socorrê-lo porque ele era gay. Absurdo! Foi um período difícil, mas a escola conseguiu fazer com que ele não desistisse dos estudos e ele terminou a 8ª fase (antiga 8ª série). Hoje está terminando o médio e sempre vai até lá nos visitar. (Caderno 33 - Técnico-administrativo de escola de ensino fundamental da rede municipal de Mesquita)

Alunos/as homossexuais – assumidos ou presumidos parecem receber um tratamento diferenciado, que os coloca, de forma mais acentuada, sob os olhares disciplinadores de alguns/mas educadores/as ou mesmo da direção da escola.

O problema era que um dos alunos da escola estava usando a internet para tenta seduzir outros garotos da escola a terem relações sexuais com ele. O caso se tornou cabeludo pelo seguinte: na escola muitos garotos usam a internet para tentar estabelecer relações sexuais com as meninas da escola. A diretora não tomou qualquer atitude quanto a isto. Quando o caso envolveu a homossexualidade de uma criança passou a ser tratado como problema e ela achou prudente que

descobrissemos que aluno era esse. É de se esperar que não deveria ter dentro de um ambiente escolar tratamento diferenciado para as atitudes das crianças. Neste caso específico, ele só se tornou um problema por e somente por conta da orientação sexual da mesma. (Caderno 14 - Professor de ensino fundamental da rede municipal de Nova Iguaçu)

Em alguns relatos, fica claro que, para alguns/mas educadores/as, era preferível que determinados sujeitos não estivessem na escola, para que não fossem obrigados/as a lidar com essas diferenças.

Há pouco tempo chegou em minha escola um aluno travesti, a diretora a princípio mostrou-se muito preocupada. Pediu que eu O. Educacional conversa-se (sic) com a professora e a prepara-se (sic) para este "DESAFIO", confesso que preferíamos que ele não aparecesse na escola. (Caderno 8 - Coordenadora pedagógica do ensino fundamental e educação de jovens e adultos da rede municipal de Nova Iguaçu)

O desrespeito a expectativas de gênero muitas vezes soa como desrespeito às próprias regras da escola. Alguns/mas educadores/as – e gestores/as – vêem como parte do seu trabalho e da sua obrigação como educadores/as a normatização de jeitos de vestir, de falar, de andar, de se comportar.

Geralmente os adolescentes homossexuais não estão sabendo elaborar (entender) sua própria sexualidade ou opção. Isso gera um comportamento inadequado em sala de aula. Tem dificuldades em respeitar regras. Sofrem com o preconceito... Ex.: um aluno do 8º ano gosta de balé e faz aberturas incríveis em sala, gerando maior tumulto. O que eles precisam entender é que a exigência do cumprimento da regra é para todos e não estamos exigindo demais dele por causa de sua opção. Quando acontece a situação relatada acima, convidamos o aluno para uma conversa na coordenação, registramos o fato no caderno de ocorrências e após ter conversado sobre assuntos diversos como, família, talentos pessoais, rendimento acadêmico, juntos fazemos combinados para respeito às regras." (Caderno 13 - Coordenadora pedagógica da rede estadual em Seropédica)

Ocorreu um fato na escola onde trabalho com um aluno do 4º ano do Ensino Fundamental onde a professora solicitou a presença da mãe desse aluno na escola, pois segundo a professora o aluno tem demonstrado comportamento "afeminado" e sofre com brincadeiras feitas pelos meninos da turma, pois o aluno só brinca com as meninas. A professora pediu a mãe para que ela conversasse com seu filho e tomasse alguma atitude, pois, "ainda dá tempo de mudar essa situação" (fala da professora se referindo ao comportamento do aluno). (Caderno 13 - Coordenadora pedagógica da rede estadual em Seropédica)

Nessa linha, muitas vezes emerge o discurso religioso, assumido sem constrangimentos por educadores/as e gestores/as, ignorando por completo a laicidade da escola pública.

Na turma de três anos B, tem um casal de [mães] lésbicas (...). Uma das educadoras do grupo afirma que é um "distúrbio espiritual temporário, e que o senhor as libertará!", mas em momento algum se dirige às mesmas com tal discurso ou forma discriminatória. (Caderno 16 - Diretora de escola de educação infantil da rede municipal de Mesquita)

Eu vou criar um caixa de brinquedos única, onde os alunos terão a liberdade de escolher o brinquedo que eles querem brincar, sem a repressão cristalizada dos gêneros. As portas dos banheiros já fica mais difícil por ser a direção da escola "evangélica" eles pretendem sempre que a diferenciação permaneça. (Caderno 10 - Educadora de ensino fundamental da rede municipal de Belford Roxo)

Um recém diretor de escola após atender um responsável comenta com a coordenadora pedagógica: Por isso que esse menino está assim. Olha a referência que ele tem: a mãe é casada com outra mulher. Isso é abominável! A coordenadora sem intervir continua a escutar. Não podemos aceitar nunca isso dentro dessa U.E. Deus não permite isso! Isso não provém de Deus e nós estamos aqui para educar. Educar certo! E continuou: Precisamos salvar essa criança, daqui a pouco será outra pessoa que achara que isso é normal. Pessoas do mesmo sexo se relacionarem. Que falta de vergonha! (Caderno 5 - Professor de ensino médio da rede estadual de Niterói)

Mas essa postura não é unânime. E o discurso religioso também é repreendido em alguns casos.

No momento do debate uma educadora se utilizou de algumas passagens bíblicas para explicar o homem e a mulher, mas foi contestada por outra educadora que reafirmou o fato de que deveríamos pensar como educadoras, sobre a prática pedagógica, não esquecendo que a escola é laica, e somente quando nos dispusermos a desconstruir alguns conceitos fortemente internalizados conseguiremos a educação, a escola para todos. (Caderno 16 - Diretora de escola de educação infantil da rede municipal de Mesquita)

No caso deste e de outros relatos, aparece um considerável desacordo entre educadores/as com relação a que postura a escola deve tomar diante de sujeitos com tal comportamento.

Foi explicado a mãe e a professora que não víamos problema em o aluno se sentir a vontade em brincar com as meninas, o trabalho a ser realizado nesse caso, seria com a turma em relação as brincadeiras, pois, o aluno não pode sofrer com essas brincadeiras, que é preciso um trabalho em relação a respeito diante das diversidades.

A professora não concordou, insistindo que o menino poderia sim mudar de comportamento, que segundo ela “ele ainda é criança e por isso tem tempo para mudanças”, e sugeriu a mãe colocá-lo numa terapia, como a mãe parece também não aceitar a condição do filho, concordou com a professora.

Diante da situação o caso foi encaminhado para o setor de psicologia da escola, para que o profissional pudesse esclarecer as duas qual a função da terapia e qual o problema a ser atacado, nesse caso seria o fato do aluno estar sendo vítima de bullying ou negativas de uma futura ou não homossexualidade. (Caderno 13 - Coordenadora pedagógica da rede estadual em Seropédica)

Outro relato fala também sobre a tentativa da escola de trabalhar a aceitação de diferentes comportamentos de gênero por parte dos/as alunos/as junto à família, nem sempre bem sucedida.

Na turminha de 3 anos da creche onde trabalho, havia um menino que só gostava de brincar com as meninas, principalmente com bonecas, disputa-as constantemente. Certo dia, sua mãe veio à creche para pedir que ninguém permitisse que ele brincasse com as meninas e nem de bonecas, pois isto, segundo ela era coisa de mariquinhas. Disse também que ia dar uma surra no menino, se soubesse do fato ocorrido na creche novamente. A mãe foi encaminhada para a orientadora educacional e mesmo assim, depois da conversa ela resolveu tirá-lo da creche. (Caderno 6 - Professora de educação infantil da rede municipal de Nova Iguaçu)

Existe também uma série de registros em que a escola se posiciona claramente na defesa desses/as alunos/as e na repreensão de agressores/as, afirmando publicamente valores como reconhecimento, diversidade e respeito.

Dentro da sala de aula, um aluno começa a agredir o outro com palavras; xingando de "bichinha louca".

1ª A professora chamou a atenção do agressor, exigindo que ele respeite o colega e não o discrimine (sic), e encaminhou para a O.E.

2ª A orientadora Educacional, aconselhou o aluno agressor e mostrou para ele que respeito ao colega é essencial para que todos os alunos da escola sintam que a liberdade sexual de todos é pessoal e não pode ser motivo de preconceito e que não é aceitável que isso ocorra dentro da escola, convite foi feito ao responsável.

3ª O responsável foi comunicado do incidente ocorrido para que também a escola tomar conhecimento da posição da família quanto ao fato ocorrido.

E foi pedido retratação em público do aluno agressor, para com o aluno agredido. para que todos os alunos da sala pudesse também aprenderem a respeitar as escolhas pessoais de cada um sem agredir, mas respeitar. (Caderno 10 - Educadora de ensino fundamental da rede municipal de Belford Roxo)

Aqui nos parece importante nos opormos a perspectivas dicotômicas, que simplesmente separam profissionais de educação em aliados ou discriminadores. Há, sem dúvida, educadores/as com uma ação que alimenta, compactua ou diretamente promove a discriminação e mesmo a violência – passíveis inclusive

de responsabilização legal pelos seus atos. Ao mesmo tempo, grande parte desses/as educadores/as parece agir num espaço de diferenças e conflitos, onde não há uma posição unânime. Nesse contexto, os discursos parecem muito contraditórios. As mesmas pessoas que relatam atitudes de apoio e reconhecimento das diferenças, apontam, em si mesmas, dificuldades para lidar com determinadas situações em que essas diferenças são mais marcantes. Outras que reportam a si mesmas como agentes da discriminação, também se mostram dispostas – e ansiosas – por transformarem suas concepções e suas práticas.

J.P. foi aluno da escola que dirigi por oito anos. Acompanhei (...) o menino cheio de trejeitos femininos ser gozado pelos colegas o que fazia nascer uma ira imensa em J.P, que passou a agir com seus colegas de forma agressiva e violenta. Sua tia era uma das merendeiras da escola e eles moravam bem próximo da unidade escolar ao terminar o 5º ano de escolaridade, ele saiu da escola e alguns anos mais tarde voltou lindo, melhor dizendo linda! Com seios, pernas torneadas e depiladas, rosto lisinho, cabelão..., J.P. era agora Pri... e me pareceu bem mais feliz e seguro para dar continuidade aos seus estudos, agora na Educação de Jovens e Adultos..., Me arrependo muito de não ter chamado o John de Priscila e o Sandrinho de Camila e sim de Sandrinho, se já o chamava no diminutivo (apelido), poderia tê-lo chamado pelo nome social, eles teriam ficados mais felizes e eu menos culpada. A ignorância...!!! (Caderno 12 - Diretora de escola de ensino fundamental da rede municipal de Nova Iguaçu)

O relato desta educadora exemplifica uma sensação que parece comum a outros/as profissionais: um conflito entre determinados valores e concepções que carregam – talvez há muito inculcados - que produzem desconforto na relação com a sexualidade não hegemônica e especialmente com transgressões das normas hegemônicas de comportamento de gênero, e uma vontade de transformar a si próprio, sua prática e seus modos de se relacionar com as diferenças.

5. Currículo e Práticas Pedagógicas

É nesse contexto panoramicamente descrito pelos registros nos diários/cadernos, que alguns/mas educadores/as vão, motivados pela própria experiência de formação continuada da qual estavam participando, propor atividades didáticas que discutam diretamente questões ligadas à diversidade sexual e de gênero.

Somos conscientes de que o processo educativo que acontece dentro da escola não pode ser reduzido à sala de aula. O espaço-tempo da escola está marcado por uma série de experiências socializantes, fora da formalidade dos conteúdos, mas extremamente formadoras e definidoras dos sujeitos e das relações sociais. Há inclusive uma “pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço” da escola (Freire, 1996, p.45). Todos esses aspectos compõe também o currículo, entendido de uma forma mais ampla.

No mundo social da escola, cotidiano e currículo se interpelam e se implicam mútua e indissociavelmente, ao longo de uma vasta produção de discursos, enunciados, gestos e ocorrências, na esteira de situações em que se (re)constróem saberes, sujeitos, identidades, diferenças, hierarquias (CAMARGO & MARIGUELA, 2007). A observação e a análise do cotidiano escolar revelam situações e procedimentos pedagógicos e curriculares estreitamente vinculados a processos sociais por meio dos quais se desdobra e aprofunda a produção de diferenças, distinções e clivagens sociais que, entre outras coisas, interferem na formação e na produção social do desempenho escolar. (Junqueira, 2011, p.74)

É importante ampliar nossa compreensão do currículo, não apenas no que diz respeito à abrangência desse conceito - que extrapola a formalidade dos conteúdos planejados - mas especialmente no que tange à gerência política que constrói os currículos escolares. Assim, o cotidiano escolar interage e interfere nos saberes que constituem o currículo, entendido como uma construção coletiva, sócio-histórica e em permanente disputa.

O currículo (seja ele qual for) constitui-se um artefato político e uma produção cultural e discursiva. Isto é, o currículo se relaciona à produção sócio-histórica de poder por meio da produção de regras e padrões de verdade, bem como da seleção, organização, hierarquização e avaliação do que é definido como conhecimento ou conteúdo escolar. É um campo de permanentes disputas e negociações em torno de disposições, princípios de visão e de divisão do mundo e das coisas – especialmente das que concernem ao mundo da educação escolar e às figuras que o povoam e, ali, (re)definem sentidos e (re)constróem significados. É um espaço de produção,

contestação e disputas que abriga relações de poder, formas de controle, possibilidades de conformismo e resistência. (Junqueira, 2011, p.75)

No entanto, nesse momento, nosso foco se volta para o espaço formal da sala e para a objetividade da aula, intencionalmente planejada e realizada como ato de ensino-aprendizagem e de diferentes modos experimentadas por educadores/as e educandos/as.

Quando pensamos essas atividades pedagógicas de intervenção - e a palavra intervenção não está aí a toa - há que se considerar a sua intencionalidade política. Essas atividades - assim como todo o projeto desenvolvido pela UFRJ, como outros projetos de formação desenvolvidos por outras universidades - tem um claro objetivo de transformação. Transformação da prática pedagógica, transformação das relações interpessoais e da ação institucional da escola, transformação da representação hegemônica sobre sexualidade, transformação de ambientes violentos, homofóbicos, machistas e sexistas. Assim, essas atividades não só se inseriam num determinado contexto - como já descrevemos e analisamos, mas também pretendiam agir, intervir nesses contextos, transformando-os em alguma medida. Essa intencionalidade, obviamente, não era uníssona. Pela diversidade de perfis e relatos, podemos presumir que, em certa medida, cada educador/a carregava intencionalidades e expectativas próprias.

Isso nos faz levantar uma primeira questão: será que é possível uma atividade pedagógica - ou duas ou três ou mais - produzir mudanças em contextos como os que descrevemos? Até que ponto uma ou várias ações pedagógicas podem incidir sobre o paradigma hegemônico que rege o gênero e a sexualidade no nosso contexto cultural? Como essas atividades podem agir diante da rede de práticas que constroem nossas representações - e performances?

Segundo Butler (2000), a construção dos nossos corpos e das nossas relações - no que diz respeito a gênero e sexualidade - não acontece restrita a um espaço, momento ou experiência específica. Essa construção vai se dar na relação com um conjunto de ações, discursos e dispositivos, reiterados permanentemente, ao longo do tempo e dos espaços de experiência, que, em geral, afirmam um determinado ideal normativo. Há aí a reiteração de uma série de processos - dos quais somos sujeitos e objeto, ou ambos - que vão desde um controle dos modos, maneiras, gestos, fala, tom, roupas, corpo, até eventos, ações, processos, práticas -

médicas, políticas, sociais, familiares - e discursos - produzindo verdades e significados sobre tudo isso. Esse complexo, essa rede, não estática, mas em movimento e relação, é que vai construindo o gênero e a sexualidade. Portanto, a palavra chave aqui é reiteração, não apenas como uma repetição monótona, mas como um complexo de ações - e de agentes - que investem na construção - materialização, essencialização ou o que mais seja - de corpos generificados. Essa reiteração é, portanto, um processo complexo e vivo, que só pode parecer estável na análise.

Esta realidade nos faz repensar o lugar da escola e mais especificamente da prática pedagógica, e mais ainda de algumas práticas pedagógicas, diante dessa rede. Isso implica necessariamente num exercício de humildade, de compreensão de que, sejam quais práticas forem, quais intencionalidades políticas os/as educadores/as carreguem, as práticas escolares são uma pequena parte desse complexo de processos e relações que constroem gênero e sexualidade na nossa sociedade. São práticas que competem - ou não - com uma diversidade de outras práticas, discursos, procedimentos que trazem consigo um histórico - ou uma história - com cada sujeito, grupo, sociedade, mundo.

Ao mesmo tempo, além de se ter em mente o alcance - e os limites - dessas práticas, é preciso também relativizar os seus efeitos. Voltando à Butler - e à Foucault também, de certo modo - esses processos que constroem o gênero e a sexualidade na nossa sociedade não acontecem de modo estável, linear ou previsível. Em relações de poder complexas como as que vivemos, os investimentos feitos para manter ou construir determinada ordem das coisas podem produzir, também, as dissidências, aberturas, fissuras e possibilidades que venham a se constituir justamente como contra-hegemônicas. Isso significa que não há uma relação linear entre a intencionalidade de uma ação e seus efeitos, justamente porque estamos imersos num campo complexo de relações e interações.

Além disso, toda a nossa análise está baseada no pressuposto de que "ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção." (Freire, 1996, p.47) É necessariamente um processo coletivo, realizado por educadores/as e educandos/as. Portanto, além da intencionalidade do/a educador/a, o processo depende necessariamente da (inter)ação dos/as educandos/as. Assim, o planejado não necessariamente

corresponde ao realizado, nem ao contruído, muito menos significa que, se bem sucedido (na percepção do/a educador/a) poderá ser reproduzido em outros contextos.

Assim, rejeitamos absolutamente na nossa análise qualquer divisão determinista, que oponha práticas entre reprodutivistas ou transformadoras – o que não impede de reconhecermos intencionalidades conservadoras ou transgressoras. Afinal, como avaliar esta realidade a não ser de uma perspectiva histórica? Como avaliar que tal ou tal ação vai surtir esse ou aquele efeito? Como garantir que ações conservadoras que investem em determinada direção não podem produzir efeitos justamente contrários? Ou que intervenções com propostas transformadoras possam acabar por reproduzir dominações ou construir novas?

Assim, a análise dessas intervenções não tem uma pretensão avaliativa. O objetivo não é dizer o que deve ou não deve ser feito, que metodologia funciona ou não funciona, qual o melhor ou o pior caminho. Em primeiro lugar, simplesmente porque os dados de pesquisa não permitem que isso seja feito. Trabalhamos com os relatos dos/as educadores/as que realizaram essas atividades, portanto com as suas impressões, memórias, opiniões e não com a observação direta da atividade, nem com um acompanhamento posterior de médio ou longo prazo.

Além disso, a proposta inicial dessa pesquisa não era produzir uma prescrição, mas justamente levantar alguns apontamentos a partir dos relatos de experiência de diferentes educadores/as que tenham enfrentado a questão da diversidade sexual e de gênero na sua prática pedagógica, procurando uma interlocução entre essas experiências e a literatura acadêmica sobre esta temática.

5.1 Organizando as atividades pedagógicas

Em maior ou menor grau, todos/as os/as educadores/as relatam um certo receio no momento de trabalhar essa temática, temerosos/as por não terem clareza de quais concepções seus/as alunos/as tinham sobre essa questão, nem que reações essa atividade poderia despertar. Esse receio, embora isso não esteja dito aqui, talvez tenha relação com uma falta de acesso a orientações claras, tanto na

legislação, quanto nas políticas governamentais que envolvem educação e sexualidade.

Quando a gente foi fazer essa apresentação eu fiquei com essa ideia de ver o que eles já tinham (...) que ideia, que olhar. (...) Essa era a minha dúvida: se eles teriam já essa visão de um comportamento machista que vai se repetindo. A gente queria ver até onde existia essa interferência, até onde as crianças tinham um olhar de respeito, sem estar estigmatizado. (Entrevista 5 - Diretora de escola de ensino fundamental da rede municipal do Rio de Janeiro)

Durante as entrevistas, alguns/mas educadores/as relatam um trabalho prévio com as famílias de seus/suas alunos/as. Uma das entrevistadas descreve que, a partir de uma situação de preconceito vivida por um educador na sua escola de educação infantil (que teve sua capacidade educativa questionada justamente por ser um homem atuando junto a crianças), foi iniciado um trabalho de discussões com pais, mães e responsáveis, que aparentemente vinha trabalhando questões de gênero e sexualidade. Esse trabalho prévio, segundo a entrevistada, teria facilitado a receptividade da atividade junto às famílias.

A gente já vinha fazendo essa discussão com eles. Assim quando a gente foi fazer a atividade os pais já estavam com um olhar mais tranquilo. (Entrevista 1 - Diretora de escola de educação infantil da rede municipal de Mesquita)

Segundo grande parte dos/as entrevistados/as, as maiores resistências foram encontradas dentro da própria equipe. E é novamente o discurso religioso que vai pautar boa parte das objeções de educadores e educadoras quanto a uma abordagem não sexista ou não heteronormativa da sexualidade.

Não é fácil. Não é fácil pela resistência dos funcionários, pelos tabus de cada um, por várias questões subjetivas. É muito difícil você fazer com que cada um dos educadores entenda a importância dessa abordagem. A maioria pensa assim: eu posso falar de um monte de coisas, mas o quanto eu puder adiar esse tema, eu vou adiar. (...) Teve uma resistência muito grande. Entre os próprios educadores teve resistência. Tanto a abordagem sobre sexualidade e principalmente quando fala de homossexualidade, de bissexualidade, aí é uma resistência muito maior. Os valores são muito arraigados, muito rígidos, muito cristalizados. (Entrevista 4 - Coordenadora pedagógica da rede municipal de Nova Iguaçu)

A despeito disto, foram registradas 34 atividades didáticas. Nos seus relatos, os/as educadores/as nos apresentam uma série de possibilidades de construir intervenções pedagógicas para trabalhar o tema ou a perspectiva da diversidade

sexual e de gênero. É importante lembrar que, como alunos/as do curso de formação continuada, eles/as receberam algumas orientações e mesmo sugestões, mas tinham total liberdade para construir as atividades pedagógicas que realizariam em seus contextos de trabalho. E como confirma a análise dos registros, as atividades que foram efetivamente realizadas superam, e muito, qualquer proposta previamente oferecida pelo curso. A grande maioria dos/as educadores/as criou atividades e intervenções próprias, baseadas obviamente no que vinha sendo trabalhado na formação continuada, mas reinventando metodologias, caminhos e mesmo conteúdos. Isso nos dá a certeza, portanto, de que não estamos fazendo uma análise das - restritas - propostas de intervenção oferecidas pela equipe do curso, mas efetivamente das atividades construídas pelos/as educadores/as.

Diante de uma diversidade tão grande de experiências, nossa primeira intenção foi organizá-las em grupos, tendo em vista não os modos propriamente ditos da atividade - grupos, trabalhos de pesquisa, aula expositiva, etc - nem os recursos utilizados - livros, vídeos ou jogos - mas especialmente a abordagem escolhida. Abordagem no sentido de caminho, percurso que esse/a educador/a escolheu para chegar à discussão sobre gênero e sexualidade. Assim, agrupamos as atividades nos seguintes grupos (entre parênteses, o número de atividades em cada grupo):

Gênero (20): atividades que de fato não chegavam à discussão propriamente da sexualidade - práticas, desejos, orientações ou identidades - mas que investiam no debate sobre diferenças e desigualdades de gênero. Consideramos aqui também algumas mudanças de práticas, especialmente na educação infantil – muito visivelmente marcada por dicotomias de gênero – onde educadores/as mudavam a forma como conduziam algumas atividades ou a própria organização do espaço com a intenção de superar divisões sexistas.

Família (5): atividades que traziam uma discussão sobre modelos familiares e sobre o próprio conceito de família, incidindo especialmente sobre a diversidade e o reconhecimento dessas diferentes famílias, incluídas aí famílias homoparentais ou chefiadas por mulheres;

Violência (5): atividades que chegavam à questão da diversidade sexual a partir da discussão sobre diferentes formas de violência - mas especialmente focando em agressões verbais e físicas, trabalhando com o conceito de homofobia e com relatos de caso;

Sujeitos (3): atividades que se centravam na descrição e valorização de sujeitos homossexuais ou LGBT, suas experiências de vida, características e demandas comuns;

Integrada (1): atividades que não tinham a diversidade sexual em si como tema, mas que a incluíram enquanto perspectiva no desenvolvimento de atividades de ensino e no tratamento de conteúdos disciplinares que em geral já faziam parte do currículo.

Estas categorias não são necessariamente excludentes. A maior parte das atividades acabava, de certa maneira, também discutindo questões de gênero, mesmo que levantadas a partir do debate. Alguns/mas educadores/as fizeram antes atividades cujo foco eram as relações de gênero, para depois partirem para uma discussão mais direta sobre sexualidade. Atividades que falavam de violência e, em alguns casos, de família, em certa medida acabavam por falar também de sujeitos.

O que orienta essa organização não é a exclusividade de um tema ou assunto, mas qual a abordagem principal, qual o foco, que caminho fundamental o/a educador/a – na nossa interpretação – escolheu para chegar à discussão sobre diversidade sexual. Para que, a partir daí, possamos pensar sobre limites e possibilidades, problematizando essas abordagens.

5.2 Gênero: um caminho mais fácil?

Para falar sobre as atividades que trabalharam a questão de gênero, precisamos resgatar um pouco do que os diários registram sobre sexismo no cotidiano da ação educativa. Muitos relatos (19) falam sobre divisões sexistas marcando as práticas pedagógicas. Essas divisões parecem bastante acentuadas - e

visíveis - nos registros que falam de escolas de educação infantil. Filas de meninos e meninas, brincadeiras e jogos diferenciados, brinquedos de uns e de outros e até a própria estrutura física de muitas escolas aparece marcada pela dicotomia de gêneros.

(...) as diferenciações são bem visíveis. Chamadas com nomes de meninos em papel azul e meninas em papel rosa. Identificação de locais onde meninos e meninas colocam as mochilas com carrinhos e florzinhas. Uma outra diferenciação muito comum que observo quando chego cedo na escola é a tradicional fila de meninos e meninas. Algumas professoras também separam colocando meninas na frente da fila. (Caderno 29 - Orientadora educacional e professora de educação infantil da rede estadual do Rio de Janeiro)

Caixas de brinquedos. São duas, com a diferenciação de brinquedos que achamos que são de meninos e a outra de meninas. As crianças mesmo falam o que é o não de meninos e meninas. (...) Foto da porta do banheiro feminino da educação infantil. A tampa do vaso sanitário é de cor de rosa. Foto da porta do banheiro masculino dos alunos da educação infantil. A tampa do vaso sanitário é de cor azul. (Caderno 10 - Educadora de ensino fundamental da rede municipal de Belford Roxo)

O quadro de chamada, onde as crianças já reconhecem o próprio nome, parece um lugar privilegiado para essas divisões. Outros modos de organização do quadro - inclusive mais didaticamente interessantes, como o alfabético, por exemplo - são relegados em favor da separação por gêneros.

Fotografei, pois a professora muito caprichosa fez (ou comprou) uma bela bonequinha loira e um bonequinho bem bonitinho, um ao lado do outro, e logo abaixo da boneca escreveu o nome das meninas em cartolina rosa, e colou. Fez o mesmo com os meninos, escreveu em cartolina azul e colou abaixo do lindo bonequinho. A professora privilegiou a ordem alfabética, após a divisão por sexo. (Caderno 29 - Professora de educação infantil da rede estadual do Rio de Janeiro)

Mas este binarismo não aparece exclusivamente na educação infantil e vai ser relatado também em outros segmentos da educação básica, em divisões que soam extremamente anacrônicas, mas que ainda podem ser encontradas nos dias de hoje.

Eu fotografei a turma 401 da professora F., por que eles sentam na sala de aula, todos os dias, separados em meninos e meninas. De um lado da sala só meninos, do outro só meninas. (Caderno 9 - Professora de ensino fundamental da rede municipal de Nova Iguaçu)

Sala de aula de nossa escola, turmas 501 e 502. Balões rosas e azuis com os nomes dos alunos (rosa para as meninas e azul para os meninos). (...) eu poderia dizer que se dá por falta de material mas não é..., refere-se realmente ao gênero. (Caderno 12 - Diretora de escola de ensino fundamental da rede municipal de Nova Iguaçu)

As aulas de educação física também parecem um espaço onde essas divisões se tornam mais visíveis.

(...) aula de Educação Física numa turma de 5ª série – 6º ano. Turma dividida em meninas e meninos. Atividade mais leve para as meninas futebol para os meninos, quadra de esportes dividida ao meio. (Caderno 11 - Professora de ensino fundamental da rede estadual em Nova Iguaçu)

Na escola em que eu trabalho, as meninas preferem jogar queimado e os meninos futebol; ambos gostam de dançar, atividade realizada na aula de educação física. (Caderno 50 - Professora de ensino médio da rede estadual do Rio de Janeiro)

Não são poucos os estudos que apontam o quanto a educação brasileira mantém práticas sexistas, construindo divisões e modelos de masculinidade e feminilidade bem marcados, distintos e por vezes antagônicos (Freitas, 2004 e Auad, 2004, por exemplo). E é em contextos assim, de uma prática pedagógica e um currículo em geral alicerçados no binarismo de gênero, que as atividades pedagógicas que analisamos aqui foram ser realizadas.

Segundo os registros nos cadernos/diários, a maior parte dos educadores/as iniciou o trabalho com atividades para levantar as concepções e representações de alunos e alunas sobre masculinidade e feminilidade, partindo fundamentalmente das diferenças comportamentais entre homens e mulheres. Em geral, num primeiro momento os/as estudantes de alguma maneira registravam suas ideias sem condução e, num segundo, era aberto um debate entre toda a turma sobre as próprias concepções expressadas por eles e elas.

Na aula de Língua Portuguesa proporei a realização de uma redação em que o tema será a diferença entre meninos e meninas em sala de aula; em seguida ao termino da redação a proposta será de um debate entre os alunos e professores sobre o tema da redação. (Caderno 14 - Professor de ensino fundamental da rede municipal de Nova Iguaçu)

Iniciamos dividindo a turma em cinco grupos de quatro pessoas com cores diferentes e as pessoas que obtiveram cores iguais compuseram o mesmo grupo. Após a organização dos grupos, distribuimos cartolinas escritas MENINOS MENINAS - e os grupos foram orientados a escreverem, ilustrarem, refletirem

sobre os substantivos. (Caderno 16 - Diretora de escola de educação infantil da rede municipal de Mesquita)

Levar para a sala de aula elementos variados e que de preferência sirvam para homens e mulheres e então pedir aos alunos que elejam quais objetos são de meninos e de meninas. Pedir para que cada aluno escreva em tiras de papel, algumas características emocionais; misturar e depois ler e perguntar a todos, quais são as características emocionais das meninas e quais as dos meninos e depois questionar o porque classificaram dessa forma. (Caderno 18 - Professor de educação de jovens e adultos da rede estadual em Itaguaí)

Na maioria dos registros nessas atividades alunos e alunas evidenciam concepções binárias e bem distintas entre o que seja masculino e o que seja feminino.

A primeira atitude percebida foi a divisão da folha: meninas para um lado e meninos para o outro! E logo os estereótipos do que é ser menina e o que é ser menino começaram a aparecer. (Caderno 16 - Diretora de escola de educação infantil da rede municipal de Mesquita)

Meninos são bagunceiros e meninas são dedicadas, algumas meninas são “namoradeiras”, os meninos só pensam em namorar. Essas foram algumas das afirmações feitas nas redações. No debate foi confirmado esse posicionamento. (Caderno 14 - Professor de ensino fundamental da rede municipal de Nova Iguaçu)

Na primeira atividade (recorte e colagem), percebe-se que as escolhas das figuras dos meninos e meninas são diferentes. As meninas escolhem maquiagens, flores, desenhos delicados, mais coloridos. Já os meninos olham carros, figuras mais escuras, cores mais neutras. Já na atividade do desenho, percebe-se claramente a diferença na escolha das cores. Meninos usando a cor azul todo o tempo, e meninas usando várias cores. Tudo mais colorido. (Caderno 32 - Diretora adjunta e professora de educação infantil da rede municipal do Rio de Janeiro)

A partir daí, os/as educadores/as iniciavam um debate (em alguns casos bem acalorado) problematizando estes binarismos e incentivando uma reflexão crítica sobre práticas, representações e comportamentos. Em geral, os/as estudantes vão fazer uma reflexão crítica sobre suas próprias concepções sexistas, defendendo uma lógica mais equânime entre homens e mulheres.

Durante a discussão a maioria começou a refletir percebendo que tanto homem como mulher pode exercer qualquer profissão desde que se dedique para aprendê-la, contudo uma pequena minoria continua não aceitando tal possibilidade. (Caderno 35 - Orientadora pedagógica do ensino fundamental da rede municipal de Caxias)

Com esse questionário, objetivei o reconhecimento ou não do conceito de gênero. Ficou clara a compreensão intuitiva dos grupos nas questões que envolvem gênero. A maioria achou que não existem brincadeiras só de um gênero. Alguns acharam

que a separação das brincadeiras é puro preconceito. (Caderno 27 - Professora do ensino fundamental da rede municipal de São Gonçalo)

Em alguns casos o debate parou por aí. Em outros, o/a professor/a aprofundou a discussão para questionar o quanto esses modelos eram social, cultural e historicamente construídos - e cotidianamente reproduzidos.

Foi uma discussão saudável, um debate sobre como e por que as coisas e as emoções são definidas, quem definiu isso? Aproveitando o momento, trabalhamos o texto (...) e analisamos as questões de que desde que o bebê nasce ele já é caracterizado com um gênero com os elementos da sociedade. (Caderno 18 - Professor de educação de jovens e adultos da rede estadual em Itaguaí)

No debate sobre o que entenderam com as atividades, conclui que o objetivo foi alcançado, os alunos e alunas perceberam o preconceito e suas origens, transmitidas por alguns pais. (Caderno 27 - Professora do ensino fundamental da rede municipal de São Gonçalo)

A atividade foi realizada numa turma de 9º ano do Ensino Fundamental. Desenvolvi com os alunos no primeiro momento o entendimento entre a diferença de sexo e gênero, discutimos as diferenças, onde os alunos refletiram sobre o assunto, entramos no assunto sexismo, conceituando, nomeando e identificando, junto com os alunos, ideias sexistas que ainda estão presentes na cultura brasileira. (Caderno 37 - Coordenadora pedagógica do ensino fundamental da rede municipal de Belford Roxo)

Abordamos também a discussão cultural e temporal dessas práticas. Culturas onde homens usam saia e relatos de que antigamente meninas que jogavam futebol eram tachadas de machistas e sapatões. Observamos também que algumas práticas se modificaram com o tempo, com a moda. (Caderno 1 - Orientadora educacional da rede municipal de São Gonçalo)

Esses debates não parecem ter despertado qualquer reação contrária ou resistência. O que os relatos descrevem é uma intensa participação dos/as alunos/as e a concordância de outros/as educadores/as com o trabalho.

Os alunos se mostraram bastante participativos e interessados na temática. (Caderno 1 - Orientadora educacional da rede municipal de São Gonçalo)

Depois da atividade realizada, mostrei os cartazes para outros professores, equipe técnica da escola e direção, todos elogiaram o trabalho e incentivaram a dar continuidade a atividade. (Caderno 37 - Coordenadora pedagógica do ensino fundamental da rede municipal de Belford Roxo)

Pela descrição dos relatos, grande parte das atividades conseguiu trabalhar a questão de gênero para além de uma concepção restrita à vitimização ou valorização das mulheres, alcançando um debate sobre relações de poder,

materiais e simbólicas, que envolvem todos os seres humanos. Podemos dizer que de algum modo se afinavam com a perspectiva de Joan Scott (1990), autora que marcou o uso do termo gênero como uma ferramenta de análise histórica. Falar sobre gênero, nessa perspectiva, não significa “falar de mulher”, mas questionar as maneiras como socialmente construímos as categorias “mulher” e “homem”. Pensar sobre gênero é pensar necessariamente sobre essas relações, marcadamente culturais e históricas, não negando a materialidade dos corpos, mas entendendo que esses corpos só são inteligíveis (compreensíveis) a partir de processos de significação culturalmente, historicamente e politicamente construídos.

Mas discutir representações não significa transformá-las. Muitos/as educadores/as reconhecem o limite do debate, diante de concepções e práticas tão arraigadas na cultura.

A conversa foi boa, é claro que não foi possível mudar esses valores herdados, entretanto ao comentar e defender os direitos femininos, algo mudou. (Caderno 14 - Professor de ensino fundamental da rede municipal de Nova Iguaçu)

Despir-se de conceitos tão arraigados é tarefa para muitos encontros, muitas reflexões, mas a nossa intenção não é mudar a cabeça, e sim refletir sobre a diversidade e a não rotulação das crianças. É fundamental começar a romper os paradigmas impostos historicamente pela sociedade, respeitando as diferenças e a promovendo possibilidades equivalentes. (Caderno 1 - Orientadora educacional da rede municipal de São Gonçalo)

Neste sentido, alguns educadores não realizaram atividades específicas, mas propuseram a mudança de certas práticas que, agora, reconheciam como sexistas, num trabalho que se tornaria cotidiano.

[A questão de gênero] em minha sala de aula é trabalhada durante todo o ano letivo, nas atividades de rotina, nas brincadeiras. Independente de planejamento, sempre que surge interesse por parte das crianças, o assunto é tratado. Desta forma, as questões de gênero e sexualidade são tratadas de forma natural. No próximo ano letivo, continuarei lecionando para turma de educação infantil e tratarei o tema com a mesma naturalidade, porém com mais experiência. (Caderno 30 - Professora de educação infantil e ensino fundamental da rede municipal de Niterói)

Eu vou criar um caixa de brinquedos única, onde os alunos terão a liberdade de escolher o brinquedo que eles querem brincar, sem a repressão cristalizada dos gêneros. (Caderno 10 - Educadora de ensino fundamental da rede municipal de Belford Roxo)

Conversei com as professoras da sala 07, turmas 501 e 502 e solicitei que elas me ajudassem a refletir sobre questões de meninos e meninas... e falei sobre os balões [dispostos nas salas de aula com os nomes dos/as alunos/as] que diferenciam os

meninos das meninas pelas cores: azul e rosa e juntas entendemos que só estas duas cores, não representam a diversidade que podemos experimentar de forma ampla e mudaremos tão logo tenhamos mais materiais de papelaria. (Caderno 12 - Diretora de escola de ensino fundamental da rede municipal de Nova Iguaçu)

(...) foi dada a sugestão para que a professora não separasse mais brincadeira de menino e menina, porque isso na verdade não existe. O aluno é um todo e cada um possui suas limitações. A gente percebeu também que depois que as turmas foram trabalhadas, até a aprendizagem melhorou consideravelmente. (Entrevista 3 - Diretora de escola de educação infantil da rede municipal de Mesquita)

Mudanças cotidianas como as descritas nestes relatos, mesmo que pontuais, parecem ter conseguido questionar o quanto as representações de masculinidade e feminilidade são cultural e historicamente construídas, produzindo em alguns casos uma auto-reflexão nos/as estudantes sobre suas próprias identidades. A simples constatação da identidade de gênero como um construto social já nos parece em si bastante importante. Mas será suficiente? Se pelas atividades foi possível descascar comportamentos e identidades de uma biologia determinista, será que elas conseguiram investir na desconstrução da rigidez identitária? Os /as educadores propunham a subversão das próprias concepções de masculinidade e feminilidade ou apenas uma vivência menos intransigentes e mais equânime entre homens e mulheres?

Os gêneros, mesmo entendidos como construídos, continuam sendo apresentados de modo binário. Masculino e feminino. As atividades propõem uma flexibilização desses termos, mas não aventam a possibilidade de uma outra construção identitária, que fuja desse modelo. Algumas atividades parecem levar a uma constatação do inevitável. Haveria dois gêneros, culturalmente construídos, mas que podem ser flexibilizados. No entanto, as bases dessa dicotomia não se abalam.

Mesmo que entendamos que nós não nascemos homens ou mulheres, nós podemos pensar que, através da cultura, adquirimos uma essência masculina ou feminina. Como poderíamos negar, a despeito de toda a discussão teórica, que nos sentimos essencialmente homens? Ou essencialmente mulheres? Como negar isso que nos parece tão óbvio? Como negar essa essência que parece que está debaixo da nossa própria pele?

Nesse sentido, o conceito de performance, trazido por Butler (2003), é fundamental. Segundo esse conceito, nós não nascemos homens e mulheres, nem simplesmente nos tornamos - num determinado momento - homens e mulheres,

mas nos fazemos homens e mulheres todos os dias. Há uma série de dispositivos que investem cotidianamente nos nossos corpos – dos quais somos agentes e objeto. Desenvolvemos uma atuação cotidiana, andamos de um determinado jeito, falamos de uma determinada maneira, usamos determinadas roupas, construímos o nosso corpo de um determinado modo, sempre referenciados a uma norma hegemônica de gênero. E essa *performance*, reiterada cotidianamente, cria a ilusão de uma substância, de uma essência masculina ou feminina, ou qualquer outra. E então afirmamos: eu *sou* assim, sempre fui, sempre vou ser. E não nos damos conta de que essa percepção de uma essência só existe enquanto continuamos reiterando essa *performance*.

Nenhum/a educador/a trabalhou, por exemplo, com experiências de pessoas travestis, transexuais ou transgênero ou com relatos de famílias que tentam criar seus filhos e filhas sem uma definição de gênero, permitindo que a criança transite por comportamentos e hábitos socialmente atribuídos a homens e mulheres. Experiências que colocam em xeque – ou evidenciam mais ainda – o caráter performático da construção da masculinidade e da feminilidade, das identidades de homem e mulher. Essa dimensão performática nos parece fundamental para trabalharmos a desconstrução de essencialismos, biológicos ou culturais, que limitam a compreensão e a ação no enfrentamento ao heterossexismo, à misogenia e à homofobia na escola.

De todo modo, as atividades parecem contribuir de maneira significativa para a reflexão crítica e para a introdução do conceito de gênero nos diferentes segmentos educacionais, especialmente quando vão além de uma ação pontual para implicar em mudanças na prática pedagógica cotidiana.

5.3 Famílias: entre o aceitável e o ideal

Outro percurso didático escolhido por alguns/mas educadores foi o debate sobre configurações familiares. Por meios diversos instrumentos (livros, vídeos ou cartazes) os/as educadores/as apresentam diferentes tipos de famílias e, entre elas, famílias chefiadas por mulheres e famílias formadas por casais homossexuais e com filhos.

A atividade foi realizada numa turma do 9º ano do ensino fundamental. A proposta da atividade foi analisar os diferentes tipos de famílias, através de cartazes que foram analisados pelos alunos, após a análise discutimos sobre os diferentes tipos de famílias encontrados hoje em nossa sociedade, inclusive as famílias homossexuais, falamos sobre o casamento entre pessoas do mesmo sexo e os filhos provenientes desta estrutura familiar, a partir daí o assunto homossexualidade foi introduzido. (Caderno 37 - Coordenadora pedagógica do ensino fundamental da rede municipal de Belford Roxo)

Como o foco da discussão não parece ser apenas a homoparentalidade, mas a diversidade de configurações familiares, as atividades parecem provocar, especialmente na educação infantil, experiências de reconhecimento por parte dos/as alunos/as. Muitas crianças se vêem nas diferentes representações de família.

A leitura do livro [Livro da Família, de Tood Par, que trabalha diferentes modelos de configuração familiar] foi realizada em um momento de descontração. As crianças ouviram atentas, e algumas até se colocaram no lugar dos personagens. (...) Muitas crianças se viam na história, pois a maioria das famílias são constituídas de diferenças, fazendo com que as crianças vejam a diferença na cor da pele ou na textura do cabelo como algo natural. (Caderno 30 - Professora de educação infantil e ensino fundamental da rede municipal de Niterói)

Muitos deles se reconheceram na historinha e ao final, ao fazerem comentários, como de costume, diziam coisas do tipo: Tia, na minha casa é assim. Apontando para as figuras e recontando os trechos. (Caderno 31 - Professora de educação infantil da rede municipal de Niterói)

A maioria dos relatos falam de uma boa receptividade, tanto por parte dos alunos/as quanto de colegas educadores/as. Alguns estendem essa boa receptividade inclusive às famílias, mostrando-se surpresos/as diante de uma realidade que parece contrariar sua aparente expectativa negativa.

Este tema é tranquilo para ser trabalhado em educação infantil, inclusive nesta unidade escolar. (Caderno 30 - Professora de educação infantil e ensino fundamental da rede municipal de Niterói)

Neste ano trabalhamos com o 2º segmento do Ensino Fundamental composto por alunos com faixa etária entre 10 e 15 anos. Foi uma ação simples, mas muito gratificante. Durante a elaboração do projeto ficamos apreensivos em relação a reação dos responsáveis e alunos. Tivemos agradáveis surpresas, os alunos participaram e não apresentaram estranhamento diante das atividades e temas desenvolvidos, conversamos previamente com as famílias que também não mostraram objeção. (Caderno 2 - Orientadora educacional do ensino fundamental da rede municipal de Duque de Caxias)

Mas alguns relatos marcam também resistências à discussão do tema, em grande parte atribuídas a discursos religiosos.

A maioria dos alunos não se interessaram (sic) pelo assunto, se dispersaram muitas vezes, acredito que por uma questão religiosa, por isso, não foi possível aprofundar muito o assunto. (Caderno 37 - Coordenadora pedagógica do ensino fundamental da rede municipal de Belford Roxo)

Nessa atividade, por exemplo, em que se propunha uma discussão sobre diferentes configurações familiares a uma turma do segundo segmento do ensino fundamental, a educadora copia alguns trechos das redações produzidas pelos/as alunos/as, onde vários condenam a homossexualidade a partir de argumentos religiosos. As imagens, em geral remetem a uma religiosidade cristã.

“Família é bem mas ela unida”

“Mas é errado o homossexualismo é pois nosso Deus disse.”

“Lhe dei homem para ficar com mulher cada um tem seu casal.”

(Caderno 37 - Frases de alunos/as registradas durante atividade por uma coordenadora pedagógica do ensino fundamental da rede municipal de Belford Roxo)

Esse discurso religioso cristão parece trabalhar, em alguns casos, numa lógica de tolerância, que condena a violência, prega o acolhimento, mas rejeita qualquer possibilidade de reconhecimento de vivências afetivas e sexuais que fujam da norma heteronormativa.

(...) em meio aos depoimentos, percebi que alguns alunos não se sentiram a vontade para falar do assunto e, aqueles que se manifestaram, vêem a homossexualidade como algo errado, mas tolerável já que “existe desde que o mundo é mundo” e a Bíblia ensina a “amar o próximo como a ti mesmo”. Entretanto, também baseado nos textos bíblicos, não se aceita que dois homens criem uma criança. Acreditam que Deus fez o homem e a mulher para gerar filhos e uma criança educada por homens poderá ter tendências homossexuais. No caso da criança ser menina os pais não saberão educá-la sem a presença de um referencial feminino. As mesmas convicções incluem as lésbicas. (Caderno 8 - Professora de educação de jovens e adultos da rede municipal de Japeri)

Nesse discurso, as ‘minorias sexuais’ são aceitas e acolhidas enquanto se mantiverem como minoria, enquanto sua inserção não ameace os paradigmas fundamentais do binarismo do gênero, nem da heteronormatividade enquanto

princípio hegemônico. Homossexuais, neste caso, podem ser tolerados, até aceitos e compreendidos, mas não podem figurar como modelo de comportamento – o que aparentemente colocaria em questão a própria hegemonia da heterossexualidade como padrão social, ideal cultural e orientação moral.

(...) entre bem-pensantes é recorrente o entendimento de que respeitar o “outro” seria um gesto humanitário, expressão de gentileza, delicadeza ou magnanimidade. Uma espécie de benevolente tolerância que deixa ilesas hierarquias, relações de poder e técnicas de gestão das fronteiras da normalidade. Informadas por uma matriz de conformação, pessoas com distintos graus de preconceitos costumam se perceber dotadas de atributos positivos por serem-se portadoras de certa sensibilidade em relação às vítimas – uma dose de compaixão, em função da qual o “outro” recebe uma aquiescente autorização para existir, em geral, à margem e silenciado. Na escola, antes de falar em respeito às diferenças, vale questionar processos sociocurriculares e políticos por meio dos quais elas são produzidas, nomeadas, (des)valorizadas. Não basta denunciar o preconceito e apregoar maior liberdade: é preciso desestabilizar processos de normalização e marginalização. Muito além da busca por respeito e vago pluralismo, vale discutir e abalar códigos dominantes de significação, desestabilizar relações de poder, fender processos de hierarquização, perturbar classificações e questionar a produção de identidades reificadas e diferenças desigualadoras. (Junqueira, 2011, p.89)

Essas questões parecem emergir especialmente quando o percurso didático escolhido é a discussão sobre famílias e quando a discussão vai para além da diversidade de configurações familiares como fato e alcança os modelos familiares. Dizer o que é família ou o que não é, e mais, quem pode educar e servir de modelo a filhos e filhas, parece colocar em questão justamente qual ideal moral deve orientar a sociedade. Essa abordagem parece trazer para o centro do debate, mais do que a configuração familiar propriamente dita, justamente essa hegemonia cultural em que a heterossexualidade, a família nuclear heterossexual, monogâmica, contratual e perene figura como único modelo moral possível. Essa abordagem parece ser capaz de levar a discussão para além do politicamente correto, em que se sucedem falas de tolerância e respeito, fazendo emergir discursos que explicitam a rejeição à homossexualidade e à transexualidade e, em grande parte das vezes, visibilizando a ligação de muitas destas falas com o discurso religioso, especialmente com referências cristãs.

A recorrência desse tipo de discurso não é exclusividade desta pesquisa. Em muitos textos, artigos, trabalhos e investigações sobre escola e sexualidade o discurso religioso emerge como um ponto fundamental de resistência à transformação e de manutenção de uma ordem excludente ou discriminatória. O

discurso religioso - em geral também restrito a determinadas religiões e excludente em relação a outras - aparece incorporado a práticas pedagógicas e institucionais (Longaray e Ribeiro, 2011; Garcia e Silva, 2011, por exemplo). Diante desta realidade, muitos/as pesquisadores/as reforçam a laicidade do Estado e da escola pública como contraposição a essa moralidade religiosa. A escola, como pública e laica, não seria, portanto, o espaço do proselitismo religioso. A laicidade, aqui, não significa banir o discurso religioso, mas a garantia de respeito a todas as escolhas religiosas (inclusive de nenhuma) e de que o processo de ensino-aprendizagem – o currículo em ação – não se paute por nenhuma delas.

Então, como lidar com os discursos religiosos trazidos por nossos alunos e alunas? Aqui, no debate durante a aula, será que basta apenas rejeitarmos qualquer argumento religioso em nome da laicidade da discussão? Simplesmente rejeitar a fala religiosa de um/a aluno/a não seria uma arbitrariedade? Rejeitar o discurso religioso de um/a aluno/a não seria justamente um ato de negação cultural? Não seria como rejeitar a sua própria cultura? Ora, mas se nos debatemos tanto para que nossos/as estudantes sejam reconhecidos/as na sua diversidade social, identitária, sexual e de gênero, de classe, de etnia/raça, porque, quando dele/a emerge a questão religiosa, nós nos damos o direito de simplesmente rejeitá-la? Não seria a religião mais uma manifestação da diversidade cultural dos/as nossos/as alunos/as? Não estaríamos fazendo justamente o que condenamos?

Afinal, a concepção de que a educação e as relações públicas devem se basear num debate não-religioso é, também, uma concepção cultural determinada, construída historicamente e tomada como estratégia política por algumas correntes dentro da sociedade.

Além disso, ignorar a religião durante o debate ou reduzi-la a uma opinião pessoal, seria de fato uma ação pedagogicamente eficiente? Será que não deveríamos fazer justamente o contrário? Enfrentá-la, problematizando-a? Provocando a reflexão crítica sobre o próprio discurso religioso, em suas contradições? Questionando o senso comum que dicotomicamente opõe religião x homossexualidade? Afinal, de que religiões estamos falando? De todas? De que modo essas morais religiosas foram construídas? De que maneira elas incidem nas relações sociais de poder? De que maneira elas agem na cultura? Talvez o discurso religioso seja justamente uma oportunidade pedagógica para que

possamos investir numa reflexão crítica sobre nossas próprias concepções e práticas culturais.

Esse discurso, que trabalha na ambivalência da tolerância/rejeição, nos parece fundamental para a discussão sobre inclusão na escola, especialmente porque parece uma lógica compartilhada também por muitos/as educadores/as e gestores/as, como já apontamos antes.

Nessa perspectiva de inclusão, grupos subalternizados são "acolhidos", sem que, de fato, alterem a estrutura central do modo como a escola opera. Uma lógica funcional, ou seja, de uma inclusão que "busca promover o diálogo, a convivência e a tolerância sem tocar nas causas da assimetria e desigualdade social e cultural, e sem questionar as 'regras do jogo' ". (Walsh, 2009, p.7).

A homoparentalidade, mais do que simplesmente a homossexualidade, parece uma questão importante de ser trabalhada não só em sala de aula, mas também e fundamentalmente com os/as educadores e gestores. Uma discussão que vá para além do debate sobre tolerância e não-discriminação, mas que ponha em questão justamente que modelos morais orientam a educação em nossas escolas, especialmente nas escolas públicas. A reiteração de um único modelo familiar como ideal não produz exclusão e discriminação apenas à famílias homoparentais, mas a todas as que não se enquadram nesse modelo, muitas vezes marcadas como "desestruturadas". Estudos (Vianna e Ramires, 2009, por exemplo) também vão apontar a rejeição e estigmatização de famílias em que não haja um homem como referência forte, famílias chefiadas por mulheres, e, mais ainda, se formadas por filhos de diferentes relacionamentos. O debate sobre modelos familiares parece uma oportunidade de colocar em questão as relações de gênero, as normatizações da sexualidade e, mais, a problematização da hegemonia heteronormativa e machista como determinante do modelo moral ideal.

5.4 Homofobia: desvelando a realidade ou reforçando estigmas?

Três educadores/as tomaram como caminho o debate sobre violência e homofobia, como forma de alcançar a discussão sobre diversidade sexual.

Atividade proposta: ouvir a leitura de 3 reportagens sobre violência, após ouvir a 1ª comentar e assim sucessivamente até a última. Propositalmente a última

reportagem foi a que se referia ao gay com o objetivo de observar se haveria diferença de percepção entre os três tipos de violência. (Caderno 28 - Orientadora pedagógica do ensino fundamental da rede municipal de Caxias)

Os/as educadores/as relatam uma boa receptividade dos/as estudantes e colegas diante da proposta da aula. Em geral, as falas registradas vão marcar a condenação a qualquer forma de violência – em alguns casos contrariando as expectativas do/a professor/a.

Observei que os alunos mostraram mais interesse durante a leitura da reportagem sobre o gay. No entanto, mostraram a mesma indignação diante dos três casos. Mesmo após serem chamados a atenção para o fato de que o rapaz apanhou por ser gay, os alunos continuavam não aceitando tamanha brutalidade.

Quando um disse: - os rapazes bateram porque não gostavam de gay. O outro respondia: - Qual o problema? E o outro endossava: - Cada um tem direito de ser o que quiser.

Após as intervenções neste grupo pude observar que os alunos apresentaram muito mais estereótipos de gênero do que preconceito contra os homossexuais. Mostraram interesse pelas reportagens e em nenhum momento manifestaram opiniões de que os rapazes que agrediram o gay estavam certos e nem endossaram tal atitude. (Caderno 35 - Orientadora pedagógica do ensino fundamental da rede municipal de Caxias)

Esta parece uma abordagem muito importante, que tem o potencial de trazer à tona as violências de gênero – especialmente por orientação sexual. No entanto, vale perguntarmos o quanto essas abordagens se mantêm num discurso genérico sobre respeito e tolerância e o quanto elas conseguem de fato discutir as estruturas sociais que produzem essas violências. Algumas das falas transcritas pelos educadores trazem certo tom de resignação diante da realidade de discriminação e violência.

(...) o comentário foi único: seja de que lado for, vai sempre haver preconceito. (Caderno 28 - Orientadora pedagógica do ensino fundamental da rede municipal de Caxias)

- Essa violência já está enraizada no corpo social. (Caderno 5 - relato durante atividade registrado por um professor de ensino médio da rede estadual de Niterói)

Isso nos aponta para um risco que talvez este tipo de abordagem corra, justamente de redundar em um discurso mais resignado que mobilizante, diante da realidade de violência que se coloca como enraizada, permanente e de difícil mudança. Talvez esta realidade não se constitua de fato como um limite para essa abordagem, mas sugere que é preciso estar atento/a se este é o caminho escolhido.

Talvez este tipo de abordagem, se feita descasada de uma discussão mais crítica, possa acabar contribuindo para o reforço de um estigma sobre homossexuais, travestis e transexuais. Associar a discussão sobre homossexualidade *apenas* à questão da violência não contribuiria, de algum modo, para reforçar a ideia que vincula essas identidades, práticas e vivências à infelicidade e à marginalização social? Até que ponto esse debate funciona como denúncia, até que ponto pode se instituir como naturalização do estigma? O quanto essas atividades efetivamente problematizam essa violência? Além disso, falar de homofobia significa apenas falar de violência contra homossexuais? E discutir violências motivadas por orientação sexual significa discutir apenas de homofobia? O que afinal estamos entendendo quando falamos em homofobia?

Há hoje bastante conhecimento produzido a esse respeito, conhecimento que pode ser incorporado ao currículo num debate como esse. Mas esse acúmulo só pode ser de fato incorporado se conseguirmos ir além dos personalismos, que reduzem a discussão sobre violência à *homofobia*, entendida não como um dispositivo de controle da sexualidade, mas como uma aversão pessoal a pessoas chamadas de homossexuais. Para Junqueira:

É oportuno observar que o termo homofobia tem sido comumente empregado em referência a um conjunto de emoções negativas (aversão, desprezo, ódio, desconfiança, desconforto ou medo) em relação a “homossexuais”. No entanto, entendê-lo assim implica pensar o seu enfrentamento por meio de medidas voltadas, sobretudo – ou apenas – a minimizar os efeitos de sentimentos e atitudes de indivíduos ou de grupos homofóbicos em relação a uma suposta minoria. (2011, p. 77)

O termo homofobia, apesar da sua insuficiência semântica, já conta hoje com uma inserção considerável no senso comum, o que lhe garante um potencial político que não pode ser desprezado. No entanto, se tratamos as violências por orientação sexual como atitudes individuais de desrespeito e intransigência, corremos o risco de invisibilizar – e assim ajudar a naturalizar – toda a rede de relações de poder que constroem as relações de gênero e a sexualidade como as vivenciamos hoje na nossa cultura e na nossa sociedade.

Relacionar a homofobia simplesmente a um conjunto de atitudes individuais em relação a lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais implicaria desconsiderar que as distintas formulações da matriz heterossexual, ao imporem a

heterossexualidade como obrigatória, também controlam o gênero. (Junqueira, 2011, p. 77)

O que nos faz pensar: será que só homossexuais são vítimas de violência homofóbica? Sem dúvida descumprir a norma expõe determinados sujeitos a uma série de possibilidades de discriminações e violências. Mas também podemos pensar nas dificuldades de se viver DENTRO da norma. Como pode ser difícil ser uma mulher heterossexual com uma identidade de gênero feminina bem marcada dentro dos padrões de comportamento hegemônicos e ter de ser sempre afetuosa, sensível, magra, bonita, sempre jovem, desejável, ter a maternidade necessariamente como o projeto mais importante da sua vida - afinal, a própria identidade de mulher poderia estar em risco se não quisesse ser mãe. Como deve ser difícil ser um homem heterossexual e ter que conquistar a sua masculinidade todos os dias, não poder chorar, ter que reprimir os seus sentimentos, controlar o seu corpo, ter que afirmar todos os dias o quão homem você é – nem que seja pela violência, ter que ser o provedor, o que toma sempre a iniciativa, o que nunca pode ser rejeitado, o que nunca pode perder. Segundo Bourdieu, “o privilégio masculino é também uma cilada e [...] impõe a todo homem o dever de afirmar [...] sua virilidade [...], entendida como capacidade reprodutiva, sexual e social, mas também como aptidão ao combate e ao exercício da violência [...], é, acima de tudo, uma carga” (2010, p. 64).

As normatizações de gênero não são algo que afeta apenas quem descumprir o roteiro pré-estabelecido, mas produzem angústia inclusive naqueles/as que se enquadram (ou tentam) nos modelos de masculinidade e feminilidade hegemônicos. Não haveria, assim, uma divisão dicotômica entre quem está *dentro* (e portanto confortável) e quem está *fora* da norma (e portanto sujeito a diferentes formas de violência). Na perspectiva que compartilhamos o que há é uma norma, que estabelece sua hegemonia através de diferentes caminhos históricos, que submete toda a sociedade, e diante da qual diferentes sujeitos vão viver diferentes experiências, de afirmação, de reprodução, de negação, de subversão ou provavelmente de tudo isso, em diferentes formas, intensidades e momentos.

A homofobia seria então um dispositivo coercitivo fundamental para a manutenção da norma hoje hegemônica, baseada na heteronormatividade, na heterossexualidade compulsória e no próprio binarismo de gênero. Um dispositivo

que de fato ronda e ameaça a todos e todas e que, embora a sua violência tenha alvos preferenciais, vai também coagir quem está aparentemente encaixado na norma (justamente para que se mantenha aí). Nesse sentido, compartilhamos a perspectiva de Junqueira (2011):

Parece-me mais adequado entender a homofobia como um fenômeno social relacionado a preconceitos, discriminação e violência voltados contra quaisquer sujeitos, expressões e estilos de vida que indiquem transgressão ou dissintonia em relação às normas de gênero, à matriz heterossexual, à heteronormatividade. E mais: seus dispositivos atuam capilarmente em processos heteronormalizadores de vigilância, controle, classificação, correção, ajustamento e marginalização com os quais todos/as somos permanentemente levados/as a nos confrontar (p.77).

Estamos falando, portanto, não apenas de uma violência pessoal contra grupos minoritários, mas de um dispositivo que faz parte da construção (cotidiana) das identidades de gênero de todos e todas – e especialmente dos homens.

Processos heteronormativos de construção de sujeitos masculinos obrigatoriamente heterossexuais se fazem acompanhar pela rejeição da feminilidade e da homossexualidade, por meio de atitudes, discursos e comportamentos, não raro, abertamente homofóbicos. Tais processos – pedagógicos e curriculares – produzem e alimentam a homofobia e a misoginia, especialmente entre meninos e rapazes. Para eles, o “outro” passa a ser principalmente as mulheres e os gays e, para merecerem suas identidades masculinas e heterossexuais, deverão dar mostras contínuas de terem exorcizado de si mesmos a feminilidade e a homossexualidade. (...) À disposição deles estará num arsenal nada inofensivo de piadas e brincadeiras (machistas, misóginas, homofóbicas etc.) e, além disso, um repertório de linhas de ação de simulação, recalque, silenciamento e negação dos desejos “impróprios”. (Junqueira, 2011, p.77)

Mas, se por um lado a homofobia vai ser tratada como uma atitude pessoal contra um determinado grupo específico, por outro os relatos não trazem nenhuma menção sobre a promoção de uma autoreflexão que permita que os participantes das atividades reconheçam, nas suas atitudes, o exercício dessa violência. Nenhuma das atividades descritas parece fazer uma relação entre a violência que aparece nos vídeos ou nas notícias de jornal com as práticas e atitudes dentro da escola. Pelos relatos com que trabalhamos, a violência parece figurar como algo cometido por alguém difuso, não-identificado. Não há registro de que alguém se reconheça como agressor/a ou discriminador/a, nem que a discussão alcance o ambiente escolar.

E essa parece ser justamente uma oportunidade produzida por este tipo de abordagem, para educadores/as e educandos/as identificarem, nas suas práticas, a (re)produção da homofobia, seja pela discriminação seja pela violência, e o que isso implica na sua própria construção identitária. Oportunidade para a construção de uma reflexão crítica que faça com que cada um/a observe a si mesmo e, talvez, se perceba como agente de violências homofóbicas ou sexistas. Oportunidade para que, tendo a violência como catalisador, se possa superar o estigma ou o discurso vitimista para chegar a um debate que desvele as relações sociais, as representações culturais e as práticas cotidianas em que se estabelecem as normas de gênero e sexualidade, que afetam – e vitimizam – não apenas homossexuais, mas todo o conjunto da sociedade.

5.5 Sujeitos: identidades e estereótipos

Algumas atividades parecem investir diretamente na apresentação de um *sujeito homossexual* ou *LGBT*, tendo esses sujeitos como tema central da aula. Não se aborda propriamente a sexualidade de um modo amplo, mas são apresentadas à turma características, histórias, imagens e representações que definiriam algumas pessoas, nomeadas como homossexuais ou LGBT - em geral sem muita distinção entre o que seja orientação ou identidade sexual. Essas identidades em geral não são apresentadas como construídas, mas como dadas. As aulas parecem ter um objetivo informativo, como que descrevendo esse grupo de pessoas. A apresentação e identificação desses *sujeitos homossexuais* aparece como tema que se encerra em si mesmo.

Então dei início a minha intervenção.

- Crianças como percebemos se uma pessoa é gay ou não?

- Quando dois homens se abraçam na rua, tia.

Prontamente uma menina:

- Não tem nada a ver. Eu e a fulana andamos abraçadas na rua. Então isso quer dizer que eu sou biba?

Outra afirmou:

- Não tem nada a ver, só se eles estiverem se beijando na boca.

Foi o maior reboliço, porque todos já haviam presenciado a cena e queriam descrever o fato. Continuei:

- Crianças como podemos saber se um homem é gay?

-Pelo jeito de andar. E imitou, foi um riso geral.

- E como sabemos que uma mulher é lésbica?

- Tia, o que é isso?

- É quando uma mulher namora a outra.
- Ah! É sapatão, tia.
- Sim, mas continuando, como sabemos que ela é sapatão?
- Tia, pelo corte de cabelo!

E assim foram infinitas as respostas e, eu me senti realizada, havia conseguido falar com as crianças pequenas sobre homossexualismo sem agredi-los ou chocá-los. Então percebi que eles tem vivências a respeito do assunto.

Interessante como eles percebem através do jeito de andar, do corte de cabelo, pela roupa e até pelos adornos, entre outros.

A orientação sexual não é um tema fácil a ser abordada pela família, escola e pela sociedade.

Mas é possível quando procuramos abordar de forma clara, coerente e responsável. E sabermos exatamente onde devemos ir e recuar se necessário. (Caderno 15 - Professora de ensino fundamental da rede municipal de São João de Meriti)

Talvez o mais impactante desse relato não seja apenas a abundante reprodução de estereótipos, mas, mais que isso, a percepção da professora de que tenha desenvolvido uma abordagem *clara, coerente e responsável*, sentindo-se *realizada* ao final da atividade. Qual a intencionalidade dessa educadora ao promover uma ação como essa? O que ela entende por *reconhecimento*?

Sem dúvida, para além de conceitos acadêmicos ou elaborações científicas, é importante trabalhar com a dimensão da experiência dos sujeitos. Tornar compreensíveis corpos, sujeitos, práticas e histórias outras, fazer exercícios de tradução - para todos os lados - que permitam que os sujeitos se compreendam nos parece um exercício fundamental. Essas atividades parecem ter o objetivo de visibilizar determinados grupos, tornando-os mais compreensíveis. Talvez de fato um dos primeiros investimentos tenha a ver com inteligibilidade. No entanto, se restrito apenas a uma atividade pontual, essa ação pode redundar apenas num discurso vago ou na manutenção – e até no reforço – de determinados estereótipos.

(...) para sermos capazes de relativizar nossa própria maneira de situar-nos diante do mundo e atribuir-lhe sentido é necessário que experimentemos uma intensa interação com diferentes modos de viver e expressar-se. Não se trata de momentos pontuais mas da capacidade de desenvolver projetos que suponham uma dinâmica sistemática de diálogo e construção conjunta entre diferentes pessoas e/ou grupos de diversas procedências sociais, étnicas, religiosas, culturais, etc. (Candau, 2008, p.54)

Esse investimento se constitui de fato em um aprendizado longo e demorado, que tem a ver não só com conhecimento, mas com vivências, convivências e experiências compartilhadas.

Outro problema é quando se didatiza essa experiência e ela é transformada em um arcabouço – mais prescritivo que descritivo – que diz quem, como e de que modo são e vivem esses sujeitos. Quando se diz que um homossexual é isso ou aquilo, que os homossexuais são desta ou daquela maneira, a palavra homossexual não é um adjetivo que classifica algum sujeito ou um verbo que fala sobre o que a pessoas faz, mas um nome próprio e o próprio sujeito da oração. Nessa lógica, a orientação sexual parece ser algo que define os sujeitos, que faz com que o desejo sexual se constitua como fundamento da própria pessoa, que diz o que ela é.

É importante ter em mente que as categorias homo, hetero e bissexual não foram criadas num movimento de crítica ao modelo binário de gênero, nem numa perspectiva de empoderamento ou reconhecimento de grupos subalternizados. Essas categorias – acompanhadas do *ismo* no final – vão surgir no século XIX dentro de um processo de construção de uma sexualidade medicalizada, psiquiatrizada, que patologizava determinados comportamentos e sujeitos – o que servia também na época como forma de escapar da condenação religiosa. (Foucault, 1999)

Essas categorias: homossexualidade, heterossexualidade e bissexualidade foram, como todo conhecimento humano, produzidas dentro de um determinado contexto histórico e político. Não são categorias neutras – como nenhuma é – e não apenas descrevem uma realidade que está no mundo, mas constroem essa realidade, compondo um jogo de relações de poder que vem, desde há alguns séculos, construindo a sexualidade como a entendemos hoje.

Até alguns séculos atrás, na cultura de origem européia – e provavelmente ainda hoje em determinados grupos e culturas – a homossexualidade – se podemos usar um conceito de hoje para falar de tempos antigos – era vista como uma *prática*, certa ou errada, que seja, mas uma *prática*, um *ato*, capaz de ser realizado a princípio por qualquer pessoa. Mesmo como um pecado ou um delito, era um pecado, nefando, ou um delito, repreensível, cometido por um ser humano qualquer. Num determinado momento histórico, aquilo que era um ato, passou a definir *o próprio sujeito*. O verbo se tornou substantivo.

“A sodomia – dos antigos direitos civil ou canônico – era um tipo de ato interdito e o autor não passava de seu sujeito jurídico. O homossexual do século XIX torna-se

uma personagem: um passado, uma história, uma infância, um caráter, uma forma de vida; também é morfologia, com uma anatomia indiscreta e, talvez, uma fisiologia misteriosa. Nada daquilo que ele é, no fim das contas, escapa à sua sexualidade. (...) O sodomita era um reincidente, o homossexual é uma espécie.” (Foucault, 1999, p. 50)

Essa “essencialização” não é algo que ficou no passado, mas a origem histórica de muitas concepções que carregamos hoje, e que opõe homossexuais e heterossexuais quase como naturezas diferentes. Essa redução (de uma pessoa à sua orientação sexual) é algo que recai especialmente sobre os homossexuais – ou àqueles que fujam da norma hegemônica. Não há nenhum relato de aula em que o tema central seja explicitamente *os heterossexuais*, como podemos reconhecê-los, como eles vivem ou são.

Quando as atividades focam apenas a homossexualidade como *tema para estudo* podem acabar reafirmando, de algum modo, que a heterossexualidade não precisa ser estudada nem entendida, “ela é óbvia”. Será mesmo? Ou será que é justamente a nossa imersão numa cultura heteronormativa que condiciona o nosso olhar?

O que podemos pensar a partir dessas experiências é que muitas vezes práticas que se propõem a promover o reconhecimento de determinados grupos, hoje marginalizados ou violentados socialmente - como sujeitos que de algum modo não se conformam aos padrões de gênero e sexualidade heteronormativos - podem acabar reiterando a norma, na medida em que estabelecem esses sujeitos no lugar do outro - o que reafirma o lugar do *um*, do centro, da própria norma. A própria ideia de reconhecimento está em questão. O que significa reconhecimento? Identificação? Compreensão? Respeito? Acesso a direitos? Reconhecer a diferença significa conferir valor? Ou demarcar fronteiras?

Até que ponto esse reconhecimento da diferença de *um sujeito/um grupo* não pode ser encarcerador? Submeter uma diversidade de sujeitos a uma normatização identitária castradora e limitada, condicionando o seu reconhecimento à submissão a esse ou aquele modelo identitário - LGBT, por exemplo. E aí não se toma em conta o quanto esses modelos identitários têm uma constituição histórica, cultural e geracional específicas, que podem não dar conta de modos de vivenciar a sexualidade e o corpo que hoje talvez estejam se construindo, para além desse modelo.

Mais ainda, podemos acabar trabalhando com modelos identitários imaginados por pessoas - professores/as heterossexuais, por exemplo - que talvez nunca tenham vivenciado a experiência de construção identitária dentro desses padrões e que, portanto, muito possivelmente vão impingir, mais do que identidades pré-determinadas, estereótipos pré-determinados. O relato a seguir, por exemplo, trabalha as identidades sexuais gay e lésbica a partir de ícones midiáticos – cuja experiência concreta de vida nós de fato não conhecemos – tomando-os como representativos de todo um grupo.

Trouxe para a Escola Municipal (...) um cartaz com várias figuras recortadas de revistas para trabalhar gênero com a minha turma do Infantil 5. De um lado do cartaz tinha figuras de homens, mulheres, crianças, barriga de grávida, só as pernas de uma passista de Escola de Samba (homem ou mulher), lésbica (Marlene Matos e Morango do Big Brother), gay (Serginho e Dicesar). (Caderno 36 - Professora de educação infantil da rede municipal de Nova Iguaçu)

Mais uma vez, é interessante como a palavra *heterossexual* não aparece. Ela possivelmente está presumida nos termos *homens e mulheres* - que assim, sem um adjetivo que os complemente, parecem *obviamente* heterossexuais. Assim, os gays e as lésbicas aparecem como sujeitos à parte (não seriam eles e elas também homens e mulheres?). Novamente, a norma parece continuar intacta, enquanto vamos focar nos *outros e outras* que fogem à ela.

Outra educadora descreve uma atividade em que a imagem escolhida para representar os homossexuais e introduzir o tema da homossexualidade foi uma apresentação em vídeo do cantor Ney Matogrosso cantando a música “O Vira”.

A atividade foi realizada na turma de três anos A, e o nosso objetivo era verificar se os nossos pequenos já possuíam alguma percepção sobre homossexualidade. Utilizamos o DVD "Ney Matogrosso - vivo", e apresentamos à turma a música "Vira" onde o cantor dança de forma bastante sensual, maquiado, com uma saia de tiras e adorno na cabeça com bastante pedras e brilhos. (...) Levei para as crianças uma roupa semelhante a do cantor e propus reproduzirmos a cena. Foi um alvoroço só! (Caderno 16 - Diretora de escola de educação infantil da rede municipal de Mesquita)

É interessante notar que em momento algum a professora relata qualquer elemento que efetivamente traga a questão da homossexualidade, que parece estar presumida no seu próprio estereótipo. Ela mesma acaba reconhecendo que a discussão que o vídeo provoca caminha muito mais para questões de gênero (que

roupas homens podem ou não usar, como podem mexer o seu corpo, como podem se comportar) do que propriamente para o tema da sexualidade.

O que deu para perceber é que a rejeição de Fernanda está exclusivamente relacionada a música por não ser religiosa, e a de João foca na dança e na vestimenta, mas mais com a ideia de reforçar a masculinidade do que tratar homossexualidade, ou deixar de ser homem. (Caderno 16 - Diretora de escola de educação infantil da rede municipal de Mesquita)

Mas para além dos estereótipos mais óbvios, haveria um modo de trabalhar as identidades LGBT de um modo *correto*, *realista* ou *verossímil*? É possível, nesta discussão, encontrar uma identidade legítima, que possa ser ensinada e apreendida? Seriam alguns sujeitos – homossexuais, por exemplo – os/as verdadeiros/as detentores/as dessa legitimidade?

No campo do gênero e da sexualidade, alguns autores vão trabalhar numa perspectiva radical, rejeitando qualquer proposta de essencialização ou objetivação das identidades.

Em que medida é a “identidade” um ideal normativo, ao invés de uma característica descritiva da experiência? E como as práticas reguladoras que governam o gênero também governam as noções culturalmente inteligíveis de identidade? Em outras palavras, a “coerência” e a “continuidade” da “pessoa” não são características lógicas ou analíticas da condição de pessoa, mas, ao contrário, normas de inteligibilidade socialmente instituídas e mantidas. (Butler, 2003, p.38).

Nessa perspectiva, qualquer descrição generalista de identidades coletivas resulta necessariamente numa fixação reducionista. Até que ponto estamos descrevendo a experiência de diferentes sujeitos (LGBTs, no caso), até que ponto estamos difundindo um ideal normativo? Qualquer descrição generalista de fato pode se tornar uma prescrição.

Isso não nega, ao contrário, explicita, a dimensão política das identidades, quando aponta a sua fixação não como representação de uma essência, mas enquanto estratégia de luta nas relações de poder. E dizer que a identidade não existe enquanto essência não significa dizer que ela não existe. Ela existe, os homossexuais existem, gays, lésbicas, travestis e transexuais existem e vão continuar a existir, enquanto alguns seres humanos escolherem estrategicamente se articular em torno dessas identidades específicas.

A crítica está em o quanto esses processos de construção de identidades estratégicas são invisibilizados. Afinal, grande parte da eficiência da identidade como ferramenta de enfrentamento e articulação política está no quanto os processos de produção social dessa identidade e sua arbitrariedade possam ser invisibilizados, legitimado-a como constituinte inato dos sujeitos (Butler, 2000). Por outro lado, se construída numa proposta libertadora, uma identidade coletiva, quando invisibiliza os processos culturais que a constituem, pode acabar produzindo novas dominações, novas restrições ao viver e estar no mundo, aprisionando seus próprios inventores num estereótipo fechado, numa série de roteiros pré-definidos a serem permanentemente reiterados.

Muitas políticas públicas desenvolvidas hoje no campo da diversidade sexual e ações de intervenção na escola (Mello, 2010) têm como base identidades pré-estabelecidas – lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais – e a promoção do seu reconhecimento.

Mas, será que esse modo de lidar com o contexto escolar é suficiente? Será que essas identidades dão conta de toda a diversidade que encontramos hoje na escola – e na sociedade como um todo? Será que podemos trabalhar na perspectiva de que todos os não-heterossexuais podem se encaixar nessas cinco ou seis opções identitárias previamente oferecidas? O que significa então dizer que trabalhamos para promover os sujeitos LGBT? E se essa juventude – cada vez mais – não se reconhecer nessas identidades? Não seria limitador trabalhar numa perspectiva *LGBTista*? Será que essas questões só dizem respeito aos homossexuais? E os heterossexuais? A eles e elas só caberia aprender sobre esses *outros*? A sua identidade estaria completamente estabilizada, a tal ponto que nem é preciso pensar sobre ela? Esse tipo de abordagem aproxima ou consolida a distância? Talvez, ao invés de apresentar acriticamente um *sujeito homossexual/LGBT* – fundado em estereótipos ou em identidades rígidas - questionar a heterossexualização compulsória e problematizar a naturalidade da heterossexualidade possa ser muito mais desestabilizador – e portanto, educativo.

5.6 Integrada

Um único registro reporta uma atividade desenvolvida junto a uma turma de ensino profissionalizante em que, efetivamente, a questão da diversidade sexual aparece inserida no conteúdo regular da disciplina.

Atualmente trabalho o módulo de atendimento ao cliente. Planejei uma aula onde as turmas teriam que fazer uma dramatização onde mostrassem situações de bons e péssimos atendimentos. Dividi a turma em 5 grupos (...) Para 1º grupo, pedi que incluíssem um idoso que deveria de alguma forma aparecer na cena. No 2º grupo, pedi que os clientes fossem um casal gay, 3º grupo, uma adolescente de 13 anos grávida (...) (Caderno 29 - Orientadora educacional e professora de ensino técnico da rede estadual do Rio de Janeiro)

Ao ser entrevistada, a educadora afirma que “a ideia era mesmo provocar, numa situação experimental, o que poderia acontecer dentro de um ambiente de trabalho.” A atividade parece ter produzido um certo constrangimento em parte da turma, mas foi completamente realizada.

O casal gay, no restaurante, constrangeu um pouco os meninos que os representaram. Depois, os caricaturaram, colocando falas e trejeitos exagerados. Ao final das apresentações, abrimos a discussão com foco no tipo de atendimento prestado. (...) O grupo 2 iniciou a discussão falando sobre o exagero na representação do casal gay. Eles falaram que a sociedade não aceita que as pessoas que tem opções diferentes tornem isso público. Foquei o atendimento. Será que o atendimento foi diferente? Por que? Por que do exagero em representar o casal gay? (Entrevista 2 - Orientadora educacional e professora de ensino técnico da rede estadual do Rio de Janeiro)

É interessante perceber como a educadora traz a discussão sobre sexualidade e diversidade, sem perder o foco no seu objetivo didático e conteúdo curricular (atendimento ao cliente). A discussão sobre diferenças e preconceitos não fica apenas no plano teórico ou ideal. A educadora busca trazer o debate para a materialidade do cotidiano, estimulando uma auto-reflexão sobre as atitudes diante da diferença e a relação disso com a atuação profissional - foco da aula.

Foi o grupo que levantou mais polêmicas, vários alunos colocaram sua opinião sobre homossexualidade. Colocaram os preconceitos da sociedade. Atuei como advogada do diabo, pontuando, por exemplo, quem é a sociedade? Como são tratadas pessoas que fazem escolhas diferentes da maioria? Nós somos obrigados a concordar? O que podemos fazer? O diferente é menos cidadão? Paga menos pelo serviço ou produto? (Caderno 29 - Orientadora educacional e professora de ensino técnico da rede estadual do Rio de Janeiro)

O tema da aula permanece sendo atendimento ao cliente e a questão da diversidade entra como uma perspectiva, que transpassa a formação profissional, e não como um tema específico à parte. Uma diversidade que abrange não apenas homossexuais, mas uma gama mais ampla de sujeitos, o que, talvez, permita uma leitura mais profunda da questão da diferença, não apenas como um atributo de um grupo específico, mas como característica fundante da nossa sociedade.

Quando entrevistada, a educadora tenta explicar a forma como prefere trabalhar a questão da diversidade sexual, de um modo menos prescritivo e mais vinculado às experiências dos/as estudantes, adaptando cada atividade ao conteúdo curricular e buscando sempre diferentes metodologias.

Em muitos momentos esse tema cabe, e tem várias formas da gente abordar. Normalmente eu procuro uma forma assim mais... não de blá blá blá, mas de situações, buscando as experiências que eles já tiveram e a reflexão. Eu acho que é um caminho sempre do diálogo, do conversar. E semear. Não é vamos dar bronca porque agiu de uma forma diferente, nós vamos buscar o outro lado da situação para as pessoas poderem avaliar. Eu acredito que abordagens existem várias. Eu não acho que em outro momento se eu tivesse que fazer eu vou fazer da mesma forma. (Entrevista 2 - Orientadora educacional e professora de ensino técnico da rede estadual do Rio de Janeiro)

Além disso, ela rejeita também modelos de comportamento pré-definidos e tenta desconstruir essas imagens durante a atividade com os/as alunos/as.

É tentar lidar com isso de uma forma mais natural. Acho que nada melhor do que você falar e enfrentar até para você desconstruir determinadas coisas que eles percebem de uma forma muito distorcida. Eles ficam esperando padrões de comportamento: ah, porque é gay, vai agir assim, porque é gay faz isso, porque é gay faz aquilo. Tanto para os homens quanto para as mulheres. (Entrevista 2 - Orientadora educacional e professora de ensino técnico da rede estadual do Rio de Janeiro)

Essa atividade nos parece bastante interessante justamente pela articulação entre conteúdo curricular e a *perspectiva* da diversidade. Essa abordagem integrada parece apontar, como oportunidade, para a inserção transversal de fato dessa perspectiva, não apenas como atividade pontual, mas como algo que atravessa os conteúdos disciplinares. Uma atividade que não foge do campo curricular da disciplina onde está inserida e faz uma discussão direta da questão da diversidade sexual – que, segundo relata a educadora, parece ter produzido efeitos nas próprias relações interpessoais dentro da turma:

Eu tenho um aluno na sala que depois que a gente começou a trabalhar o tema de uma forma diferente, ele se assumiu gay perante a turma, coisa que ele não tinha feito até então. (Entrevista 2 - Orientadora educacional e professora de ensino técnico da rede estadual do Rio de Janeiro)

Essa atividade talvez seja a que mais se aproxima da perspectiva que retiramos como aprendizado da análise de todas as intervenções: uma pedagogia que não didatize os sujeitos, nem simplesmente prescreva modos de agir, mas que traga elementos (informação, conhecimento científico, experiências humanas) para que possamos visibilizar as relações de poder que condicionam o gênero e a sexualidade; que promova a auto-reflexão, para que sejamos capazes de perceber em nós mesmos/as as representações e práticas que (re)produzem e transformam esse *status quo*; e que motive a transformação, no caminho de uma sociedade que supere processos históricos – e cotidianos – de exclusão, violência e desigualdade.

6. Considerações finais: do tema adicional à perspectiva ou descobrindo caminhos

Na maior parte das atividades analisadas, a questão da homossexualidade continua aparecendo como um tema a parte. Em geral, a homossexualidade – praticamente nenhuma atividade focou a transexualidade - e a homofobia vão ser tratadas de modo separado, desarticuladas de outros conteúdos curriculares. Ao longo das entrevistas, a maior parte dos educadores/as apontam esse *tema* como um conteúdo novo, descrevendo um modo de trabalhá-lo que parece não construir uma relação direta com os conteúdos que já fazem parte do seu currículo. Uma das entrevistadas reconhece a dificuldade - e ao mesmo tempo a necessidade - de inserir essa perspectiva no currículo oficial da escola:

Oficialmente esse não seria um conteúdo que eu deveria trabalhar. Eu tenho que desenvolver determinadas competências, quando eu recebo uma oficina, eu tenho competências a construir. Isso nunca faz parte, nunca vem assim escrito dessa maneira. No entanto, nós sabemos que em alguns momentos eles vão se deparar com situações como essas. (...) Mas se você perguntar: é novo? Sim, é novo. (Entrevista 2 - Orientadora educacional e professora de ensino técnico da rede estadual do Rio de Janeiro)

E essa nos parece ser uma questão central, a pergunta que emerge deste trabalho: como ir além de uma abordagem pontual e desconectada do restante do currículo, para a inserção transversal da diversidade sexual e de gênero como *perspectiva*? Como ir além de uma aula temática (em geral restrita à homossexualidade) para conseguir inserir a questão da diversidade sexual como perspectiva transversalmente em diferentes disciplinas, em diferentes momentos, não como um conteúdo paralelo, mas num vínculo que faça sentido e que dialogue com os conteúdos que já são cotidianamente trabalhados em sala de aula?

Nesse caso, parece que precisamos ir para além da discussão da homossexualidade ou da transgressão de gênero como um capítulo adicional, como uma exceção a ser tratada especificamente. Se discutir gênero não significa apenas "discutir mulher", discutir diversidade sexual não significa "discutir a homossexualidade ou os homossexuais". Se pensamos a diversidade sexual como sinônimo de homo/transexualidade, o que podemos estar fazendo é justamente reafirmar a heterossexualidade como norma. Existiria assim a norma, que não

precisa ser discutida, e as diversidades, os outros, os diferentes, sobre os quais precisamos falar, pensar, identificar, dar aulas, ler e estudar.

Algumas atividades parecem apontar para essa perspectiva aditiva, onde elementos e questões de grupos subalternizados são adicionados ao currículo, sem que, de fato, alterem a estrutura central do modo como a escola opera, numa lógica funcional, (Walsh, 2009). Sem dúvida são aspectos importantes, mas em geral condicionados a uma lógica de inclusão do ‘outro’, sem questionar as estruturas que produzem as desigualdades e que determinam quem é o ‘outro’ a ser incluído.

O combate à homofobia e à heteronormatividade não é importante somente para os alunos LGBT, mas para toda a escola. As relações de gênero, como relações de poder que são, envolvem todos os sujeitos dentro da comunidade escolar e afetam a todos. E não há como pensar uma educação que alcance uma diversidade de sujeitos, que vivenciam de diferentes maneiras a sua sexualidade, sem que necessariamente isso implique uma revisão dos conteúdos, das práticas e dos discursos que compõe o processo educativo.

Muitos pesquisadores, como Sefner, por exemplo, apontam, há bastante tempo, o quanto o público da escola vem se transformando.

Na escola regular ingressam hoje alunos e alunas de diferentes pertencimentos religiosos, oriundos de agrupamentos familiares de variados tipos, portadores de necessidades especiais, que são estimulados a estudar junto com aqueles tidos como “normais”; a diversidade étnica e de cor da pele é uma realidade, turbinada por alunos de países latino-americanos cujos pais vieram trabalhar no Brasil; meninas passaram a frequentar a escola na mesma proporção dos meninos; a frequência dos alunos de escolas rurais é tão elevada quanto nos meios urbanos; a diversidade de orientações sexuais é absolutamente visível em qualquer sala de aula, bem como as diferenças geracionais. (Seffner, 2011, p.108)

E essa entrada de tantos “novos” sujeitos produz a necessidade – se não a pressão – por uma mudança também nos conteúdos.

Ou seja, se tivemos uma grande mudança no alunado, alguma mudança precisa acontecer nos programas escolares. (Seffner, 2011, p.108)

Mas a inclusão, no nosso caso, é apenas uma parte do processo. Acreditamos que não se trata de adaptar o currículo aos “novos sujeitos” que agora estão se tornando visíveis na escola. Até porque, se hoje essa visibilidade é mais intensa,

isso não significa que, antes, só havia heterossexuais na escola brasileira. A vivência da sexualidade e a construção das identidades de gênero sempre se deram de maneiras diversas, muitas vezes contradizendo a norma hegemônica. O que talvez esteja acontecendo é que estes sujeitos estão se tornando socialmente mais visíveis e mais empoderados e enfrentando as práticas disciplinadoras das nossas escolas. Esses sujeitos não são novos. A sexualidade não é nova. O novo talvez seja justamente a força política de determinados grupos sociais que forcem o sistema educacional a repensar as suas práticas.

Pensar em discutir diversidade sexual apenas como uma forma de *incluir* alunos e alunas LGBT seria reduzir e empobrecer demais o que a realidade de hoje nos oportuniza. Provocada sim, sem dúvida, não pela entrada, mas pela mudança de atitude de muitos/as estudantes e educadores/as não heterossexuais ou enquadrados nos modelos de gênero, essa mobilização nos abre justamente a oportunidade de incorporar na nossa ação pedagógica uma nova perspectiva. Uma nova perspectiva baseada em conhecimentos construídos não apenas no movimento social, mas nas ciências sociais, na antropologia, na filosofia, na pedagogia, na história, nas letras, nas artes, nas próprias ciências biológicas.

Isto significa romper com a perspectiva da heteronormatividade e repensar o gênero e a sexualidade na escola, não só pelo reconhecimento de determinados grupos, mas pelo quanto essas questões dizem respeito a toda a comunidade escolar, a toda a prática pedagógica, aos processos de constituição de cada sujeito ali dentro, estudantes ou profissionais da educação. Significa nos propormos a nós mesmos um desafio de repensarmos os nossos próprios paradigmas e tentar construir uma prática que não simplesmente inclua, mas que se repense, se reestruture a partir dos questionamentos que tem diante de si. Significaria não adicionar conteúdos ao currículo, mas construir um novo currículo e uma nova prática, a partir do diálogo e do encontro, sem ignorar a tensão trazida pelo conflito e, mais que isso, percebendo o próprio conflito, a própria diferença em seu potencial pedagógico. Repensar a prática pedagógica significaria questionar o quanto a escola se constitui em um espaço de reprodução e normatização dos corpos, através do currículo, dos conteúdos, do material didático, das regras internas, das práticas institucionais e pedagógicas, das violências e dos saberes que legitima. E, ao mesmo tempo, como ela pode se constituir num espaço de resistência, de transformação social e histórica.

Diante disso tudo, como podemos então pensar uma prática pedagógica e um currículo que tenham como pressuposto um contexto de inter-relação entre diferentes grupos e sujeitos e, mais que isso, a construção coletiva de uma escola que integre em seu currículo e cotidiano as diferenças, vivenciando as tensões sem abrir mão da construção da igualdade? O que nos leva novamente a nossa pergunta inicial, como?

Nesse sentido, dois aspectos nos parecem fundamentais: *formação e abordagem*.

Professores/as não podem ser especialistas em todos os temas, mas, antes de discutir um determinado assunto, é importante se apropriar mais daquela questão. No caso específico da diversidade sexual, é importante ter claros conceitos básicos, como a diferença entre sexo e gênero – e a perspectiva crítica sobre o conceito de sexo também como uma construção cultural; os conceitos de orientação sexual e identidade sexual – especialmente a perspectiva da identidade como autoconstruída, e não como algo atribuído; a relação de todas essas questões com seus próprios conteúdos disciplinares. É importante uma formação que dê elementos aos/às educadores/as para que possam de fato construir um trabalho transversal, articulado, científico e significativo, que vá além do senso comum ou do debate de opiniões.

Alguns relatos apresentados neste trabalho descrevem atividades em que o/a educador dá início a um debate cujo tema é a homossexualidade e a partir daí diferentes perspectivas morais são postas em confronto. Em alguns casos, a questão parece girar em torno da aceitação pessoal ou não da homossexualidade (dos outros). Os relatos em geral terminam dizendo que a discussão foi polêmica, proveitosa e que diferentes posições foram colocadas e devem ser assim respeitadas. Não há como julgar pelos relatos como efetivamente esse debate se realizava - se abertamente ou cerceado pela fala do/a educador/a. No entanto, alguns relatos falam de um processo de argumentação e contra argumentação, onde o/a educador/a vai trazendo informações e dados para subsidiar a discussão. Em outros, o debate parece ficar apenas no nível das opiniões. Os registros não falam sobre que conceitos foram discutidos, se algum conhecimento ou informação nova foi trabalhada.

Até que ponto este tipo de abordagem é efetivamente uma atividade pedagógica? O que difere uma aula de uma conversa informal? Não é justamente

o seu caráter didático e o seu objetivo pedagógico? Quando a homossexualidade emerge como tema de debate, que desperta a curiosidade e mobiliza para o debate, mas essa discussão se limita a uma troca de posturas pessoais - sem que se reflita criticamente sobre estas posturas, relacionando à cultura, à história e às relações sociais - qual o efetivo ganho pedagógico?

Pode haver, sem dúvida, um aprendizado na simples troca, no confronto com valores e ideias diferentes, que mobilizem alguns/mas alunos/as a refletirem sobre outras possibilidades de pensar e agir. No entanto, se o debate se mantém - ao menos no discurso e na percepção do/a educador/a e dos/as alunos/as - no nível pessoal, será que esse tipo de discussão contribui para que a reflexão vá para além do senso comum? Ensinar não se esgota no "tratamento" superficial do objeto ou conteúdo. A curiosidade diante de um tema mobilizante como este precisa avançar de uma percepção ingênua a o que Freire chama da curiosidade epistemológica.

A curiosidade ingênua, de que resulta indiscutivelmente um certo saber, não importa que metodicamente desrigoroso, é a que caracteriza o senso comum. O saber de pura experiência feito. Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando cuja "promoção" da ingenuidade não se faz automaticamente. (Freire, 1996, p.29)

Essa curiosidade epistemológica não ignora, mas parte do senso comum para superá-lo, a partir de um trabalho metodicamente pensado e construído. As questões que envolvem sexualidade e gênero, em especial a heteronormatividade - e todas as opressões, produções e violências a partir dela, são questões sociais - mesmo nos casos em que se materializam num indivíduo. Uma experiência individual é, ainda assim, social. Quando reduzimos o debate - já limitado apenas à homossexualidade - à "opinião pessoal" fundada no senso comum podemos estar contribuindo para afastar mais ainda o/a educando/a de uma compreensão social da realidade e das relações humanas.

Não há para mim, na diferença e na "distância" entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao

criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente "rigorizando-se" na sua aproximação ao objeto, conota-se seus achados de maior exatidão. (Freire, 1996, p.30)

Trazendo estas reflexões para a análise das experiências que descrevemos ao longo deste trabalho, fica claro o quanto é preciso ainda nos formamos, enquanto educadores, em aspectos específicos do campo da sexualidade – no que diz respeito a seus aspectos sociais, biológicos, históricos e culturais - para que seja possível a construção de uma ação pedagógica que promova uma reflexão efetivamente crítica, culturalmente inspirada, cientificamente embasada e eticamente comprometida.

A segunda questão é a abordagem. Como levar essa discussão? Como conduzir esse debate? Parece importante criar um ambiente de tolerância, um espaço onde cada um e cada uma possa, pelo menos por aquele instante, ouvir e falar sem constrangimentos. Segundo Freire (1996), a tolerância descarta a concepção de superioridade/inferioridade. Ela deve ser exercida de forma mútua entre as pessoas, o que não significa que essas pessoas concordam umas com as outras, tampouco que se estimam, mas que se respeitam, de modo a aprenderem com quem é diferente de si.

Instalar um discurso politicamente correto pode produzir uma falsa sensação de consenso e, mais do que isso, pode manter preconceitos ocultos, questões não discutidas, dúvidas não resolvidas. Quando o/a educador/a deixa claro a possibilidade de expressão de todas as falas – e não de apenas algumas que concordem com a sua própria visão de mundo – é que se torna possível a construção efetiva de um espaço de diálogo.

Diálogo que é também confronto de ideias. Confronto que não se esconde atrás de um discurso superficial, nem de falsos consensos, mas que investe, de fato, no aprendizado que podemos ter uns com os outros. Confronto que enriquece, na medida em que põe em discussão diferentes visões de mundo, diferentes perspectivas e propostas de como significar e como agir nesse mundo. E tudo isso tendo a perspectiva do respeito à opinião de cada um/a e o reconhecimento do/a outro/a como sujeito, sujeito de ideias, sujeito que pensa, que age, que decide sobre sua própria vida e que, por isso, me faz também me reconhecer como sujeito e junto com o coletivo – daquela turma, daquela escola,

daquela comunidade ou dessa nossa sociedade – construímos cultura, construímos um pouco o próprio mundo.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em relação uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonho (...). A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a "outredade" do "não eu", ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu. (Freire, 1996, p.41)

Além disso, é importante que o debate caminhe para a concretude das relações sociais, históricas e cotidianas. Isto implica, necessariamente, rever as práticas concretas dentro da escola, na nossa sala de aula, no pátio, na secretaria, na sala dos professores. Um ensino que descasse discurso e prática não se constitui de fato como um processo educativo (Freire, 1996, p.37), mas redundando em discurso vazio, facilmente desmascarado.

Esse trabalho de pesquisa nos rendeu alguns aprendizados. Diferentes abordagens propostas por educadores e educadoras – de algum modo inovadoras – nos mostraram limites e oportunidades diversas. Não há, obviamente, um caminho certo ou errado. Mesmo educadores e educadoras cheios de vontade e intencionalidade, são capazes de tropeçar diversas vezes, em sólidos discursos, representações e práticas heteronormativas, sexistas, misóginas tão naturalizadas e internalizadas, que se tornam invisíveis ao primeiro olhar (e talvez mesmo ao segundo, ao terceiro...).

Não há uma receita que pudesse ser descoberta. Supor que poderíamos aqui prescrever esse modo certo seria ignorar justamente aquilo que é mais central: para que um currículo e uma prática pedagógica sejam significativos, críticos e promotores da autonomia, eles precisam necessariamente ser construídos na relação direta com o contexto social, cultural, econômico e político em que estão inseridos. Mais ainda, eles precisam ser construídos *pelos* sujeitos que convivem, vivem, disputam e interagem dentro desse contexto.

Talvez seja importante pensar nessa questão não como um ponto, um objetivo a ser alcançado em algum momento, mas como “um processo permanente, sempre inacabado, marcado por uma deliberada intenção de promover uma relação democrática entre grupos e não unicamente uma

coexistência pacífica num mesmo território.” (Candau, 2010, p.99) A homofobia, o heterossexismo, o sexismo e a misoginia são apenas algumas das pedras com que nos deparamos no dia a dia da nossa prática pedagógica. Não são os únicos problemas. O que nos faz ter clareza de que a superação disso tudo e a construção de uma escola em que a diversidade, a diferença e igualdade sejam possíveis e desejáveis, não é algo que vamos alcançar de um dia para outro. É um processo, demorado, de idas e vindas, de erros e acertos, de aprendizados. Ao mesmo tempo, essas desigualdades, violências, exclusões produzem efeitos a todo o momento, hoje, agora, em milhões de pessoas. Portanto, superar tudo isso é uma necessidade imediata, que não pode ser relegada a segundo plano – ou a um momento indefinido quando tudo vai ser mais fácil.

E se não há caminho certo, o que ainda há, certamente, é um longo caminho a ser percorrido, não apenas na *desconstrução* das violências e desigualdades de gênero e sexualidade na escola, mas na *construção* de uma pedagogia que tenha o reconhecimento da diferença, a promoção da reflexão crítica e a superação das desigualdades como meio e objetivo. E superar a violência e a discriminação das relações interpessoais é apenas uma pequena parte do processo, não é nem de longe o fim, mas talvez seja um urgente começo.

Aprendemos, com as leituras, pesquisas e análises que foram feitas durante todo esse trabalho, que já sabemos muito sobre o que *não devemos fazer*, mas que há ainda muito que descobrir sobre o que *deve ser feito e como fazê-lo*.

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, "desarmada", indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura. (Freire, 1996, p.38)

Por fim o que propomos é não um modelo ou um caminho único, mas uma trajetória de experimentações que nos faça caminhar da curiosidade ingênua à epistemológica, da inclusão à crítica estrutural, do tema adicional à perspectiva. E essa construção não virá apenas de pesquisas, mas terá de ser feita articulando os conhecimentos produzidos pelo campo acadêmico, as construções e o acúmulo dos movimentos sociais e as práticas inovadoras de educadores e educadoras.

Uma construção que só será possível tentando, errando, acertando, refletindo, repensando, criando e recriando nossas práticas e a nós mesmos/as.

7. Referências bibliográficas

AUAD, D. Relações de gênero nas práticas escolares e a construção de um projeto de co-educação. In: **Anais do 27ª. Reunião da ANPED**, Caxambu – MG, 2004.

BAUER, M. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. IN: BAUER & BORTOLINI, Ae. **Diversidade sexual e de gênero na escola - Uma perspectiva Intercultural e Interrelacional**. Revista Espaço Acadêmico (UEM), 2011.

_____. **Diversidade Sexual na Escola**. Rio de Janeiro: Pró-Reitoria de Extensão, 2008.

BOURDIEU, P. **A Dominação Masculina**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo” in LOURO, G. L. (Org.) **O Corpo Educado: Pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Problema de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CANDAU, V. M. F. (coord) e equipe GECEC. Educação Intercultural: contribuições de alguns Grupos de Trabalho da Anped (2003-2008); **Relatório Final da pesquisa: Interculturalidade e educação na América Latina e no Brasil saberes, atores e buscas**. Departamento de Educação/ PUC-Rio / CNPq, 2012.

_____. (Org). Educação Multicultural: Tendências e Propostas in **Sociedade, Educação e Cultura(s)**. Petrópolis: Editora Vozes. 2010.

_____. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. Revista Brasileira de Educação, Anped, Rio de Janeiro, vol. XIII, n.37, 2008

_____. **Texto apresentado no VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste – UFPE**, 2007.

_____. **Sociedade, Cotidiano Escolar e Cultura(s): uma aproximação**. Educação e Sociedade, Campinas:CEDES, vol.XXIII, 2002

CARRARA, S.; RAMOS, S. **Política, direitos, violência e homossexualidade.Pesquisa 9ª Parada do Orgulho GLBT – Rio 2004**. Rio de Janeiro: CEPESC, 2005.

CASTRO, M.; ABRAMOVAY, M.; SILVA, L. B. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: UNESCO, 2004.

FERRARI, A. “O que é loba??? É um jogo sinistro, só para quem for homem...” – gênero e sexualidade no contexto escolar. In: **Anais do 30ª. Reunião da ANPED**, Caxambu – MG, 2007.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I: A Vontade de Saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

_____. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, F.; PEDROSA, C.; BRITO, W. e MELLO, L.. Educação e Políticas Públicas para a População LGBT: Diálogos Possíveis? In MELLO, L. (Org.) **Políticas Públicas para a população LGBT no Brasil: um mapeamento crítico preliminar: Relatório de Pesquisa**. Goiânia: UFG, Faculdade de Ciências Sociais, SerTão, Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade. 2010.

FREITAS, L. L.. Gênero e futebol feminino: preconceitos, mitos e sexismo na prática discursiva de docentes da educação física. In: **Anais do 27ª. Reunião da ANPED**, Caxambu – MG, 2004.

FURLANI, J.. **O Bicho vai pegar! - um olhar pós-estruturalista à Educação Sexual a partir de livros paradidáticos infantis**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

_____. Sexos, sexualidades e gêneros – monstruosidades no currículo da educação sexual. In: **Anais do 28ª. Reunião da ANPED**, Caxambu – MG, 2005.

GABRIEL, C. T. Escola e Cultura: uma Articulação Inevitável e Conflituosa in CANDAU, V. M. (org.). **Reinventar a Escola**. Petrópolis. Vozes, 2000.

GARCIA, C. e S., ROSIMERI A.. A escola e as relações de gênero e de sexualidade da atualidade in SILVA, F. F.; MELLO, E. M. B. (Orgs.). **Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação**. Uruguaiana: UNIPAMPA, 2011.

JUNQUEIRA, R. D. Heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar: a pedagogia do armário in: SILVA, F. F.; MELLO, E. M. B. (Org.). **Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação**. Uruguaiana: UNIPAMPA, 2011.

LIONÇO, T.; DINIZ, D. Qual a diversidade sexual dos livros didáticos brasileiros? in LIONÇO, _____ (Orgs.). **Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio**. Brasília: LetrasLivres / EdUnB, 2009.

LONGARAY, D. A.; RIBEIRO, P. R. C.. “A minha religião não aceita homossexuais”: analisando narrativas de adolescentes sobre religião e homossexualidade in SILVA, F. F.; MELLO, E. M. B. (Orgs.). **Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação**. Uruguaiana: UNIPAMPA, 2011.

LOURO, G. L.. **Um Corpo Estranho.: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. **Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação**. Revista Estudos Feministas [online]. 2001, vol.9, n.2, pp. 541-553. ISSN 0104-026X. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200012>.

_____. Pedagogias da sexualidade in _____ (org.). **O Corpo Educado: Pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MAGALHÃES, R. C. B. P.; RUIZ, E. M. **Estigma e Currículo Oculto**. Revista Brasileira de Educação. Marília, v.17, p.125-142, Maio-Ago., 2011. Edição Especial

MAZZON, J. A. **Ações Discriminatórias no âmbito escolar** (relatório de pesquisa) São Paulo: MEC-INEP e FIPE-USP, 2009.

MELLO, L. (Org.) **Políticas Públicas para a população LGBT no Brasil: um mapeamento crítico preliminar: Relatório de Pesquisa**. Goiânia: UFG, Faculdade de Ciências Sociais, SerTão, Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade. 2010.

PIERUCCI, A. F.. **Ciladas da diferença**. São Paulo: Editora 34, 1998.

SANTOS, B. S. **A Construção Multicultural da Igualdade e da Diferença**. Anais do VII Congresso Brasileiro de Sociologia. UFRJ. Rio de Janeiro, 1995.

SCOTT, J.. **Gênero: Uma categoria de análise histórica**. Educação e Realidade, v. 15, n.2, jul/dez. 1990.

SEFFNER, F.. Escola para todos: mesmo para aqueles que manifestam diferenças em sexo e gênero? in SILVA, F. F.; MELLO, E. M. B. (Orgs.). **Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação**. Uruguaiana: UNIPAMPA, 2011.

SILVA, M. P.. Quando o estranho é o professor: narrativas sobre sexualidade e o currículo de formação de professores. In: **Anais do 30ª. Reunião da ANPED**, Caxambu – MG, 2007.

TREVISAN, J. S. **Devassos no paraíso**. São Paulo: Editora Record, 2004.

VIANNA, C.; RAMIRES, L.. A eloquência do silêncio: gênero e diversidade sexual nos conceitos de família veiculados por livros didáticos in LIONÇO, T.; DINIZ, D. (Orgs.). **Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio**. Brasília: LetrasLivres / EdUnB, 2009.

WALSH, C. **Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas**. XII Congreso da Association pour la Recherche Interculturelle. Florianópolis: UFSC, Brasil, 2009.

8. Anexo I

Roteiro para entrevistas

1. Descreva a sua atuação profissional e o contexto em que você realizou a atividade didática de intervenção;
2. Descreva a atividade realizada
3. Como os/as alunos/as, equipe e comunidade escolar reagiram a essa atividade
4. Que conteúdos/competências você esperava trabalhar/construir nessa atividade?
5. Como ela se integra no seu currículo ou na sua prática pedagógica?
6. Você realizou outras atividades semelhantes desde então?

9. Anexo II

Exemplos de páginas dos cadernos/diários produzidos pelos/as cursistas.

MÓDULO

01

DATA

30/08/20

Atividade 1: Qual a sua expectativa para o curso?

Atividade 2: Narre uma história "cabeluda" envolvendo sexualidade que você viveu, viu ou ouviu falar em sua escola.

1) Obter informações e experiências sobre a diversidade sexual na escola. Durante um trabalho numa unidade escolar de comunicação que existe um quantitativo crescente de homossexuais em todos os segmentos da escola. Mas, quando falamos dos alunos, percebemos que alguns têm rejeição familiar devido sua opção sexual.

2) Durante um período no corredor da escola, pude perceber que dois alunos se abraçaram e muito depois.

Um belo dia no 5º andar da escola, fui até lá p/ falar se havia muito alunos reunidos matando aula ou conversando, fui pela escola e quando cheguei a lateral p/ ver os alunos, vi 2 alunos transando, fazendo sexo oral. Eles estavam delirando e não sentiram a minha. Chamei o coord. de turma p/ ver a cena também e depois as alunas foram encaminhadas p/ Equipe pedagógica e os pais foram informados do fato.

MÓDULO

0.1

DATA

01/09

Atividade 3: Você percebe dif. entre meninos e (as) na sua Escola? Quais? O que se atribui essas diferenças?

Atividade 4: Fotografar dif. sexistas no ambiente escolar. Registrar o processo no diário. Por que fotografou "isso" e "aquilo"?

Atividade 3:

Sim. Divido: Menos grupos distintos. Um grupo tem mais afinidade que o outro. E tem todo um histórico cultural.

Atividade 4: Nos banheiros da Unidade Escolar os meninos escrevem com fundo rosa e dos meninos com fundo azul. Os uniformes um fala o nome e o nome dos outros atrás, sendo que as meninas fazem desenhos de florzinha, brancas entre outros mostrando a sua feminilidade. Os rapazes inventam um jogo para manifestar o que estão sentindo. Existe uma sala na Unidade que os alunos mostram o trabalho e que eles chamam de preconceito. São exibidos obras de artes feitas pelos alunos, demonstrando suas opiniões. No pátio da escola tem vários bancos e os caras hitos e homos ficam ali trocando ideia e namorando. No refeitório na hora do lanche ou do almoço é feita uma fila única e pode perceber que, os grupos do mesmo sexo se interagem muito mais.

MÓDULO

01

DATA

08/09/10

Atividade 5: Planejar no diário atividades didáticas dinâmicas sobre gênero em sua escola/instituição
Planejar A execução B

Dinâmica - 1º entregar aos alunos papéis e recortes. 2º solicitar aos alunos que escrevam e recortem o que pode ser colocado em cada caixa (azul e rosa). 3º Diante da escolha dos alunos abrir discussão sobre gênero. 4º Registrar a fala dos alunos.

GÊNERO:

Classificação em masculino e feminino através das concepções sociais e culturais. O gênero não precisa estar ligado ao corpo. Mas está direcionado ao corpo. Ex: Na porta dos banheiros.

Execução: Pode perceber que os alunos veem os homens como o que pode tudo, sem ser questionado. Já as mulheres são vistas como indefesa, caseira, vaidosa para o seu homem e nunca questiona o que ele disse.

Carta Rosa:

beleza grande roupa justa, sensibilidade, romantismo rosa, fidelidade, flores, sorrisos, depilação, cabelo, usar saia, não pode ser muito presa se não virá piranha, falar uma coisa p/ a mãe e fazer outra, ser vaidosa, educação, redução, maquiagem, salto, arrumar a casa, namorar depois dos 15 anos, se ficar no meio dos meninos é mal visto, unhas feitas, usar shorts, seu lugar é na cozinha e em casa cuidando dos filhos, caprichosa, andar arrumada, delicada, passiva com o homem, amadurecimento

VIRE →

mais rápido, casar, frágil, miúdo, usar brinco, chorar e não pode brigar.

Caixa Azul:

Roupa escura, ser machão, cabelo curto, não fazer limpeza doméstica, ser duro e não chorar, não é sensível, deve ser forte perante a todos, não ser vaidoso, mulherengo, colocar comida dentro de casa, agressividade, não usar rosa, trair, perder a virgindade cedo, roupa larga, romantismo, botafalões, pagode, pelos, sexo, machista, arrogante, preconceitos, chegar tarde em casa, unhas não feitas, sem maquiagem, usa blusa, tem que brigar para provar que é homem, mal educado, proreitor, indelicadeza, tem que gostar de futebol, não brigar as pernas, diversas mulheres, mais racionalidade, demora mais a se arrumar, não chora em público, tem que defender a mulher, não pode levar desaforo para casa, se brincar com meninas ou ser gay ou é galinha, não pode ficar sozinho, tem que ser pegador, desatencioso com as coisas, menos cuidadoso e mais trabalhador.

Obs: Participaram da dinâmica 33 alunos, sendo que 17 meninas e 16 meninos com faixa etária de 15 a 16 anos.

MÓDULO

DATA

10-Exibir os vídeos na instituição: Por outros olhos e Novamente.

Passsei os dois vídeos para a turma 3001, 3º ano do ensino médio regular. Já estava fazendo um trabalho quinzenal com eles: uma aula sobre diversidade sexual e gravidez na adolescência, desde o início dos trabalhos do curso. Porém a participação nesta aula especificamente ficou um pouco prejudicada por ter sido no último horário, eles ficam ansiosos para sair por causa do ônibus e estávamos em um ambiente apertado porque a escola está em obras. Mas, mesmo assim, enumero alguns pontos citados por eles durante o debate:

- Todos foram unânimes em dizer que escola não é lugar de namorar, o que vai de encontro aos questionários respondidos por professores e funcionários;
- Todos falaram da discriminação por ser gay no vídeo "Novamente";
- Ninguém falou da questão racial do vídeo "Novamente";
- Alguns citaram a entrada da escola: casais heteros e gays sendo tratados de modo diferente.
- Em "por outros olhos" o comentário foi único: "seja de que lado for, vai sempre haver preconceito".

MÓDULO

DATA

Atividade 8 - Pesquisar histórias reais de homofobia na sua escola.

1) Um menino criado por mãe e padrasto (pastor) e educado, gentil, polido, tem apenas 11 anos, cursa o 6º ano, foi caçado por dois colegas de classe como maricas, lichinha, etc.

Atitude: choro copioso

2) Um menino que faz teatro, estuda no 8º ano. Foi rechaçado por colegas da escola com xingamentos no ponto de ônibus (viadinhos, lichinha, etc.)

Atitude: resistiu

3) Menina que brinca de passar a mão em outras garotas, estuda no 1º ano do ensino médio regular. A professora de história fala para a tia durante o Conselho de Classe: "tem que tirar essa mania feia, depois está fazendo com os meninos também e não vai gostar da reação."

Atitude: alheia aos comentários

Esses casos chegam sempre para a direção da escola. Como não há equipe peda-

MÓDULO DATA
16/9/30

Atividade 4
* Fotografar diferenças vestidas no seu ambiente escolar. Registrar esta experiência.
Quais são as questões que diferenciam esse olhar?



MÓDULO

DATA

Trabalhar o livro da família

Atividade 10

Alunos de 8 a 13 anos do 6º (Programa de inserção do trabalho infantil)
Introduzi uma conversa sobre a família, cada um falando sobre como é sua família.

Logo após apresentei o livro lendo com eles. Perguntei qual das famílias apresentadas no livro eles se identificaram.

Montaram 2 queipes e fizeram um mural sobre o tema que escolheram.

Observação = No início da atividade perceber que a maioria tinha vergonha de falar da sua família.

Após a atividade e a reflexão sobre respostas as diferenças.

Eles se expunham mais abertamente falando sobre os defeitos e não apenas sobre as qualidades como no início da atividade.