

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL**

Eliana Teresinha Quartiero

A Diversidade Sexual na Escola

Produção de subjetividade e políticas públicas

Porto Alegre

2009

Eliana Teresinha Quartiero

A Diversidade Sexual na Escola

Produção de subjetividade e políticas públicas

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia Social. Programa de Pós Graduação em Psicologia Social. Instituto de Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientador: Henrique Caetano Nardi

Porto Alegre

2009

Dedico este trabalho ao Póti e ao Pedro.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Henrique pela acolhida no programa e pela sua orientação sempre instigante.

Agradeço a educadoras e educadores que aceitaram fazer parte da pesquisa, e em especial a equipe diretiva, SOE e Supervisão Pedagógica da *escola estadual*, que na sua maneira “normal” de conduzir seu cotidiano mostraram possibilidades de rupturas e me trouxeram otimismo.

Agradeço ao Nuances que me proporcionou a vivência dos *Educandos* e à Cláudia e Gustavo, coordenadores da formação *Desconstruindo* da ong Somos, por permitirem a minha participação na capacitação.

Agradeço ao Póti pelo *suporte técnico*.

RESUMO

Este estudo investiga os efeitos dos enunciados das atuais políticas públicas acerca da diversidade sexual propostos para a educação, principalmente através do Programa Brasil Sem Homofobia. A análise das práticas instaladas no cotidiano escolar tem como foco compreender efeitos da proposição de uma educação inclusiva e não-sexista particularmente no que tange à homofobia. A pesquisa foi realizada em duas escolas da rede pública de Porto Alegre, uma estadual e a outra municipal, onde foram realizadas observações do cotidiano escolar e entrevistas com professores/as. Esta pesquisa foi desenvolvida a partir de uma orientação genealógica utilizando a produção teórica de Michel Foucault como meio de refletir sobre as condições de possibilidade do surgimento e da implantação destas políticas públicas e seus efeitos nas práticas escolares. Nestas práticas existe um lugar bem marcado para o *outro*, a lógica geralmente utilizada se refere a um ideal, o que deveria ser, o esperado – a heteronormatividade. Diferentes discursos são utilizados para manter o *diferente* em um lugar distanciado. A proposta de inclusão está vinculada a uma carência, desvantagem, desvio, do indivíduo que necessita da intervenção do processo inclusivo. As justificativas da intervenção estatal são de proteção e constituem um lugar para a população alvo como o de pessoas em risco e vulnerabilidade. A conquista de direitos jurídicos se mostrou fundamental para a garantia de espaços e legitimidade e há uma apropriação pelas/os professoras/es do discurso jurídico de direitos humanos e de direitos sexuais. A possibilidade de inclusão dos diferentes/diversos sexuais está amparada no enunciado de que todos têm direito à escolarização, porém um questionamento que se apresenta acerca da proposta de inclusão é sua utilização como uma prática de tolerância e tentativa de acabar com as diferenças tendo como referência à normalidade. Enunciados homofóbicos e sexistas estão profundamente articulados com os de discriminação de classe e etnia, desigualdades se sobrepõem e se reforçam.

Palavras-chave: diversidade sexual, formação de professores, políticas públicas.

ABSTRACT

This study investigates the effects of the statements of the current public policies on the sexual diversity proposed for education, mainly through the program Brasil Sem Homofobia (Brazil without homophobia). The analysis of the practices installed in the school daily has as a focus understand effects of the proposition of an inclusive and non sexist education particularly regarding homophobia. The research was done in two public network schools in Porto Alegre, one state and the other municipal, where observations of the school daily and interviews with teachers were made. This research was developed from a genealogical orientation using the theoretical production of Michel Foucault as a means to reflect on the conditions of possibility of the emergence and implementation of these public policies and their impact on school practices. In these practices there is a well marked place for the *other*, the logic usually used refers to an ideal, what should be, the expected – the heteronormativity. Different discourses are used to keep [ou mantain] the *different* in a distant place. The proposal of inclusion is bound to a deficiency, disadvantage, and deviation of the individual that needs the intervention of the inclusive process. The state intervention justifications are of protection and constitute a place for the aimed population of people in risk and vulnerability. The achievement of legal rights is being fundamental for the guarantee of spaces and legitimacy and there is an appropriation by the teachers of the legal discourse of human rights and sexual rights. The possibility of inclusion of the sexual different is supported in the statement that says that all have rights to schooling, but a question that presents itself on the proposal of inclusion is its use as a practice of tolerance and attempt of ending the differences having the normality as a reference. Homophobic and sexist statements are deeply related to the ones of class and ethnic discrimination, inequalities overlap and strengthen themselves.

Keywords: sexual diversity, teacher training, public policies

Sumário

1. INTRODUÇÃO.....	8
2. METODOLOGIA.....	12
3. IDENTIDADES SEXUAIS E DE GÊNERO.....	21
4. POLÍTICAS PÚBLICAS.....	31
4.1 Educação Sexual.....	34
4.2 Direitos Sexuais.....	45
4.3 Diversidade Sexual.....	48
4.4 Educação Inclusiva.....	50
4.5 Educação Inclusiva e Não-sexista.....	54
4.6 Educação Sexual em Porto Alegre.....	58
5 INSERÇÃO NO CAMPO.....	65
5.1 Escolas.....	69
6 ESCOLA ESTADUAL.....	74
6.1 A comunidade escolar.....	76
6.2 Políticas Públicas.....	77
6.3 Direitos.....	85
6.4 Quando o estranhamento começa a diminuir.....	86
6.5 Festa Junina.....	92
6.6 Questões que os/as professores/as se colocam.....	93
7 ESCOLA MUNICIPAL.....	95
7.1 A comunidade escolar.....	95
7.2 Políticas Públicas.....	100
7.3 Os diferentes.....	102
7.4 Inclusão.....	109
7.5 Gênero.....	112
7.6 Festa Junina.....	114
7.7 A patologização da pobreza.....	115
7.8 Gravidez na adolescência, gravidez precoce ou gravidez indesejada.....	119

8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
9	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	133
10	ANEXOS.....	140

1 INTRODUÇÃO

Este estudo foi realizado no contexto da rede pública de educação buscando olhar os processos de construção de subjetividades, neste espaço em específico, relacionados com a instituição de verdades veiculadas por discursos que se encontram vinculados a programas oficiais e que se propõem a inserir o tema da diversidade sexual no espaço escolar. Procuramos refletir sobre os efeitos dos discursos das atuais políticas públicas acerca da sexualidade no contexto da educação, em especial a temática da diversidade sexual, como um discurso contemporâneo que está sendo proposto para a educação, principalmente, através do Programa Brasil Sem Homofobia (PBSH). Focamos a análise nas práticas instaladas no cotidiano escolar, buscando entender suas lógicas e efeitos, principalmente no que diz respeito à proposição de uma educação inclusiva e não sexista.

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir de uma orientação genealógica utilizando a produção teórica de Michel Foucault como meio de refletir sobre as condições de possibilidade do surgimento e da implantação destas políticas públicas e seus efeitos nas práticas escolares. Uma vez que as propostas destas ações oficiais se configuram dentro de um campo social onde concorrem verdades, onde se estabelecem disputas por visibilidades e direitos.

A instalação generalizada do dispositivo da sexualidade vem proporcionando, na sociedade ocidental, um enquadramento da expressão dos desejos e práticas sexuais relacionadas a identidades específicas. Esta dinâmica tem demarcado condições de possibilidade de formas de viver e expressar a vida afetiva e erótica caracterizando e conformando os olhares e interpretações que os sujeitos fazem de sua realidade e julgam suas experiências e ações, as quais possibilitam determinadas trajetórias possíveis e aceitáveis.

Neste estudo estamos nos propondo a pensar as produções de subjetividade, ou seja, as identidades como construídas no interior de discursos e práticas, lançamos um olhar para as condições de possibilidade de emergência de discursos e práticas constituintes de regimes de verdade que constituem as subjetividades dos indivíduos neste momento em particular. Discursos que se apresentam contraditórios, paradoxais

e que não são recebidos de maneira passiva pelos sujeitos, os quais, uma vez expostos a eles, os traduzem nas suas histórias. Portanto, após apresentarmos a metodologia traremos uma discussão teórica sobre identidades sexuais e de gênero que julgamos necessária no sentido que este tema tem suscitado muitos debates, com vários enfoques e diferentes posicionamentos teóricos e metodológicos.

Podemos, então, pensar que os discursos acerca das formas dos indivíduos viverem a sua sexualidade e de estabelecer suas performances de gênero vão além de informar e prevenir, seus efeitos são de construir e facilitar um determinado comportamento. Quando a escola é legitimada a intervir sobre a sexualidade, se busca intervir na vida do corpo e na vida da espécie, na saúde individual e coletiva, na vida dos alunos/as, professores e professoras, bem como na regulação e organização da população. Portanto, nas propostas das políticas educacionais brasileiras é possível identificar que há uma série de justificativas para que estas ações sejam implementadas, e elas determinam um sujeito que seria o alvo destes esforços, o que traz consigo um processo de constituição deste sujeito e de construção de subjetividades. Para podermos discutir seus efeitos apresentamos no capítulo intitulado Políticas Públicas como vem se desenvolvendo no Brasil uma série de discursos de gerenciamento da sexualidade. O tema é alvo de debates e de uma conseqüente nomeação da diversidade sexual, fruto de sua recente visibilidade e das lutas de indivíduos por direitos.

A pesquisa se realizou em duas escolas da rede pública, uma estadual e outra municipal ambas tinham em seu corpo docente professores/as que participaram de alguma capacitação acerca da sexualidade tendo com o objetivo o trabalho com os/as alunos/as. A pesquisa de campo durou sete meses, de abril a outubro de 2008, e consistiu de observações do cotidiano escolar e entrevistas com professores/as destas escolas. Acompanhou-se uma variedade de atividades nas escolas e, principalmente, foi se constituindo uma maneira de pesquisar que foi o da convivência com os/as educadores/as em seu espaço de trabalho: conversas na sala dos/as professores/as, no pátio, nas salas da supervisão, etc. A intenção foi a de perceber como se atualizavam as dinâmicas dos discursos.

Nesta apresentação, nos capítulos onde colocamos a experiência da pesquisa de campo, optamos por apresentar as escolas separadamente, pois, foi possível perceber dinâmicas diferenciadas. Na apresentação das escolas subdividimos por assuntos que se apresentaram com maior evidência em cada ambiente escolar. Desde já colocamos que esta divisão é uma maneira de apresentação e não quer significar que os temas, assuntos e posicionamentos se apresentem estanques, pelo contrário: os discursos não são, em geral, monolíticos, pois, apresentam contradições e rupturas. Entendemos que os processos de construção de subjetividades, dos valores e das verdades constituem os indivíduos e grupos de maneira dinâmica e com embates permanentes. Procuramos não realizar uma comparação entre as escolas, visto que são realidades e processos diferenciados, porém, não foi possível em alguns momentos deixar de perceber algumas dinâmicas similares e outras muito diversas; a realidade se constituindo como uma trama, afetada por discursos instalados na sociedade, mas com características particulares em cada espaço, alguns com muita legitimidade outros ocupando espaços entendidos como marginais.

Para tentar explorar nossos questionamentos, foi necessário compreender a escola enquanto instituição que possui um corpo de saberes próprios, que foram e ainda são legitimados e estruturados socialmente; e que estão inseridos numa rede de poderes, onde atuam os discursos científicos da pedagogia, da psiquiatria, da psicologia, do direito, da medicina, entre outros. Neste sentido, Michel Foucault considerava todo “*sistema de educação como uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo*” (FOUCAULT, 1996, p. 43).

O sistema de ensino tem proposto um olhar para as identidades como um lugar fixo para os sujeitos, nesta ótica podemos entender como sendo um desafio a discussão do tema da diversidade sexual e de gênero na área da Educação. Segundo análises de pesquisadores/as como Tomaz Tadeu da Silva (1994, 1998, 2000), Jorge Larrosa (1994), há uma persistência na educação de proposições cristalizadas e essencialistas para pensar a identidade, que podemos transferir também para o campo das sexualidades e acerca do gênero. A educação foi marcada por uma concepção do sujeito baseada em proposições herdadas da Psicologia da Aprendizagem e da

Psicologia do Desenvolvimento, onde predominam descrições normativas e naturalizadas, legitimadas pela Biologia, e particularmente por uma determinada leitura darwinista da evolução, fazendo com que o olhar sobre a diversidade fosse ordenado e sistematizado em uma escala hierárquica de desenvolvimento. Contudo, para Larrosa (1994, p. 40):

O sujeito individual descrito pelas diferentes psicologias da educação ou da clínica, esse sujeito que se desenvolve de forma natural sua autoconsciência nas práticas pedagógicas, ou que recupera sua verdadeira consciência de si com a ajuda das práticas terapêuticas, não pode ser tomado como um dado não problemático. Mais ainda, não é algo que se possa analisar independentemente desses discursos e dessas práticas, posto que é aí, na articulação complexa de discursos e práticas (pedagógico e/ou terapêuticos, entre outros), que ele se constitui no que é.

2 METODOLOGIA

Nosso objetivo foi de compreender como a discussão acerca da sexualidade, proposta pelas atuais políticas públicas, está sendo incorporada nas práticas escolares. Buscamos compreender as formas como os temas da identidade, do gênero e da sexualidade estão sendo apropriados pelos educadores. Pensando que a subjetividade é constituída a partir e dentro de um campo discursivo. Assim, nos perguntamos que sujeito está sendo constituído a partir da proposição de uma *escola inclusiva e não-sexista*, ou seja, quais processos de subjetivação são acionados e quais as verdades são propostas/impostas aos sujeitos para que eles “se incluam”.

A escola tem sido alvo de várias propostas de intervenção no campo da sexualidade. Em propostas mais recentes podemos perceber o surgimento e a discussão da nomeada *diversidade sexual*. Este termo tem surgido no campo da educação sexual e de programas voltados à questão dos direitos humanos, em especial no Programa Brasil sem Homofobia. Ao pensar políticas públicas que hoje se propõem trabalhar a diversidade sexual percebe-se que os discursos veiculados por tais campanhas propõem implícita ou explicitamente, concepções de sexualidade. Neste sentido também se pode entender estas campanhas de órgãos públicos inseridas num discurso de fabricação de sujeitos e de sexualidades desejáveis, juntamente com o de aceitação de sexualidades nem tão desejáveis, traduzindo-se por propostas de políticas de inclusão.

Propomo-nos a pensar em como estas *políticas de inclusão* no campo da educação se efetivam no cotidiano, como os discursos que orientam as políticas públicas - sem esquecer que eles são fruto de disputas internas ao governo - são compreendidos quando uma ação é implementada; e que tipo de *inclusão* resulta no cotidiano escolar. Neste sentido é importante compreender e descrever de que maneira estas políticas públicas, ditas de inclusão e não sexistas se instalam, ou não, na escola.

Propomo-nos a utilizar a produção teórica de Michel Foucault para podermos analisar o campo das sexualidades. Sua contribuição produziu uma mudança de perspectiva em relação à análise da sexualidade. Foucault propôs pensar a sexualidade

não como um domínio somente de repressão, de obrigação, de interditos morais e/ou sociais, ao contrário, enfocando a positividade do poder, Foucault perguntava: como ocorre que em nosso espaço de pensamento a sexualidade – as práticas sexuais, a escolha sexual – se tenham tornado o fundamento de nossa identidade? Como acontece que nossa relação com o sexo diz o que nós somos?

A sexualidade, através de relações de poder, se constituiu como um grande campo de identificação, de classificação, de normalização e de distribuição das singularidades. Eis, portanto, a razão pela qual o discurso muda com a história. O que se diz hoje sobre o sexo e a sexualidade (através do saber médico, do psiquiátrico, psicanalítico, psicológico, outros) é diferente do que era dito em outros momentos históricos.

Neste sentido, e pensando a escola como lugar privilegiado de produção de saber e de constituição de subjetividades, propomos mapear relações de saber-poder que se instauram principalmente, na sua positividade. Desde a sua instauração, este espaço institucional é lugar de produtividade de saber sobre o educando e sobre o educador.

A produção de conhecimentos não se dá à parte de outras produções discursivas concorrentes. E é exatamente a articulação entre política e saberes que nos leva a um dos pontos centrais do trabalho do filósofo Michel Foucault: a estreita relação entre saber e poder. Ao voltar sua análise ao poder de instituição de verdades de discursos científicos e, como forma de combate aos efeitos totalizantes destes discursos, Foucault propôs a genealogia como: “acoplamento dos conhecimentos eruditos e das memórias locais” (FOUCAULT, 1999, p.13), para a elaboração de uma crítica local a partir de saberes não legitimados contra discursos globalizantes. Segundo Foucault, a genealogia constitui-se em uma “tática de intervenção” sobre os discursos da ciência, frente ao que ele chamou de crise nas disciplinas do conhecimento, que não apenas coloca em jogo os limites e incertezas do campo de conhecimento, mas “interroga as relações entre as estruturas econômicas e políticas de nossa sociedade e o conhecimento, não em seus conteúdos falsos e verdadeiros, mas em suas funções de poder-saber” (FOUCAULT, 1990, p. 118).

Neste sentido, buscamos a teoria de Michel Foucault vendo no instrumental da Genealogia um suporte que nos permite desacomodar o já naturalizado e abrir espaço para pensar sobre as condições de possibilidade da emergência dos discursos acerca da diversidade sexual que se instalam em um campo permeado por enunciados referentes à inclusão escolar e aos direitos humanos. Discursos mais amplos que se configuram através de embates e disputas de poderes.

Um estudo de orientação genealógica não busca nas práticas dados definitivos, e sim um processo, que se modifica com o tempo e o local. Neste estudo procuramos olhar as formas de funcionamento como uma rede de operações, buscando como foco o que permaneceu naturalizado por sua proximidade e por sua permanência, olhando para as práticas, as ações, as maneiras de viver. Seguindo os princípios da genealogia não pretendemos buscar uma origem ou uma essência; mas sim desnaturalizar os objetos e mostrar como os mesmos são historicamente constituídos. A pesquisa de orientação genealógica busca, portanto, explicitar como determinados objetos passam a ganhar certa consistência e operacionalidade em alguns contextos históricos específicos:

O genealogista não pretende descobrir entidades substanciais (sujeitos, virtudes, forças) nem revelar suas relações com outras entidades deste tipo. Ele estuda o surgimento de um campo de batalha que define e esclarece um espaço. Os sujeitos não preexistem para, em seguida, entrarem em combate ou em harmonia. (...) os sujeitos emergem num campo de batalha e é somente aí que desempenham seus papéis. (DREYFUS & RABINOW, 1995, p.122)

Uma das afirmações de Foucault em relação a seu trabalho genealógico pode ser destacada: o retorno ao passado tem, sobretudo, o objetivo de apontar para a análise do presente. Foucault por diversas vezes afirma que seu objetivo é construir um pensamento sobre a atualidade, sobre o passado que ainda a constitui, passado que é ainda presente. Ou do passado que, por ser diferente, interfere e fere as certezas de uma ordem presente considerada imutável. Partindo do método genealógico de Foucault, segundo o qual a singularidade dos acontecimentos deve ser buscada nas práticas cotidianas, nos detalhes, vamos tomar como foco a problemática do funcionamento naturalizado da heteronormatividade que se apresenta neste contexto específico. A análise dos problemas tratados traz a necessidade de uma consciência

histórica da situação presente como condição para o estudo das lutas em torno da subjetividade. Consciência dos antigos e novos acontecimentos que interferiram e interferem na constituição das subjetividades atuais, tendo presente o tipo de realidade com o qual estamos lidando.

Os argumentos de Foucault apontam para uma crescente intensificação das lutas em torno da subjetividade na atualidade, lutas pelo governo dos outros e pelo governo de si que têm ocasionado significativas transformações tanto nas relações de poder como nas ações resistentes implicadas em seu exercício. Nestas transformações, novos valores, sentimentos, prazeres e corpos passam a ser criados, incitados e induzidos, com a criação e valorização de outros imperativos de conduta e modelos de pensamento através da propagação de novos repertórios de sentidos e jogos de verdade no imaginário social. (LUCIANA CALIMAN, 2001, p. 90)

Desta maneira, Foucault (1996) vai aprofundando sua análise através do entendimento das condições que possibilitaram o surgimento e permanência de determinadas práticas discursivas, através da genealogia. Tal perspectiva possibilita a compreensão da formação discursiva como construção histórica, valorizando as condições abertas no ambiente – características e necessidades existentes – que produzem ou permitem a emergência desta mesma prática discursiva como integrante do dispositivo de poder:

A genealogia seria, pois, relativamente ao projeto de uma inserção dos saberes na hierarquia do poder próprio da ciência, uma espécie de empreendimento para dessujeitar os saberes históricos e torná-los livres, isto é, capazes de oposição e de luta contra a coerção de um discurso teórico unitário, formal e científico. (FOUCAULT, 1999, p.14)

Tendo Foucault como suporte teórico, tomaremos a linguagem como constituinte da realidade, e olhar os depoimentos obtidos como fruto de práticas discursivas, as quais, por sua vez, são históricas. Os sujeitos entrevistados não nos remetem a uma essência e sim a uma *posição*, que pode ser ocupada por indivíduos variados, pois existem condições de possibilidade ou de impossibilidade para a produção discursiva. Assim, nos propomos a utilizar a genealogia como uma metodologia que visa a analisar os jogos de verdade atuando em contexto prático, ligados às condições que permitiram sua emergência, fazendo a análise histórica das condições políticas de possibilidade dos discursos; desta forma, não buscando a origem, mas a proveniência. O que precisa ser considerado é que, nos enunciados, existe um lugar determinado e vazio que pode ser ocupado por diferentes indivíduos. Se uma proposição, uma frase, um conjunto de signos podem ser considerados *enunciados*, diz Foucault, não é porque houve um dia

alguém para proferi-los, mas porque houve uma posição que foi ocupada por um sujeito. Portanto, assim, “descrever uma formulação enquanto enunciado não consiste em analisar as relações entre o autor e o que ele disse (ou quis dizer, ou disse sem querer), mas em determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo o indivíduo para ser sujeito” (FOUCAULT, 1987, p. 109).

A teorização de Foucault nos traz três aspectos fundamentais que nos guiarão para a elaboração da pesquisa: 1) que todo conhecimento será sempre parcial; 2) de que a realidade é uma construção e; 3) de que a identidade é sempre um estado em processo. Desta forma, a utilização dos relatos de alguém tem como objetivo menos a busca da verdade e muito mais a identificação das condições de possibilidade para que determinada narrativa emergja enquanto discurso. Estamos, pois, longe de um sujeito unitário, e bastante próximos de um sujeito, que se constitui através de práticas discursivas, práticas estas sempre mediadas e também constituídas pelas redes de poder. Estamos considerando a existência de uma articulação entre subjetividade e jogos de verdade; pois é através de jogos de verdade que nos pensamos e nos constituímos enquanto indivíduos sexuados/as, alunos/as, educadores/as; que nos julgamos e nos colocamos ao lado da norma ou como desvios dessa. Se há enunciações sobre o sujeito que funcionam, são admitidas e circulam como se fossem verdadeiras, levando em conta os laços entre obrigações de verdade e a constituição de subjetividade, estas delimitam a experiência que os indivíduos fazem de si próprios.

A perspectiva a partir da qual pretendemos abordar a questão da subjetividade é a de um processo, de um engendramento contínuo, atravessada por uma multiplicidade de forças que se reconfiguram. Isto implica pensar o sujeito como uma produção vinculada ao seu tempo, como algo circunscrito historicamente. O entendimento da subjetividade como produção nos leva a sair de um plano de análise individual, considerando as perspectivas histórica, social e política, referindo-se às relações, à rede de conexões que a constituem.

Se a subjetividade hoje se produz diferentemente do que se produziu, podemos dizer que a instituição escolar fez e faz parte desta produção, uma vez que se por um lado ela é um lugar fundamental na constituição da subjetividade, por outro, ela também

está inserida num contexto mais amplo. Nesse sentido, a escola é atravessada e marcada pela configuração social, mas também tem o papel de definir o sujeito, seja através das relações de poder entre professores/as e alunos/as, seja na forma pela qual se pensa a aprendizagem. Importa problematizar como uma identidade é produzida e legitimada no sujeito; que tipos de instrumentos podem ser utilizados neste processo; evidenciar a exterioridade na constituição do sujeito.

Queria ver como estes problemas de constituição podiam ser resolvidos no interior de uma trama histórica, em vez de remetê-los a um sujeito constituinte. E preciso se livrar do sujeito constituinte, livrar-se do próprio sujeito, isto é, chegar a uma análise que possa dar conta da constituição do sujeito na trama histórica. E isto que eu chamaria de genealogia, isto é, uma forma de história que dê conta da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios de objeto, etc., sem ter que se referir a um sujeito, seja ele transcendente com relação ao campo de acontecimentos, seja perseguindo sua identidade vazia ao longo da história. (FOUCAULT, 1990, p. 7)

A subjetividade é produzida a partir de formas de subjetivação cuja existência depende de um jogo de verdade estabelecido na produção e circulação de enunciados, práticas, instituições que, para se consolidarem, tiveram de chegar a uma visibilidade impondo-se sobre outras formas de verdade, criando uma divisão entre o verdadeiro e o falso, reforçando tanto um quanto outro. O que pode ser denominado de estratégia de veridicção, um tipo de verdade torna-se *a verdade*. Nestes termos é que Foucault nos diz: “só pode haver certos tipos de sujeito de conhecimento, certas ordens de verdade, certos domínios de saber a partir de condições políticas que são o solo em que se forma o sujeito, os domínios de saber e as relações com a verdade”. (FOUCAULT, 1999, p. 27)

As verdades constituem padrões normativos que naturalizados cumprem a função política de articular uma forma de poder que nos interessa particularmente, o biopoder, o qual se aplica à população como um todo e sobre os corpos individuais. Esses poderes são exercidos pelo Estado, pela família, pela escola, pela clínica e pelas instituições de modo geral. Sobre cada um dos corpos que compõe a população, nenhum elemento está fora do social, tanto as partes *sadias* como as consideradas *anormais* passam a ser alvo permanente de cuidados. Neste estudo vamos trabalhar

com o conceito do dispositivo da sexualidade como um conjunto de tecnologias e estratégias de constituição de corpos e dos sujeitos, no sentido que:

A sexualidade é 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 dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder. (FOUCAULT, 1997, p. 100)

Foucault vê no dispositivo da sexualidade um dos elementos mais estratégicos e de maior instrumentabilidade para o biopoder. O dispositivo da sexualidade se instala, principalmente, através de mecanismos de poder ligados a função de intensificação e gestão da vida. “[...] a tecnologia do sexo, basicamente, vai se ordenar, a partir desse momento, em torno da instituição médica, da exigência de normalidade e, ao invés da questão da morte e do castigo eterno, do problema da vida e da doença. (FOUCAULT, 1999, p.111). O biopoder funciona como um poder que não exclui a técnica disciplinar mas que a integra, que a modifica parcialmente, e que, sobretudo, vai utilizá-la como suporte.

No início do século XIX, o aparecimento das tecnologias médicas do sexo possibilita uma verdadeira explosão do discurso sobre a sexualidade. O sexo torna-se assunto do poder público que objetiva regulá-lo e administrá-lo por meio de discursos úteis e públicos. Quando a população se configura como um problema econômico e político com seus fenômenos próprios à espécie, pouco a pouco, os demógrafos e os administradores públicos começam estabelecer como problema o comportamento sexual da população. Houve a constituição de um controle público e privado da sexualidade que envolveu instituições, saberes e práticas a seu respeito. O sexo tornou-se assunto do poder público no sentido de regulá-lo e administrá-lo por meio de discursos úteis e públicos. No início do século XIX, o aparecimento das tecnologias médicas do sexo, com o surgimento de um grande domínio médico-psi das perversões possibilitou uma verdadeira explosão do discurso sobre a sexualidade. A medicina das perversões e os programas de eugenia aparecem como duas grandes inovações tecnológicas da segunda metade do século XIX.

Podemos entender as campanhas de inclusão da diversidade sexual dirigidas à escola como mecanismos da biopolítica por proporem certos modos de viver e pensar sobre mundo. As políticas de educação inclusiva se constituem a partir da proposta de uma escola como espaço de todos, momento em que é necessário trazer e manter o denominado diferente na escola para que se possa educá-lo e civilizá-lo.

Os discursos produzem uma forma de “ver e dizer” o mundo em meio a um complexo jogo de forças que lhe dá condição de emergência. É combinação do que é dito e visto numa formação social dada. Neste procedimento de pesquisa nos perguntamos: quais são essas práticas? O que criam? O que põem para funcionar?

A unidade de um discurso constitui-se a partir de um jogo de regras que conectam enunciados dispersos e o discurso constitui realidades, constitui verdades que possibilitam que os sujeitos pesquisados possam fazer determinadas afirmações. O interesse é compreender, analisar como tais discursos produzem uma determinada forma de lidar com a sexualidade, o que aponta a constituição histórica desse objeto. Procuraremos analisar as condições de existência das políticas de inclusão, que afirmam/efetivam determinados rumos para a educação. Os enunciados nesse campo, a partir de certas regularidades, constituem um saber sobre os sujeitos. Tais regras produzem certas formas de ver e falar sobre essa temática. Assim, podemos nos perguntar: que efeitos de verdade são produzidos no cotidiano escolar através das formações discursivas que organizam os enunciados sobre a diversidade sexual na escola?

A investigação das práticas não tem o objetivo de constituir explicações universais, já que as práticas são pontuais, singulares, circunstanciais, localizadas. Assim, os instrumentos utilizados: entrevistas individuais, em grupo, observações, diário de campo e análise de documentos não almejam, quando utilizados, desvelar verdades sobre os sujeitos, grupos, documentos, que estariam, então, supostamente encobertos em suas expressões. A metodologia que estamos propondo pergunta ao corpus produzido pela pesquisa: o que é produzido? Que subjetividades são constituídas? Com que contornos? O que as põe em funcionamento? Com que ética?

Procuramos pensar a dinâmica dos fatores que interferem na sua emergência, permanência e adequação ao campo discursivo, defendendo sua existência como elementos incluídos em um dispositivo político. É isso que Foucault diz no seu no curso “Segurança, Território e População”:

O que pretendi fazer este ano não foi outra coisa que uma experiência de método para mostrar a vocês que a partir da análise relativamente local e microscópica destas formas de poder que se caracterizam pelo pastorado, era muito possível, a meu entender, sem paradoxos nem contradições, alcançar os problemas gerais que são os do Estado, com a condição, justamente, de não atribuir ao Estado uma realidade transcendente cuja história pode-se fazer a partir de si mesma. A história do Estado deve poder ser feita sobre a base da prática dos homens, o que fazem e a maneira como pensam. O Estado como maneira de fazer, o Estado como maneira de pensar: creio que não é, certamente, a única possibilidade de análise quando se quer fazer sua história, senão uma das possibilidades de riqueza suficiente, riqueza, relacionada, a meu ver, ao fato de ver que, entre o nível do micropoder e o nível do macropoder, não há nada como um corte, e que quando se fala em um não se exclui falar do outro. Em realidade, uma análise em termos de micropoderes coincide sem dificuldade alguma com a análise de problemas como os do governo e do Estado. (FOUCAULT, 2006, p. 409)

3 IDENTIDADES SEXUAIS E DE GÊNERO

Apresentaremos neste capítulo uma discussão sobre identidades na sociedade contemporânea, nos detendo nas identidades sexuais e de gênero para podermos pensar as formas como os discursos sobre essas identidades e as relações entre elas transparecem no trabalho pedagógico da escola. Procuraremos evidenciar as formas como as noções de diferença e naturalização das identidades individuais e coletivas permeiam os discursos sobre a diversidade que se instalam no contexto escolar. As discussões acerca das sexualidades se situam num campo múltiplo com vários embates teóricos.

As identidades de gênero e sexuais, na sociedade ocidental, têm se constituído como centrais para a constituição das subjetividades. A modernidade colocou o sexo em palavras, desse discurso do sexo, característico da sociedade disciplinar e normalizadora, os indivíduos descobrem-se com uma identidade onde o ser sexual desempenha um papel central. O indivíduo não consegue furtar-se a ser a sua sexualidade, a ser o que a sua sexualidade é, como se ela fosse depositária da sua verdade mais íntima, que afeta a totalidade do que ele é. Por vezes, ele é traduzido como só isso, o seu ser sexual: o homossexual, a travesti, a bissexual, a lésbica; na classificação dos/as desviantes. A figura do criminoso sexual é o maior exemplo da sexualização total do indivíduo.

É importante destacar que lidar com identidade necessariamente exige lidar com gênero, pois como afirma Judith Butler: “Seria errado supor que a discussão sobre a ‘identidade’ deva ser anterior à discussão sobre a identidade de gênero, pela simples razão de que as ‘pessoas’ só se tornam inteligíveis ao adquirir seu gênero em conformidade com padrões reconhecíveis de inteligibilidade de gênero” (JUDITH BUTLER, 2003, p.37). Assim, a identidade-chave de todo indivíduo é a de gênero, a qual tem se associado fortemente com os órgãos sexuais, sobre uma base material que se coloca como neutra.

A categoria gênero, introduzida pelas feministas de língua inglesa na década de 1970, surgiu nas discussões sobre a mulher, e sobre mulheres, como sujeitos

históricos, buscando questionar a universalidade atribuída ao homem; categoria esta constituída por relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos, e que se instituíam no interior de relações de poder. Este conceito inicialmente relacionado aos estudos em que a mulher se constituía como objeto, adquiriu um sentido mais amplo e passou a ser entendido como uma construção social, histórica e cultural elaborada sobre as diferenças sexuais. O conceito de gênero não se refere especificamente a um ou outro sexo, mas sobre as relações que são socialmente construídas sobre eles.

Nos anos 60 as discussões se centravam na análise dos mecanismos de dominação, na desigualdade entre homens e mulheres, porém, as feministas dos anos 70 a 80, como Monique Wittig, questionaram a naturalização da maternidade e a heterossexualidade obrigatória. Muitos argumentos de diferença/desigualdade das mulheres centravam-se na capacidade de reprodução como crucial, a divisão em homens e em mulheres utilizou-se de uma explicação biológica. Para Wittig (1992), ao aderir a esta lógica "naturaliza-se a história e se passa a crer que homens e mulheres sempre existiram e sempre existirão do mesmo modo" (WITTIG, 1992, p.10). Os debates centravam-se na luta política que objetivava derrubar as categorias de mulheres e de homens como uniformes, naturais e imutáveis (WITTIG, 1992: 20). Somaram-se discussões em que a análise passou a associar as categorias econômicas, políticas e étnicas como forma de combater os argumentos de que algo no corpo pode ser imutável, de que o biológico pode fornecer dados sobre os seres humanos fora dos aspectos construídos.

As análises de Gayle Rubin foram amplamente utilizadas como referências nos estudos de gênero, sua contribuição para a compreensão do sistema de sexo e gênero representou um apoio aos argumentos em favor de uma perspectiva construcionista de gênero. Gayle Rubin afirma que é preciso verificar e analisar o "conjunto de disposições pela qual uma sociedade transforma a sexualidade biológica em produtos da atividade humana, e nos quais essas necessidades humanas transformadas são satisfeitas." (Rubin, 1993, p. 97). Neste ponto de vista, a diferença sexual é apenas o ponto de partida de um processo maior de construção social, das convenções sobre as práticas sexuais e sobre a relação assimétrica entre masculino e feminino. Mantém-se

uma base a-histórica, de certa forma natural, que coloca o corpo como um dado fora da cultura, portanto anterior às relações de poder. Utilizando esta ótica, a diferenciação dos genitais supõe a existência de duas opções para a configuração dos seres humanos em termos de gênero. Dois genitais apresentariam uma suposta base heterossexual como fonte binária do gênero, nesta lógica haveria uma adequação, ou mesmo equivalência, entre o que se é e o corpo que se tem, enfatizando uma fonte biológica das identidades. O paradigma da construção social das identidades não representou rompimento completo com o essencialismo, as explicações construtivistas pressupõem que há algo “anterior” à construção, o sexo, sobre o qual se inscrevia ou moldava a identidade social.

A partir de estudos produzidos por autores como Thomas Laqueur, esta imutabilidade do sexo pode ser questionada. Segundo Laqueur (1987; 2001), as diferenças entre os sexos ou a própria idéia de dois sexos biológicos distintos é uma concepção que pode ser historicamente contextualizada. Em algum momento do século XVIII passa-se a considerar a existência de um modelo de dois sexos, contrariamente à percepção herdada dos gregos de que haveria apenas um sexo biológico, enquanto o gênero se apresentaria pelo menos em duas possibilidades. Nesse modelo antigo, de um sexo, homem e mulher não seriam definidos por uma diferença intrínseca em termos de natureza, de dois corpos distintos, mas, apenas, em termos de um grau de perfeição. A partir de fins do século XVIII emergiu a tendência progressiva à consolidação de um paradigma binário em que os órgãos sexuais se tornam os pólos determinantes da crença em sexos opostos, naturais, portanto justificadores das diferenças de gênero.

Discussões teóricas contemporâneas buscam reavaliar a dicotomia entre um corpo neutro sobre o qual se construiria a identidade social. A oposição natureza/cultura não é sustentável quando passamos a pensar a própria natureza como uma invenção humana. Somam-se ao debate, as teorias de Donna Haraway, questionando a noção universal de mulher e os textos de Judith Butler que rediscutem a oposição natureza e cultura. A crítica do sexo como elemento pré-discursivo, ancorada em análises de autores como Foucault, passou a demonstrar o caráter

histórico do sexo. Tal movimento permitiu pensar que, em realidade, o sexo é também resultado discursivo, e que o gênero constitui aquilo que é tomado como o sexo.

A construção de uma bipolaridade de gênero associada aos órgãos sexuais estabelece que nosso corpo é um corpo generificado, culturalmente definido pelos genitais associados a uma das polaridades socialmente construídas do masculino ou feminino. Há, portanto, uma relação entre a produção de identidades e a instituição de certos órgãos como sexuais e reprodutores. Este sexo se produziu como um objeto central de políticas e da governamentalidade que buscam regular, controlar e normalizar os corpos, definindo a normalidade e tendo como estabelecido o que se definiria como anormal.

A teoria da construção social tornou visíveis as assimetrias de poder que permitiram e mantêm a dominação masculina, mas não teve sucesso em problematizar as relações de poder que constituem corpos-identidades naturalizados em oposição a corpos-identidades anormais. A teoria da materialização proposta por Judith Butler escapa às oposições presentes no essencialismo, como mulher em oposição a homem ou feminino em oposição ao masculino. Neste sentido, o verdadeiro sexo é o efeito da naturalização de uma norma materializada, e o gênero não é uma construção social imposta a uma matéria antes determinada (o sexo), e sim um efeito performático que possibilita a constituição e o reconhecimento de uma trajetória sexuada, a qual adquire estabilidade em função da repetição e da reiteração de normas. Segundo Judith Butler (1996), a performatividade é um processo temporal de construção dos corpos-identidades que opera através da reiteração de normas. A reiteração presente de uma norma ou um conjunto de normas oculta ou dissimula as convenções das quais é uma repetição, assim, emerge a impressão de naturalidade dos corpos, dos gestos, das fronteiras e diferenças. Como coloca Butler: “não há identidade de gênero por trás das expressões do gênero, essa identidade é *performativamente* constituída, pelas próprias ‘expressões’ tidas como seus resultados.” (JUDITH BUTLER, 2003, p.48) Na performatividade, encontramos um processo de materialização que se estabiliza com o tempo para produzir um efeito de fronteira, de permanência, de superfície, ou seja, de matéria. É a performatividade que cria os corpos que importam, os corpos que têm

matéria são inteligíveis, normais; esses corpos-identidades são naturais porque conformados às normas da aceitabilidade social.

Todas estas teorias e discursos permanecem compondo o campo de estudos sobre o gênero e a sexualidade, eles convivem e entram em conflito, mas estas teorizações deixam suas marcas nas produções de saber e na maneira com que as pessoas percebem-se a si próprias e fazem a leitura de suas práticas. Assim, estamos entendendo neste estudo o corpo como um projeto social em andamento, objeto de pedagogias reiteradoras das normas de sexo e gênero. Os “corpos que importam” são os corpos conformados às normas, mas estes corpos aceitáveis, normalizados, só existem em uma relação ambígua com os “corpos que escapam”. (BUTLER, 1996). Não se trata de uma relação de inclusão e aceitação social versus exclusão e rejeição, mas de uma lógica que confere forma e legitimidade a alguns apenas, recusando naturalidade e legitimidade a outros. Os corpos que não importam ou são *errados* não estão fora da norma, sua existência não se dá numa exterioridade, estes indivíduos, que não são reconhecidos como sujeitos, são aqueles que constituem os limites do aceitável e do que é considerado normal. Neste sentido, “certos tipos de identidade de gênero parecem ser meras falhas do desenvolvimento ou impossibilidades lógicas, precisamente porque não se conformam às normas de inteligibilidade cultural” (BUTLER, 2003, p.39). Quando a autora fala em *performatividade*, afirma que quando a linguagem se refere aos corpos e aos sexos não faz apenas uma constatação ou uma descrição, mas fabrica aquilo que nomeia, isto é, produz os corpos e os sujeitos. Tal mecanismo é prescritivo, pois o sujeito não decide sobre o sexo que assumirá, as normas regulatórias oferecem possibilidades que o sujeito assume, adota e materializa.

Pensar nas constituições possíveis em um momento temporal para as identidades e desejos é o que vai nos permitir refletir sobre o efeito dos múltiplos discursos acerca dos indivíduos que os constituem dentro de condições de possibilidade que são sugeridas, propostas, impostas por discursos associados a saberes. Entendemos que toda identidade é um efeito de uma relação de poder, onde determinadas possibilidades são excluídas para afirmar e estabilizar outras. Toda identidade se afirma à custa de um outro exterior que a limita e a constitui como

interioridade. Assim, *sexo* é o resultado complexo de uma experiência histórica singular e não uma invariante passível de diversas manifestações. Desta forma, falar de sexualidade é também se referir à produção dos saberes que a constituem, aos sistemas de poder que regulam suas práticas e às formas pelas quais os indivíduos podem e devem se reconhecer como sujeitos sexuados (FOUCAULT, 1990, p.10). A diferenciação dos sexos, ser homem ou mulher, não é um simples fato ou uma condição estática e sim “uma construção ideal forçosamente materializada através do tempo” (BUTLER, 2003, p.18). Ser “sexuado” é estar submetido a um conjunto de regulações sociais, as quais constituem uma norma, a heteronormatividade que, ao mesmo tempo em que produz uma inteligibilidade e uma coerência entre sexo, gênero, prazeres e desejos funciona como um princípio hermenêutico de auto-interpretação (BUTLER, 2003, p.142). Butler vai propor uma leitura do sexo como efeito do processo de naturalização da estrutura social do gênero e da matriz heterossexual. O sujeito é chamado a identificar-se com uma determinada identidade sexual e de gênero baseado na crença de que esta identidade responde a uma interioridade que esteve ali antes mesmo que o sujeito fosse interpelado.

Seguindo este raciocínio, os efeitos de *gênero*, ou mesmo de corpos, entendidos como produção de subjetividade, emergem na modernidade através da reiteração da matriz heterossexual constituída ao mesmo tempo pela dominação masculina e pela exclusão da homossexualidade.

Quando falamos de heteronormatividade, não entendemos como aquilo que rege exclusivamente o par heterossexualidade/homossexualidade, embora inclua a heterossexualidade compulsória a que se referia Adrienne Rich, mas também engloba todos os binarismos, como o que opõe masculinidade e feminilidade. Em termos das identidades de gênero e sexuais, o padrão hegemônico implica heterossexualidade, características físicas e comportamentos relacionados ao masculino e ao feminino. Entretanto, a lógica que estabelece esses significados é a mesma que descreve quem são os anormais, quem são aqueles que vivem seu gênero e sua sexualidade de maneiras diferentes do que é considerado normal. Tanto a sexualidade hegemônica como as sexualidades ditas desviantes são narrativas instituídas, não se referem a

uma essência. Um processo de exclusão é produzido à medida que as diferenças são classificadas como desvios da norma.

No caso da sexualidade, a partir de saberes produzidos em diferentes áreas, como psicologia, tecnologia reprodutiva, medicina, biologia é que estão sendo criadas formas de normatizar a heterossexualidade e, a partir daí, normalizar os indivíduos que estão fora das normas produzidas por aqueles saberes, afinal “o que caracteriza a norma é uma lógica, uma economia, uma maneira de o poder refletir as suas estratégias e definir os seus objetos” (EWALD, 1993, p. 78).

A norma, antes do século XIX, estava ligada à retidão, literalmente ligada ao esquadro; a partir desse período, “norma” passa a relacionar-se com média, propagando-se por todos os campos do social, atinge as condutas individuais, constituindo políticas sociais. Emerge o que Ewald (1993) chama de “inflação normativa”; e uma das conseqüências desse fato é a constituição do dispositivo da sexualidade (FOUCAULT, 1997). O dispositivo da sexualidade vai penetrar na relação do *sujeito* consigo mesmo. E através dele deve-se buscar a sexualidade entranhada nos desejos, fantasias, sonhos, para ter acesso, ou melhor, construindo a identidade sexual. Segundo Foucault:

É pelo sexo efetivamente, ponto imaginário fixado pelo dispositivo de sexualidade, que todos devem passar para ter acesso a sua própria inteligibilidade (já que ele é, ao mesmo tempo, o elemento oculto e o princípio produtor de sentido), à totalidade de seu corpo (pois ele é uma parte real e ameaçada deste corpo do qual constitui simbolicamente o todo), à sua identidade (já que ele alia a força de uma pulsão à singularidade de uma história). (FOUCAULT, 1997, p. 145).

Para Foucault a homossexualidade surge como parte do conjunto de perversões que aparecem como efeito da aplicação da tecnologia de poder que é o dispositivo da sexualidade. As perversões, além de se multiplicarem são incorporadas ao indivíduo como uma interioridade essencial ou natureza que os define enquanto sujeitos, com características determinadas e diferenciáveis do resto dos outros indivíduos.

Para a norma se estabelecer, é preciso que ela identifique a média, os desvios, tudo que se enquadra como estranho diante do que é valorizado socialmente. Podemos dizer que a norma, além de descrever, estabelece valores e medidas, coloca

ordem no mundo, através de um funcionamento de nomear, de classificar, de conhecer, de se apropriar, de incluir, construindo um processo de excluir.

A norma designa uma regra de juízo, uma maneira de produzir a regra de juízo. É uma maneira de ordenar multiplicidades, de as articular, de as relacionar consigo mesmas segundo um princípio de pura referência a si. A norma produz objectividade. É um princípio de comunicação, uma maneira, particular, de resolver o problema da intersubjetividade. A norma igualiza: torna cada indivíduo comparável a cada outro; fornece a medida. Mas a norma desigualiza do mesmo modo. É, aliás, a única objectividade que nos dá: a norma convida cada indivíduo a reconhecer-se diferente dos outros; encerra-o no seu caso, na sua individualidade, na sua irredutível particularidade. Precisamente, o normativo afirma tanto mais a igualdade de cada um perante todos quanto infinitiza as diferenças. A realidade da igualdade normativa consiste em tornar-nos todos comparáveis: a sua efectividade está na afirmação das diferenças, dos desvios e das disparidades. (EWALD, 1993. p. 108)

A sexologia que se debruçou sobre a tarefa positivista de classificar os tipos e comportamentos sexuais, contribuiu para produzir a homossexualidade e outras categorias diversas, isto significou produzi-las como condição patológica. Pode-se dizer, então, que a mesma configuração moderna do indivíduo abriu espaço para a afirmação de uma identidade sexual individual, mesmo que esta se construísse como ameaça às normas ou aos princípios da ordem de sexo/gênero vigente.

O conceito de norma é necessariamente relacional: normal/anormal. Trata-se de uma relação de polaridade e de inversão dos pólos, não uma relação de contradição nem de exterioridade, já que a norma é um conceito que qualifica negativamente um pólo, ao mesmo tempo depende dele para sua própria compreensão.

Normalizar, segundo Tomaz Tadeu da Silva (2000, p.83), significa: “eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas”. À identidade selecionada como norma são atribuídas todas as características positivas possíveis, sendo as demais identidades avaliadas de forma negativa e inferior. No campo da identidade e da diferença, a normalização é um processo sutil de manifestação do poder sobre os corpos anormais.

A sociedade heteronormativa está baseada na necessidade, em todos os níveis, do diferente/outro, segundo Monique Wittig, não pode funcionar economicamente, simbolicamente, linguisticamente ou politicamente sem este conceito. Esta necessidade do diferente/outro é uma necessidade ontológica para todo o aglomerado de ciências e disciplinas a que esta autora chama de pensamento hetero:

Mas o que é o diferente/outro se não a(o) dominada(o)? A sociedade heterossexual é a sociedade que não oprime apenas lésbicas e homossexuais, ela oprime muitos diferentes/outros, oprime todas as mulheres e muitas categorias de homens, todas e todos que estão na posição de serem dominadas(os). Para constituir uma diferença e controlá-la é um ato de poder, uma vez que é essencialmente um ato normativo. Todos tentam mostrar o outro como diferente. Mas nem todos conseguem ter sucesso a fazê-lo. Tem que se ser socialmente dominante para se ter sucesso a fazê-lo. (MONIQUE WITTIG, 1980, p. 2)

Os olhares sobre as diferenças dependem da possibilidade ou impossibilidade de tradução. Isto supõe um sistema de significação que dá inteligibilidade ao mundo e que é produzido dentro de relações de poder: quem tem o direito de nomear a quem. O pólo normal se outorga o direito de reivindicar um abrandamento das características desviantes. Segundo Tomaz Tadeu da Silva, fixar uma determinada identidade como a norma é a maneira de hierarquizar as diferenças, eleger uma identidade como parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e classificadas.

A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir. Como vimos, dizer “o que somos” significa também dizer “o que não somos”. A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles”. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõe e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder. (SILVA, 2000, p. 82)

Pensando em específico a instituição escolar, esta articula seu funcionamento através da norma ou das normas, currículos e práticas de nossas escolas se propõem a formar mediante um modelo que se configura em específico em cada época. Em cada tempo há uma maneira legítima de ser e estar na escola, que inclui/exclui os que não estão conformados a esta proposta. Uma noção singular de gênero e sexualidade vem sustentando uma série de classificações entre os alunos desde aquele que tem sucesso até os que não vão conseguir ou não tem condições. Como coloca Guacira Louro:

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos - tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. (GUACIRA LOURO, 1997, p. 57)

Foucault (1997) afirma que o século XVII produziu inúmeras instituições e aparelhos destinados a normalizar a sexualidade, e podemos perceber, no século XXI,

que foram ampliadas as técnicas de controle dos sujeitos, por vezes mais sutilizadas, com uma instalação generalizada da norma. Ewald (1993, p. 84) destaca que “a norma encontra-se no princípio de uma comunicação sem origem nem sujeito”. Portanto, a principal função da norma é descrever para, a partir da descrição, produzir as diferenças.

Quanto à sexualidade no ambiente escolar a sua discursificação não se deteve, nem sequer abrandou, mas prossegue por diferentes meios, ou com outros conteúdos, ou por intermédio de outros agentes e com propósitos estratégicos divergentes. De fato, ela é assunto de várias políticas tendo como alvo as práticas e identidades. O sexo tem se convertido num objeto central da política e da governabilidade. Daí a necessidade de regular, controlar e normalizar os corpos, definir a normalidade e estabelecer o que se definiria como anormal.

4 POLÍTICAS PÚBLICAS

Para podermos pensar sobre políticas públicas vamos utilizar o entendimento de Foucault do conceito de governamentalidade como uma base comum de todas as formas modernas de racionalidade política, na medida em que elas constroem as tarefas dos governantes em termos de supervisão e maximização calculadas das forças da sociedade. A governamentalidade como o “conjunto formado pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas, que permitem o exercício desta forma muito específica, embora complexa, de poder e que tem como alvo a população” (FOUCAULT, 1997, p.20)

Ao utilizar o conceito de governamentalidade, Foucault afirma a interdependência entre o exercício do governo (práticas) e as mentalidades que sustentam tais práticas, a governamentalidade pode ser entendida como o exercício de criar sujeitos governáveis através de várias tecnologias de controle, normalização e moldagem das condutas das pessoas. Portanto, há uma relação entre o governo do Estado (política) e o governo do eu (moralidade), a qual dá sustentação para a construção do sujeito na sua relação com a formação do Estado. A governamentalidade articula as práticas governamentais e as mentalidades de governo que racionalizam e perpetuam práticas de “conduta da conduta”. Segundo Dean (1999), governamos a nós mesmos e aos outros exercendo nosso pensamento sobre “o que consideramos verdadeiro”.

No livro *A vontade de saber* (FOUCAULT, 1997) e no curso *Em defesa da sociedade* (FOUCAULT, 1999) emerge o conceito de biopoder como um poder que se constitui na articulação entre a tecnologia disciplinar, dirigida aos indivíduos, e a tecnologia biopolítica, dirigida à população. Nesta dinâmica de poder, destacam-se as temáticas da raça, da sexualidade e da degenerescência conectadas através do discurso médico. A disciplina se estabelece como forma central de exercício do poder na constituição do indivíduo moderno e atua conjuntamente com aos poderes dirigidos sobre a vida dispersos e difundidos pelo corpo social.

Por meio de estratégias de governo, criou-se o que passou a ser nomeado políticas públicas, ou seja, formas de administração da população, e como tais,

podemos pensá-las como constituintes da biopolítica. No século XX, no Brasil, as políticas públicas voltam-se para os campos da saúde, da educação, da habitação, entre outros, e passam a gerir a vida por meio da relação entre ciência e economia. Estas formas de governo têm como suportes campos de saber que objetivam estes campos de intervenção, mas, sobretudo, objetivam certo modo de ser, realizam o que Foucault chamou de governo das condutas. Neste sentido, procuramos pensar, contextualizar as condições de possibilidade do surgimento de políticas de inclusão que tem como alvo a diversidade sexual; investigar o que permite que tenha se constituído um sujeito que é objeto para estas políticas, a minoria sexual, vista como sofrendo de um processo de exclusão.

Para podermos discutir esta questão é necessário problematizar aquilo que foi construído como regime de verdade: compreender o discurso da inclusão buscando revelar que o objeto desse discurso: a pessoa que está pensada em situação de vulnerabilidade ou risco está sendo construída dentro dos processos sociais, históricos, econômicos e culturais que regulam e constituem a forma como são pensados e inventados os corpos e as identidades deste *outro*. A meta da inclusão sendo entendida como um processo de modificação dos procedimentos normativos. Estando implicados aí, principalmente, dois saberes interiores ao regime de verdade que participam da construção dos discursos acerca deste sujeito, que é o diverso sexualmente, e o colocam no registro da inclusão: o saber médico e o pedagógico.

Da mesma forma que o conceito de *normal* e de *diferente* não são conceitos essenciais, estáticos, a igualdade é também uma fabricação. Não existe em si mesma, como conceito pressupõe o de diferença. O que estamos propondo discutir é a necessidade de serem analisadas as condições de possibilidade dessa construção.

A escola ao assumir um olhar normalizador ou negando a diferença através do discurso de igualdade, continua produzindo um contínuo de sujeitos diferentes, sem se considerar agente da construção dos espaços destinados às diferenças, como não houvesse efeitos das práticas pedagógicas sobre cada um destes diferentes.

Vivemos um contexto histórico-político no Brasil que possibilita a inclusão da discussão sobre diversidade sexual e gênero nos textos legais e reformas referentes à educação, privilegiando a educação escolar vista como um dos espaços relevantes

para a vivência democrática e cidadã. O combate à discriminação é posto, neste século, como uma discussão de responsabilidade, também, das políticas educacionais.

Vamos discutir neste capítulo o contexto do surgimento de alguns dos discursos que se atravessam nas propostas de intervenção na sexualidade direcionadas a educadores/as e jovens. A diversidade sexual se constituindo como um campo de intervenção, onde estas propostas refletem uma associação entre juventude, sexualidade e “problemas sociais”. É preciso destacar que este fato passa a ser visto como problema a partir do momento em que um conjunto de especialistas, um campo de saber, o considera como tal e passam a propor soluções para o mesmo. As propostas de resolução, da mesma forma que oferecem solução para conflitos, consolidam, reificam e ampliam as classificações coletivas que associam práticas a identidades e situações de vulnerabilidade a problemas sociais.

Lembremos que as relações de poder são múltiplas e atravessam a produção do conhecimento, não havendo poder sem a constituição de um campo de saber (FOUCAULT, 1996). Os saberes são compreendidos como dispositivos políticos articulados com as estruturas sociais. Os efeitos de verdade não podem ser concebidos dissociados do poder e dos mecanismos de poder, visto que, como salienta Foucault (1999), esses mecanismos tanto tornam possíveis as produções de verdade, quanto essas têm efeitos de poder, entrelaçando-se, assim, verdade/poder, saber/poder.

A organização jurídica e suas expressões: a Constituição, os decretos, as políticas públicas, etc, não são neutras, são resultado das tensões entre os distintos grupos de indivíduos de uma sociedade em um momento histórico. Cristalizadas em textos se constituem como ferramentas normalizadoras das ações humanas, como instrumentos de classificação e ordenação dessas mesmas ações, as quais se convertem em políticas de regulação social.

4.1 - A Educação Sexual

A educação sexual no Brasil é tema de debates no meio educacional desde as primeiras décadas do século XX, reivindicada pelas feministas de um lado e pela política higienista de outro, esta principalmente buscando um gerenciamento da natalidade.

No século XIX, com a consolidação da urbanização, o discurso que até então era predominantemente religioso é substituído¹ por um discurso médico, e a sexualidade vai ser tratada como caso de higiene e saúde. Nas primeiras décadas do século XX, a relação da medicina com a sexualidade se torna cada vez mais intensa, surgindo a sexologia como campo oficial do saber médico e, a partir de 1920, o mercado editorial é invadido por dezenas de livros de educação e orientação sexual. Os livros publicados neste período são expressões acentuadas do controle sobre a vida da população e das intenções eugenistas. A partir de concepções médicas e biológicas estruturadas numa ótica de julgamento e separação da sociedade, aparece uma intenção de não contaminação dos cidadãos pela falta de higiene dos mais pobres. O discurso higienista reforçava a idéia de que competia ao Estado a gerência sobre as regras de higiene e a conservação da saúde pública e, como conseqüência, a garantia da dignidade humana e o desenvolvimento econômico do país.

Na I Conferência Nacional de Educação, em Curitiba, em 1927, na Tese nº 75 Intitulada: “O problema da educação sexual: importância eugênica, falsa compreensão e preconceitos”, o Dr. Renato Kehl recomenda a importância da educação sexual às crianças no período escolar. Ele julga que deve ser feita pelos pais e professores, sem muitos rodeios. Na escola, sugere que a educação sexual seja feita pelo professor de História Natural e que sejam separadas as meninas dos meninos, para que as lições possam ser adaptadas ao interesse dos respectivos sexos; considera que o sucesso deste ensino depende sempre do tato e habilidade do mestre. Neste momento não havia consenso entre educadores, médicos e juristas sobre quem seria responsável pela educação sexual da criança. Uns defendiam que deveria ser responsabilidade da

¹ Substituir talvez seja um verbo forte, seria mais apropriado falar em algo da ordem de uma mudança de vetor, a qual é associada a um acoplamento e uma disputa. Podemos exemplificar esta disputa em torno da questão do aborto, da contracepção, da diversidade sexual, do ensino religioso, etc.

família, outros acreditavam que a instituição privilegiada para tal função deveria ser a escola. Embora fossem propostas estratégias diferentes para cuidar da sexualidade infantil, apesar das discordâncias, havia o consenso sobre a necessidade da educação sexual, o assunto era extensivamente debatido em conferências de educação.

Ao final da década de 30, temas vinculados com higiene e educação sexual estavam amplamente disseminados na Escola Normal. Para instrumentalizar melhor o professor/a foi lançado em 1939 o livro: *Biologia Educacional* de autoria do professor Almeida Júnior, o qual foi reeditado até a década de 60. Neste livro, apresenta-se o estudo da Evolução, seguida pela Genética, passando à Fisiologia, com estudo detalhado da inteligência, sua *herança e caracterização racial*, e, por fim, Eugenia e Eutecnia. A sua utilização quase obrigatória nos cursos de formação do magistério por mais de três décadas fez dessa publicação um marco na educação brasileira.

As primeiras iniciativas de educação sexual nas escolas tiveram influência das correntes médicas e higienistas européias que priorizavam uma educação voltada ao combate à masturbação e ao contágio de doenças sexualmente transmissíveis, além de se centrar no papel reprodutivo da sexualidade. A escola, pensada como lugar privilegiado para a difusão às famílias de comportamentos sanitários e higiênicos, hábitos e atitudes sadias, físicas e morais adequados, torna-se alvo das preocupações do Estado e das políticas públicas que trazem por referência ideais de civilidade e utilidade produtiva. A escola ao se inscrever em uma rede de instituições disciplinares, além de possibilitar o aprendizado das interdições, estabeleceu práticas de um *novo cuidado de si para si*, associado à prática da saúde, aos modos de proceder. É nessa proposta de cuidado de si, da valorização do asseio e do amor próprio que se passou a intervir na educação sexual das crianças e dos jovens através da observação detalhada e da classificação, constituindo-se menos em reprimir e mais corrigir os vícios, defeitos e erros, de modo a construir o caráter de futuros e autênticos cidadãos.

Também a psicologia e a pedagogia se organizaram com o propósito de estabelecer uma nova educação que possibilitasse a produção de um *novo cidadão* e o estabelecimento de uma nova raça: sadia e ativa. Desta maneira, na década de 1920 disseminaram-se as reformas chamadas de “Movimento da Escola Nova”.

O desenvolvimento da Escola Nova vai possibilitar um maior alcance do discurso da higiene escolar ao articulá-lo mais consistentemente à área da educação. A Escola Nova valorizava o discurso científico, especialmente da Psicologia, com o objetivo de melhor compreender e conhecer a criança, alvo das intervenções pedagógicas. A psicologia, no Brasil, se legitima na área da educação entre 1931 e 1934, tomando as crianças como objeto psico-médico-biológico, passíveis de serem medidas, testadas, ordenadas e denominadas normais e anormais. Como Patrícia Zucoloto (2007) afirma: “Esta patologização das dificuldades de escolarização persiste até hoje, como já falamos, e teve início nas primeiras aproximações da medicina com a educação escolar e na defesa da presença médica para fiscalizar e garantir a saúde dos educandos.”

A Psicologia se tornou necessária quando o movimento da Escola Nova construiu demandas específicas para a psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, as principais teorias do desenvolvimento são deste período. Nas práticas escolares a Psicologia do Desenvolvimento se instituiu e colaborou com várias teorias para o entendimento do *florescer sexual* como um processo subjetivo universal e a adolescência resultado do processo hormonal e psíquico que vai desembocar numa maturidade que, sem intercorrências, será heterossexual e sexualmente responsável. Este entendimento do processo de maturação sexual está por trás de muitas práticas escolares atuais e permeia as informações que são passadas aos jovens que *entram na adolescência*, que são subjetivados no sentido de viverem esta fase, com determinado comportamento e dos quais se espera que administrem seus desejos de maneira responsável: controlem seus hormônios.

Na década de 1960 é que, efetivamente, escolas do Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte introduzem a educação sexual no currículo. As experiências deste período foram relatadas em vários estudos (Barroso e Bruschini, 1982; Guimarães, 1995; Figueiró, 1995; Werebe, 1977; Gallacho, 2000). Para Ribeiro (1990), as iniciativas de implementação de orientação sexual entre os anos de 1963 e 1969 foram contidas pelo golpe militar que, em 1964, praticamente encerrou este trabalho nas escolas. Alguns professores foram até processados quando realizaram algumas ações neste campo. Somente a partir de 1978, com a abertura política, que se retoma oficialmente a implementação de projetos de educação sexual nas escolas, assumidas pela Prefeitura

Municipal de São Paulo (de 1978 a 1982) e pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (de 1980 a 1986).

A discussão voltou a surgir no final dos anos 70 sob a influência de algumas circunstâncias históricas: reivindicação dos movimentos feministas, a idéia de que uma educação sexual nas escolas poderia ajudar a reduzir o crescimento demográfico (uma atuação do Estado no planejamento familiar), e mudanças nos costumes associadas à difusão dos meios de comunicação, especialmente a televisão. (BRUSCHINI e BARROSO, 1986).

Com o fim da ditadura militar iremos ver o retorno da Educação Sexual na escola, porém não mais de cunho biológico e assistencialista, mas agora partindo de uma abordagem de orientação *preventivista*. A Constituição no Brasil, de 1988, em seu Artigo 227 determina que: cabe ao Estado, família e sociedade o dever de proteger integralmente a criança e o adolescente. A idéia de que a sexualidade é uma questão de saúde e de cidadania começa a tomar consistência jurídica no campo dos direitos humanos com a criação e promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) através da Lei 8.069/90.

Nos anos 1980, com as mudanças sociais influenciadas pelo movimento feminista e pela epidemia da AIDS, houve um intenso debate sobre propostas de educação sexual na escola. Suas possíveis conseqüências chegaram a ser objeto de debate na XXXII Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, no Rio de Janeiro, em julho de 1980, na mesa redonda intitulada: Educação Sexual: instrumento de democratização ou de mais repressão? As críticas feitas neste encontro pelas estudiosas questionavam se a educação sexual poderia ou não servir para oferecer aos adolescentes e jovens uma visão positiva da sexualidade, e que poderia se destinar apenas a consolidar um tipo de comportamento reprodutivo adequado à política demográfica governamental, que esta educação poderia ser o meio de transmitir a implantação da *paternidade responsável*, enfatizando as vantagens da família pequena. Poderia ainda, por ser orientada por poderes institucionalizados privilegiar a medicalização e a psiquiatrização da vida sexual, enfatizando principalmente os aspectos biológicos da sexualidade (WEREBE, 1981). Neste momento, os debates acadêmicos foram no sentido de propor uma sexualidade livre de

regulações sociais, como um aspecto positivo da vida humana, levando em conta a emancipação da mulher, a igualdade entre os sexos e a aceitação do prazer na vida sexual.

Em 1980, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) inicia uma experiência piloto de implementação de Educação Sexual em seis escolas públicas da capital paulista, denominado *Programas de saúde: aspectos do crescimento e desenvolvimento humanos relativos à sexualidade*. De 1984 a 1986, uma segunda etapa deste programa foi denominada: *Sexualidade Humana: reflexões e proposta em ação*, envolvendo 70 escolas e 11.208 alunos.

O final da década de 1980 foi fortemente marcado pelos movimentos sociais que propunham uma nova dinâmica para a sociedade brasileira, o discurso da redemocratização do país era central e dava sustentação política e ideológica aos diversos movimentos que surgiam nesta época. Houve uma movimentação no sentido de garantir espaço às mulheres, às educadoras e educadores, em geral, que trouxeram reivindicações e pressionaram para que fossem feitas modificações nos textos da Constituição Federal e do primeiro documento apresentado ao Senado Federal (projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN). O processo de abertura democrática acolheu algumas das reivindicações da sociedade que vinham sendo colocadas desde os anos 1920. Neste sentido, antigas demandas dos movimentos de mulheres, que participavam, em todo território nacional, da campanha da constituinte, foram, em parte, contempladas no texto da Constituição Federal promulgada em 1988. (BERNARDINA DE SOUSA, 2006)

O movimento feminista lutou pela implementação de políticas que defendessem o direito das mulheres e por uma educação que abordasse a igualdade de gênero. Soma-se a esta mobilização as discussões acerca das sexualidades e as reivindicações dos segmentos LGBTT. No Brasil a partir dos anos 1970 e, posteriormente, com o retorno de intelectuais exilados/as pela ditadura militar que trouxeram consigo experiências acumuladas no exterior começaram a surgir e tomar força os movimentos homossexuais. Já na década de 1980, o movimento homossexual influenciado pelo trabalho de Foucault faz sua entrada nas Universidades e se torna questão acadêmica. Com isso, “o ativismo gay iniciou um questionamento mais amplo dos pressupostos

heterossexuais da lei, da ciência e psicologia” (PARKER, 2001, p.140), fato que teve como reflexo e consequência a resolução do Conselho Federal de Medicina e de outras Organizações Científicas Brasileiras, a partir de 1985², deixarem de considerar a homossexualidade como doença passando a reconhecê-la como uma orientação sexual. Com isso, “o debate sobre as praticas sexuais e de gênero vem se tornando cada vez mais acalorado, especialmente provocado pelo movimento feminista, pelo movimento de gays e lésbicas” (LOURO, 2001, p.10).

As temáticas que discutem a diversidade sexual começam a fazer parte dos programas das políticas públicas neste período. De 1989 a 1992, a prefeitura de São Paulo desenvolveu um projeto de orientação sexual nas escolas com participação do GTPOS (Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual). A Prefeitura Municipal de Campinas realizou entre 1984 e 1998 um projeto de orientação sexual que previa o *Grupo de Trabalho para Formação e Capacitação de Professores em Orientação Sexual* e o *Encontro Nacional de Adolescentes*, em que adolescentes e professores de todo o Brasil que participavam de trabalhos semelhantes em suas cidades iam relatar suas experiências. Neste período também a Secretaria de Educação da cidade de São Paulo lançou cursos de formação de professores/as e a Secretaria Municipal de Porto Alegre desenvolveu um projeto de formação de professores, em 1987, nos mesmos moldes e, em 1990, cria o projeto *Sexo em Debate na Escola*. Em todas estas iniciativas se apresentava um capítulo reservado à discussão da homossexualidade, onde se incluía a discussão sobre o preconceito. Neste momento, o *diferente* era a figura do homossexual como contraponto ao comportamento heterossexual. Nos materiais didáticos não apareciam travestis, transgêneros, bissexuais e as lésbicas ficavam invisibilizadas no termo geral ‘homossexual’. No material de suporte das capacitações aparecia a discussão do aborto, que se mantém até hoje como um assunto pouco abordado e gerador de muita polêmica.

Iniciado em 1996, o projeto *Prevenção também se ensina*: propôs a ação preventiva dirigida a crianças e adolescentes das escolas do Estado de São Paulo visando à formação de recursos humanos na área da educação, capacitando-os para a

² Cabe ressaltar aqui o tempo decorrido entre a decisão brasileira e aquela da Associação Psiquiátrica Americana, a qual tomou esta decisão em 1973.

implementação de ações preventivas em relação às DSTs (doenças sexualmente transmissíveis), aids e uso de drogas nas escolas. A necessidade de se fazer frente à epidemia de aids propiciou que organismos oficiais, tais como o Ministério da Educação e o Ministério da Saúde, passassem a estimular projetos de educação sexual nos finais dos anos 1980 e anos 1990.

Com a epidemia da AIDS uma nova perspectiva se apresenta nos discursos, algumas diferenças se comparados aos debates presentes até os anos 1960 quando o sexo era simplesmente classificado como impuro e *poluidor* da sociedade e cuja proposta pedagógica centrava-se na contenção da prática sexual pré-matrimonial. Nos anos 1980, parece ter se evidenciado que era impossível impedir a prática sexual, o que contribuiu para uma abordagem que visava à regulação das práticas. O *bom sexo* passa a ser percebido como o ato realizado por um homem e uma mulher com penetração vaginal, portanto passível de fecundação, e orientado por critérios sanitários, o sexo seguro.

Na segunda metade dos anos 90 ocorreram mudanças importantes no panorama dos temas ligados à discussão das homossexualidades. Uma série de iniciativas e acontecimentos ocasionou transformações no quadro de pouca visibilidade em que a temática homossexual se manteve durante as décadas de 70 e 80. Sílvia Ramos (2005) identifica, neste período, quatro esferas onde se podem perceber acontecimentos relacionados a uma nova construção de representações da homossexualidade: (I) A multiplicação de iniciativas no campo legislativo, da justiça e de extensão de direitos (projetos de lei, leis municipais, legislações referentes à criminalização de atos discriminatórios), criação de jurisprudência no campo dos direitos à pensão previdenciária; (II) crescimento de novos espaços de sociabilidade (bares, revistas, festivais de cinema) que, em alguns locais, promoveu uma combinação entre uma dimensão de mercado e de militância; (III) a criação de novas entidades de defesa dos direitos dos homossexuais; (IV) a adoção por ativistas e por homossexuais não organizados da política de *visibilidade massiva* com o surgimento das Paradas do Orgulho ou Paradas Livres³. No final da década este tema entra nas pautas de

³ Em Porto Alegre, a parada organizada até 2008 pela ONG nuances foi denominada de Parada Livre.

pesquisas no campo das ciências sociais e humanas em centros de estudos de universidades do país.

Até 1996 a formalização da Educação Sexual no currículo das escolas era *garantida* por meio do tópico *de Educação para a Saúde* exclusivamente nas áreas de Ciências e Biologia. Neste ano, entretanto, foram elaborados e homologaram-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que foram publicados pelo governo federal em 1997. Um conjunto de dez volumes com objetivo de oferecer diretrizes básicas para o ensino de todas as disciplinas do currículo dos ensinos fundamental e médio em todo o Brasil. Os PCNs traziam como principal novidade e, portanto, como marca distintiva em relação às políticas públicas anteriormente formuladas, os chamados temas transversais: saúde, orientação sexual, pluralidade cultural, ética, meio ambiente e temas locais. Eles consolidavam, desta forma, o discurso oficial do Ministério da Educação com a afirmação dos direitos e deveres de cidadania que, a partir desta nova proposta, deveriam fazer parte do cotidiano das salas de aula em todo o Brasil. Muda-se o tom dos textos das políticas públicas e a presença da temática da orientação sexual dentre os PCNs aparece como uma conquista, legitimando uma questão que em outros momentos fora deixada de lado.

A partir dos PCNs, muitos projetos foram criados em nível regional e estadual para atender a esta nova exigência político educacional. Tendo como eixo norteador, a ética, a cidadania e os direitos humanos, os PCNs elaboram propostas para o trabalho com a Educação Sexual. Neste documento a educação sexual é nomeada de Orientação Sexual, direcionando-a para uma nova perspectiva de cidadania, ou seja, agora ela é proposta como um processo voltado a educar os envolvidos para a democracia, com a discussão da necessidade de transformação das relações sociais nas suas dimensões culturais, políticas e econômicas visando à dignidade da pessoa humana, a igualdade de direitos para todos os “gêneros sexuais”, a participação e a (co)responsabilidade pela vida social. Neste sentido, a Educação Sexual proposta, coloca como meta não apenas informar os envolvidos sobre os processos de reprodução humana ou simples diferenças sexuais entre homens e mulheres, mas também propor reflexões que transformem as hierarquias sociais, responsáveis por estigmas e, conseqüentemente, desigualdades, violências e desrespeito aos “direitos

universais dos seres humanos”. Aqui se percebe uma mudança no discurso com ênfase na idéia de *cidadania* e incorporação da noção de direitos sexuais como direitos humanos.

O termo *cidadania* se estabeleceu como um dos mais utilizados nos debates na área da educação, em diferentes sentidos e até mesmo de forma contraditória. A utilização do termo cidadania na educação aparece em vários paradigmas educacionais que embasam os projetos pedagógicos. Desde as teorias tradicionais, passando pelas tendências modernas e até mesmo aquelas que emergiram na contemporaneidade, hoje, a necessidade/direito à escolarização utiliza como argumento central a necessidade da formação escolar ter como um de seus princípios a formação do cidadão. A educação escolar é apontada como uma via para a constituição da cidadania, como um caminho para a conquista de direitos sociais, a relação colocada é de que a sua conquista implica o conhecimento de direitos e deveres por meio de uma sólida educação escolar básica.

Uma mudança deste período é a inserção do conceito e discussões sobre gênero como fator de vulnerabilidade. A necessidade de problematizar questões relacionadas ao gênero teve seu espaço devido à constatação da relação de comportamentos relacionados às normas de gênero com fatores de risco, por exemplo: a dificuldade de mulheres negociarem com seus parceiros o uso de preservativo. E uma difícil abordagem sobre a gravidez na adolescência, em razão do comportamento considerado feminino encontrar-se colado à maternidade, e estar sob a responsabilidade da mulher o gerenciamento dos métodos contraceptivos. Todos estes temas passam agora a serem propostos para serem abordados transversalmente, isto é, recortando e abrangendo todas as disciplinas ensinadas na escola.

No tópico “Orientação Sexual” dos PCNs o gênero ganha espaço, assumem-se como objetivos: “combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação”, incentivando, nas relações escolares, a “diversidade de comportamento de homens e mulheres”, a “relatividade das concepções tradicionalmente associadas ao masculino e ao feminino”, o “respeito pelo outro sexo” e pelas “variadas expressões do feminino e do masculino” (BRASIL, 1997, v.10, p.144-146). Há nessas detalhadas referências o

compromisso com uma formação voltada para a promoção de relações interpessoais dotadas de significados não discriminadores, privilegiando-se a articulação do conteúdo do bloco concernente ao gênero “com as áreas de História, Educação Física e as situações de convívio escolar” (BRASIL, 1997, v.10, p.145).

Os projetos anteriores à década de 1990 utilizavam o termo *educação sexual* ao invés de *orientação sexual*. Este termo foi proposto pela primeira vez pelo GTPOS (Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual), instituição responsável pela implantação, no final da década de 1980, de um projeto de orientação sexual nas escolas da prefeitura da cidade de São Paulo. Enquanto em países de língua inglesa e francesa o termo Educação sexual ou Educação para a Sexualidade é mais comum, no Brasil, na Educação, tem sido proposta, nos últimos anos, a substituição por orientação sexual, o qual é utilizado pelos PCNs e pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. No campo da Educação, essa escolha parece estar ligada ao termo *orientação educacional*, uma vez que, historicamente, os orientadores educacionais dividiram com os professores de Ciências a responsabilidade por trabalhar esse tema na escola (BONATO, 1996), fato comprovado por Maria José Werebe (1978) em sua pesquisa com orientadores/as educacionais, onde verificou que em quinze estados se desenvolviam, através destes profissionais, algum tipo de atividade ligada à educação sexual. Aqueles que defendem o termo de Orientação Sexual colocam a justificativa da mudança da nomeação das intervenções como de uma marca de mudança metodológica, um deslocamento do foco das ações. Enquanto a educação sexual é apresentada como um processo de imposição de conhecimento e conformação de práticas sexuais mais adequadas, a orientação sexual seria proposta como um conjunto de saberes que devem ser oferecidos aos alunos para que eles próprios decidam sobre as suas relações afetivo-sexuais. Apresenta-se uma mudança nos discursos que agora se centram num auto-gerenciamento do indivíduo, nas práticas de cuidado de si.

No entanto, a utilização do termo orientação acarreta problemas de interpretação, pois no campo de estudos da sexualidade e nos movimentos sociais, assim como, de um modo geral, na bibliografia internacional, *orientação sexual* é o termo sob o qual se designa a orientação erótico-afetiva, termo utilizado por ativistas como uma maneira de evitar uma associação direta da sexualidade à identidade. Com este significado, mesmo

não evitando sua colagem na lógica identitária, o termo orientação sexual é uma expressão de uso cada vez mais freqüente no Brasil e segundo Cristina Câmara (1998, p. 7), *“indica uma referência identitária e/ ou um modo de vida diretamente associado à sexualidade. Não se confunde com a idéia de opção ou preferência sexual por não se tratar de uma escolha consciente. A orientação sexual procura abranger as noções de homossexualidade, heterossexualidade e bissexualidade ao mesmo tempo que as redimensiona”*

Neste sentido, neste estudo vamos optar por utilizar, de maneira geral, o termo Educação Sexual, pois verificamos na pesquisa de campo que esta é uma denominação muito corrente utilizada em cursos de formação de professores/as e no cotidiano escolar, também, para evitarmos qualquer confusão com sua utilização como orientação erótico-afetiva.

As propostas de introdução da educação sexual na escola revelam o estabelecimento de relações entre adolescência e sexualidade, assim como a organização de expectativas sociais que percebem a escola não apenas como o local da distribuição de saberes universais, mas também como instituição responsável pela resolução de problemas sociais contemporâneos: risco de contaminação por doenças sexualmente transmissíveis/aids na adolescência e gravidez não planejada. Este movimento faz com que os professores sejam legitimados para o desenvolvimento de atividades de educação sexual e a escola amplie suas funções sendo classificada como espaço para resolução de problemas sociais.

No Brasil, o contexto que propiciou a inclusão da discussão sobre diversidade sexual e gênero nos textos legais e reformas referentes à educação, privilegia a educação escolar como espaço para a vivência democrática e cidadã. O combate à discriminação é posto, hoje, como uma discussão de responsabilidade, também, das políticas educacionais. A presença da proposta de orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais é resultado da aproximação entre a escola e outras instituições sociais.

O texto dos PCNs sobre orientação sexual trazem uma maior discussão acerca do sexismo e direcionamento no sentido de não discriminação em relação à diversidade sexual, porém, esta proposta não parece ter provocado um efeito norteador nas

práticas escolares. As pesquisas de Bernardina de Souza (2006) e Rodrigo Rosistolato (2003) constataram a não utilização, e até mesmo desconhecimento dos PCNs em escolas: os professores/as desconhecem as orientações contidas neste documento ou as conhecem muito superficialmente. As escolas e as/os professoras/es receberam este documento, no entanto, revelaram que este material teve pouco impacto em suas aulas e que nem todos leram este material. Ela foi assimilada enquanto um ideal, um “como deveria ser”, que muito esporadicamente se concretiza em algum projeto específico.

As décadas de 1980 e 1990 representam diferentes contextos da conjuntura política e econômica do Brasil. O final dos anos 80 foi repleto de conquistas e pontuado por significativos avanços no que diz respeito aos direitos sociais garantidos no texto da Constituição. A década de 1990 foi marcada pelas reformas neoliberais que afetaram consideravelmente as políticas sociais num momento de retração das oportunidades de emprego e geração de renda. Esta reorientação política representou uma redução dos espaços democráticos e as políticas para a educação passaram a obedecer outra lógica. O enfoque gerencial de gestão que passa a predominar enfatiza os programas voltados para a qualidade, associados à reforma e modernização dos sistemas administrativos, à implantação de programas de avaliação, à compra de material didático, à capacitação de professores.

O Plano Nacional de Educação de 2001 (Lei nº 10.172), embora surgido em um contexto de mobilização social, não ampliou o debate em relação aos temas relativos a gênero e orientação sexual, a menção do tema gênero aparece apenas em alguns de seus tópicos e na análise diagnóstica de alguns níveis de ensino. (VIANNA e UNBEHAUN, 2004). Este plano não abordou a sexualidade, a diversidade de orientação sexual e de identidade de gênero, deixando de abordar as reflexões acerca das necessidades e dos direitos de gays, lésbicas, bissexuais e transgêneros a uma educação “inclusiva”.

4.2 - Direitos sexuais

No Brasil, a constituição de um discurso de direitos sexuais é recente. A questão dos direitos sexuais tem sido uma reivindicação de vários grupos. Os movimentos de

gays, lésbicas, travestis e transexuais trazem a discussão da sexualidade do ponto de vista de direitos de livre expressão, os movimentos de mulheres e feministas também, levantaram propostas a partir de questões relacionadas às relações sexuais, colocando em discussão temas como a violência sexual, estupro, prostituição, idade do consentimento, virgindade, etc. E, ainda, diferentes movimentos sociais pensam a sexualidade do ponto de vista das conseqüências das relações sexuais, como, por exemplo, todo o movimento que se articulou em torno da AIDS e também o movimento feminista, quando discute temas relativos à reprodução, ao aborto, à contracepção etc. (SÉRGIO CARRARA, 2004).

Segundo Cláudia Bonan (2002) houve três processos políticos significativos para os movimentos feministas na área de saúde da mulher, na década de 1980. A luta pelos direitos reprodutivos, a campanha pelo direito ao aborto, e a luta contra a esterilização cirúrgica indiscriminada de mulheres. No Brasil, muito antes que o termo *direitos reprodutivos e sexuais* se legitimasse, a participação dos movimentos feministas em instâncias do Estado já havia se tornado importante através da criação, em 1983, do Programa de Assistência Integral à Saúde da Mulher (PAISM). Neste momento, conviviam discursos favoráveis ao controle demográfico que contavam com a simpatia de setores militares e empresariais, e os de feministas e sanitaristas que discutiam o tema, introduzindo propostas a partir de uma abordagem de emancipação da mulher. Um dos efeitos do processo de elaboração do PAISM foi a aproximação dos movimentos feministas com o movimento da Reforma Sanitária. Além dos movimentos de mulheres terem assumido reivindicações da reforma sanitária e se envolvido na luta pela construção do SUS, a colaboração entre ambos os movimentos aproximou as feministas dos setores médicos das áreas de ginecologia e obstetrícia de universidades públicas. Esse encontro colocou as questões de gênero na pauta das instituições públicas de saúde.

No IV Encontro Internacional Mulher e Saúde, em 1984, em Amsterdã, entidades feministas consagraram a expressão *direitos reprodutivos*, para demarcar uma área de estudo e produção de conhecimentos sobre saúde, sexualidade, reprodução e integridade corporal. Dez anos depois, na Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento, no Cairo, em 1994, e na Conferência Mundial da Mulher, em Beijing,

em 1995, houve a inclusão da linguagem dos direitos sexuais, mas não de maneira consensual: a plataforma de direitos reprodutivos foi majoritária nesse evento. As reivindicações de direitos sexuais foram o centro de conflitos entre feministas e um bloco de países conservadores, deste embate resultou a adoção do Parágrafo 96, que afirma que os direitos humanos das mulheres em matéria de sexualidade implicam que esse exercício seja livre de discriminação, violência e coerção. Cabe salientar que a redação deste parágrafo ficou conformada com cunho heterossexual. A legitimação dos direitos humanos conquistada pelas mulheres não foi acompanhada, ao longo desses anos, por um avanço semelhante no texto de acordos e leis no que se refere aos direitos humanos no campo da chamada diversidade sexual, ou seja, dos direitos civis, políticos e econômicos de homossexuais, lésbicas, bissexuais, transexuais, transgêneros, trabalhadores e trabalhadoras do sexo.

Disso resulta que, desde 1996, quando se deu uma primeira legitimação dos direitos sexuais, eles têm sido predominantemente aplicados como estando associados aos direitos reprodutivos, ou seja, como um instrumento político para tratar de questões da reprodução, e não exatamente para assegurar prerrogativas no campo das sexualidades. Sobretudo, o termo direitos sexuais tem sido utilizado com base na sua acepção heterossexual e, em geral, sob o manto mais aceitável (e bem comportado) da saúde. Ilustra essa tendência o relatório anual publicado pelo Fundo de População das Nações Unidas (FNUAP), em 2000, onde se afirma: “Os direitos sexuais são necessários para reduzir a fecundidade, prevenir a gravidez indesejada e prevenir as doenças sexualmente transmissíveis.” (SONIA CORRÊA, 2004, p. 12)

Na Declaração de Valência sobre Direitos Sexuais (1999) a educação sexual assim como a saúde sexual são proclamados como direitos humanos básicos. A declaração foi ratificada no Congresso Mundial de Sexologia em Hong-kong (1999) com a promulgação da Declaração Mundial dos Direitos sexuais como Direitos humanos.

A *invenção* dos direitos sexuais esteve vinculada com a trajetória de reconstrução de leis nacionais e do paradigma dos direitos humanos a partir da perspectiva das mulheres. Mas, atualmente, há uma multiplicidade de sujeitos que demandam seus direitos no campo da sexualidade e que possuem reivindicações que nem sempre coincidem com a perspectiva feminista.

(...) durante muito tempo os direitos sexuais foram tratados como consequência - e até hoje são entendidos como herança - dos direitos reprodutivos. Ora, a manutenção dessa dependência reverte radicalmente as proposições feministas que estiveram na origem da própria elaboração dos direitos reprodutivos: a sexualidade como campo autônomo e dissociado da reprodução. Duas outras consequências da associação entre direitos sexuais

e direitos reprodutivos foram também citadas: a vinculação imediata dos direitos sexuais com a saúde sexual e a valorização da idéia de sexualidade responsável como norma. (ANA PAULA PORTELA, 2003, p. 45)

A discussão de direitos sexuais, atualmente, tem se caracterizado por uma tensão entre reivindicações centradas no direito ao erotismo e prazer e ênfases em denúncia de violências e abusos onde se coloca a reificação e a vitimização.

4.3 - Diversidade Sexual

Diversidade sexual é uma expressão que vem sendo muito utilizada pelo movimento social para designar questões relativas à homossexualidade ou às homossexualidades. O termo diversidade vem se constituindo como opção ao termo diferente ou diverso, que traz consigo incorporado o referencial de normal, tem sido utilizado no sentido da multiplicidade e singularidade. Sua utilização de maneira ampla traz questionamentos:

O termo diversidade sexual está sendo utilizado de uma maneira ampla tanto na área das políticas públicas, dos movimentos sociais e da educação. Sua utilização como um termo dado, tende a colocá-lo como um conceito naturalizado, constituindo um lugar, um campo e constituindo sujeitos que o possam habitar. Nos é necessário refletir sua constituição e os embates, por vezes bastante acirrados, que determinaram e determinam seu significado e os discursos e saberes que daí decorrem. (MARIA ÁVILA, 2003, p. 26)

Na educação o conceito da *diversidade* foi, num primeiro momento, utilizado como uma inovação da educação especial, mas, progressivamente, foi expandindo-se em todo o contexto educativo como parte do discurso de reivindicações de uma educação para todos. Suas reivindicações fundamentais são: a não discriminação das deficiências, da cultura e do gênero. O discurso da educação inclusiva coloca que o que deve ser enfatizado é a diversidade mais que a semelhança, defende uma educação eficaz para todos. Dentro deste movimento o que aparece como um argumento central é a idéia da diversidade do alunado entendida como vantagem para o trabalho pedagógico, se ela for valorizada pelo/a educador/a. Sendo o/a aluno/a colocado/a como o mais importante e significativo recurso existente nas salas de aula, quanto mais diversas forem suas características e manifestações, tanto mais os processos educativos vão se aprimorando como conseqüência da diversidade de

capacidades, interesses, ritmos e estilos de aprendizagem que os alunos e alunas. Há a defesa de uma pedagogia que oportunize as crianças terem vozes e serem ouvidas nas suas experiências de vida e *riqueza pessoal*, assim como as suas necessidades e *carências* não sejam ignoradas e negligenciadas pelo professor ou pela escola, mas façam parte integrante da vida escolar. Uma escola que acolha e encare a diversidade como algo natural. Nestes argumentos o que aparece é uma diversidade relacionada a diferenças culturais e de aprendizado sem discutir os valores que geraram classificações, como se o processo de diferenciação fosse da ordem do natural, naturalmente somos diferentes, esta maneira de compreender deixa de lado os valores e as hierarquias que definem as diferenças. Este tratamento à questão tem sido discutido por diversos autores:

Suspeito, como muitos outros, do termo “diversidade”. Este termo confere um perfume às reformas educativas e implica uma rápida e pouco debatida absorção de alguns discursos igualmente reformistas. Diversidade tem sempre me parecido “biodiversidade, isto é, uma forma leviana, ligeira e descomprometida, de descrever as culturas, as comunidades, as línguas, os corpos, as sexualidades, as experiências de ser outro, etc, E me parece, outra vez, uma forma de designação do outro, dos outros sem que se curve em nada a onipotência da mesmice “normal”. (CARLOS SKLIAR, 2006, p. 30)

Com o tratamento da *diversidade*, no geral, as políticas públicas de inclusão, da maneira que estão sendo feitas no Brasil, defendem a inclusão do diferente, aquele que possui algo que os normais não têm. A inclusão, implantada desta forma, pode ficar circunscrita ao âmbito da norma, ou seja, a norma funciona como uma matriz de inteligibilidade na qual as políticas públicas e as práticas de inclusão fazem sentido e são justificadas. Um tipo de inclusão que obedeceria a uma normalização restritiva seria uma forma de resolver um impasse frente às reivindicações das minorias, pois o outro estaria ali também garantindo a continuidade de um sistema do qual ele nunca teria, de fato, legitimidade para ocupar um lugar oficial. Existiria sempre uma diferença entre o que lhe é sugerido/imposto e o que é possível/desejado e isto também garantiria uma confortável distância entre *nós* e os *outros*. Colocar a inclusão a serviço da normalização restritiva seria uma forma de ter o outro por perto, mas em uma distância segura.

4.4 - Educação inclusiva

A Constituição Brasileira de 1988 assegurou, no seu texto, a todas as crianças brasileiras o direito de “ser” (ser diferente na escola), instituindo como um dos princípios do ensino a *igualdade de condições de acesso e permanência na escola* (art.206, inciso I). Ao eleger como fundamento da nossa República a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art. 1º, incisos II e III), e como um dos seus objetivos fundamentais [...] *a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação* (art. 3º, inciso IV) ela se adiantou à Declaração de Salamanca, que preceituou, em 1994:

[...] *“todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Deveriam incluir todas as crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas, ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizados. As escolas têm que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as que têm deficiências graves.”*

Com a Declaração de Salamanca, se adota internacionalmente o termo de educação inclusiva, assim, se proclama que os sistemas educativos devem desenvolver programas que respondam a variedade de características e necessidades da diversidade do alunado, fazendo um esforço especial no caso das crianças marginalizadas e desfavorecidas. Quer dizer, representa uma defesa explícita à igualdade de oportunidades enumeradas no contexto dos direitos humanos como conjunto e, de maneira particular, nos direitos humanos das crianças. Estabelece-se um debate visando o desenvolvimento da educação nos países mais pobres, o que dará lugar a numerosas reuniões e ações internacionais. Isto significa que as escolas devem estar preparadas para acolher e educar a todos as/os alunos/as e não somente aos considerados/as como *educáveis*.

Em meados da década de 1990 o conceito inclusão entra nos debates das políticas de educação especial, embora não estivesse limitado a este setor. A substituição do termo integração por inclusão propõe, em termos práticos, uma inserção

de uma forma mais radical, mais completa; a meta da inclusão é não deixar ninguém de fora do sistema escolar. Este terá de se adaptar às particularidades de todos os/as alunos/as. Desde os anos 1980 e princípio dos 1990, inicia-se no contexto internacional um movimento iniciado por profissionais, pais e pessoas com deficiência, que lutam contra a segregação que a educação especial, a qual embora estivesse colocada em prática junto com a integração escolar, estivera isolada em um mundo à parte. A proposta deste movimento é a de que todos as/os alunos/as, sem exceção, devem estar escolarizados/as na classe de ensino regular, e receber uma educação eficaz nessas classes. As separações por causa da língua, do gênero, ou do grupo étnico minoritário deveriam ser mínimas e requerer reflexões. Esta nova orientação assume um caráter internacional. Isto pode ser comprovado na série de ações e reuniões internacionais que têm sido convocadas para discutir a respeito. Dentre essas reuniões, destaca-se a Convenção dos Direitos da Criança realizada em Nova York em 1989; a Conferência Mundial de Educação para Todos, que aconteceu em Jomtiem (Tailândia) em 1990; a Conferência Mundial sobre “Necessidades Educativas Especiais”, desenvolvida em Salamanca em 1994; e, a mais recente no ano de 2000, acontecida em Dakar (Senegal), com o título de “Fórum Consultivo Internacional para a Educação para Todos”. Entre todas essas conferências a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, de 1994, em Salamanca, foi a que de maneira mais decisiva e explicitamente defendeu a implementação da Educação Inclusiva em todo o mundo. O movimento da Educação para Todos introduziu nas agendas governamentais de todos os países temas tais como a necessidade de melhoria da gestão com vistas ao desenvolvimento escolar, a importância de se investir na formação de professores, a relação entre o ensino, a aprendizagem e a diversidade humana existente nas salas de aula. Todos estes temas foram listados como diretamente relacionados às mudanças pelas quais a escola deveria passar para responder às necessidades básicas de aprendizagem de *todas* as crianças.

Esses temas têm sido assunto de debates nacionais e constituem, no Brasil, os argumentos para a implantação do *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade e do Projeto Educar na Diversidade*, ambos da Secretaria de Educação Especial do MEC, criados em 2003. Existe um enunciado maior presente no discurso oficial de que

inclusão não se refere somente às crianças com deficiência e sim a todas as crianças jovens e adultos que sofrem qualquer tipo de exclusão educacional, seja dentro das escolas e salas de aula, quando não encontram oportunidades para participar de todas as atividades escolares, quando são expulsos e suspensos por razões muitas vezes obscuras, quando não têm acesso à escolarização e permanecem fora das escolas. A proposta da inclusão defende uma educação eficaz para todos, sustentada no princípio de que as escolas devem satisfazer as necessidades de todos os alunos, sejam quais forem as suas características pessoais, psicológicas ou sociais. Esta proposição relaciona a inclusão como um tema próprio aos direitos humanos, portanto: estar na escola e ser aceito/a pela comunidade escolar é um direito de qualquer pessoa e deve ser assegurado pelo Estado. Direitos humanos, já que defende que não se pode segregar a nenhuma pessoa como consequência de sua deficiência, de sua dificuldade de aprendizagem, do seu gênero ou ao 'pertencimento' a uma minoria étnica ou sexual. O discurso da educação inclusiva centra-se em como apoiar as qualidades e as necessidades de cada um/a e de todos/as os/as alunos/as na comunidade escolar, para que se sintam bem vindos/as e seguros/as e alcancem o êxito. Requer pensar na heterogeneidade do alunado como uma situação normal do grupo/classe e construir uma prática educativa que beneficie a todos/as os/as alunos/as. Esta proposta coloca em questão uma série de práticas e verdades consolidadas na escola que têm como características métodos de classificação, separação e valoração das diferenças/desigualdades.

(...) trata-se de levar em consideração que o declarado projeto iluminista de escolarização única/igualitária, universal e obrigatória está se revelando uma impossibilidade histórica na medida que se insere na lógica da própria modernidade, uma lógica ambígua que está implicada, per se, tanto com a domesticação da diferença quanto com o diferencialismo e a desigualdade e, por consequência, com a exclusão. (ALFREDO VEIGA-NETO, 2000, p. 182)

Embora a proposta de educação inclusiva seja proposta como um processo dirigido à universalização da educação de boa qualidade para todos/as, com todos/as e por toda a vida, nas práticas discursivas da quase totalidade dos/as educadores/as, ela está relacionada ao alunado *especial*. Em outras palavras, se pensa e age como se a inclusão fosse, apenas, para pessoas em situação de deficiência, vulnerabilidade ou risco. Os que se evadem também são sujeitos dos movimentos pela inclusão ao lado

de todos aqueles que, sendo ou não, pessoas com deficiências são excluídos dos diversos mecanismos elitistas e excludentes das escolas.

Embora aqui, nossa atenção esteja centrada na realidade educacional brasileira, a realidade da exclusão educacional dos chamados “*grupos sociais vulneráveis ou grupos de risco*” é uma realidade mundial que também afeta os grupos que vivem em situação de desvantagem nos países ricos. Grupos sociais em risco de exclusão se referem a crianças e jovens que vivem nas ruas, crianças que sofrem maus-tratos e violência doméstica, crianças e jovens com deficiência, meninas que são levadas a se prostituírem, crianças e jovens com o vírus do HIV/AIDS, com câncer ou outra doença terminal, crianças e jovens que estão em conflito com a lei, crianças negras e indígenas e outros grupos que, por razões distintas, sejam produto da desigualdade social e econômica e, principalmente, sejam objeto de discriminação e preconceito dentro e fora das escolas. São exatamente esses grupos sociais que estão no coração da educação inclusiva. (ROSITA CARVALHO, 2005, p. 42)

O enunciado da educação inclusiva se centra na constituição de grupos de sujeitos que são o alvo destas políticas por sua vulnerabilidade, já não mais pela sua *deficiência*, a educação aqui pensada como um fator de inclusão e controle de indivíduos que se encontram em situação de risco. O “atendimento respeitoso às diferenças” dos/as alunos/as, a partir de suas especificidades, se torna uma tarefa complexa quando se pensa em maneiras de lidar com a tarefa de “acolher todas as diferenças” dos/as alunos/as nas escolas sem a necessidade de categorizá-los/as, de uma forma generalista, sem a criação deste espaço do indivíduo que necessita ser acolhido apesar de sua dificuldade, da individualização da vulnerabilidade, sem a necessidade de colar uma característica de risco a este sujeito. No Brasil a grande desigualdade entre os/as cidadãos/ãs propicia outras formas de se delimitar diferenças:

(...) “educação para todos” no Brasil foi apreendida e proposta como processos de flexibilização curricular e parâmetros de avaliação, de modo a ampliar os índices de matrícula e permanência no ensino fundamental. Tal encaminhamento denota que a bandeira da “universalização” do ensino admite a desigualdade no acesso aos conhecimentos. (FRANCÉLI BRIZOLLA, 2007, p.76)

No Brasil, a educação inclusiva está amparada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), que assegura o direito à escola a todas as pessoas (brasileiras ou estrangeiras, residentes no País), sem discriminar negativamente singularidades ou características específicas de indivíduos ou grupos humanos.

Tratando-se especificamente das políticas públicas de inclusão, é possível afirmar que estas vêm sendo discutidas nos últimos anos na mesma esteira das políticas públicas da matriz

social, nas quais se encaixam desde questões relacionadas à renda mínima, habitação popular, emprego e formação profissional, entre outras, até as que se relacionam com os “novos movimentos sociais”, resultantes do conjunto de demandas que vêm sendo anunciadas como carentes de inclusão social. É neste grupo de políticas que estão enquadradas às relacionadas à etnia, gênero, deficiência, geração, opção sexual, entre outros. (FRANCÉLI BRIZOLLA, 2007, p.35)

As propostas de inclusão se justificam a partir de uma constatação de uma ordem de diferenciação social, que se dá por uma desqualificação dos sujeitos pertencentes ao pólo desprivilegiado da escala: que pode ser uma desqualificação *a posteriori*, como a que atribuiu a pobreza nos países liberais à falta de iniciativa ou a algum tipo de incapacidade físico-moral original, ou de uma desqualificação *a priori*, como as que procuram se sustentar sobre o argumento da diferença racial.

4.5 - Educação inclusiva não-sexista e não homofóbica

O debate sobre a não-discriminação com base na orientação sexual foi debatido de forma organizada durante o processo preparatório para a Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Conexas de Intolerância realizada em Durban, África do Sul (2001). A preparação da posição do Brasil na Conferência de Durban envolveu participação da sociedade civil organizada, que levantou o tema da discriminação com base na orientação sexual como um dos principais problemas a serem discutidos. Com base na articulação e consultas feitas junto à sociedade civil, o Governo Brasileiro levou o tema para a Conferência Regional das Américas, realizada em Santiago do Chile, em 2000, preparatória para a Conferência de Durban. A Declaração de Santiago compromete todos os países do continente com um texto que menciona a orientação sexual como uma das formas agravadas de discriminação racial e convoca os Estados a preveni-la e combatê-la.

Durante a Conferência Mundial de Durban, o Brasil introduziu o tema da discriminação baseada na orientação sexual em plenária, bem como um diagnóstico sobre a situação nacional e uma lista de propostas, ambos incluídos no relatório nacional. A proposta brasileira para a inclusão da orientação sexual entre as formas de discriminação que agravam o racismo foi apoiada por várias delegações, sobretudo, do

continente europeu. Entretanto, não foi incorporada ao texto final da Declaração de Plano e Ação da Conferência de Durban. Ainda nesta direção, a segunda versão do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH II, 2002) contém uma seção dedicada ao assunto, com quinze ações a serem adotadas pelo Governo Brasileiro para o combate à discriminação por orientação sexual, e para a sensibilização da sociedade para a garantia do direito à liberdade e à igualdade de gays, lésbicas, travestis, transgêneros e bissexuais. As ações contidas no Programa Nacional de Direitos Humanos foram debatidas e discutidas com a sociedade civil, mediante processo de consulta pública. A criação do Conselho Nacional de Combate à Discriminação, em outubro de 2001, foi uma das primeiras medidas adotadas pelo governo brasileiro para implementação das recomendações oriundas da Conferência de Durban. Representantes de organizações da sociedade civil, dos movimentos de gays, lésbicas e transgêneros integram o CNCD e, em 2003, criou-se uma Comissão temática permanente para receber denúncias de violações de direitos humanos, com base na orientação sexual. Além disso, em novembro de 2003, o CNCD criou um Grupo de Trabalho destinado a elaborar o Programa Brasileiro de Combate à Violência e à Discriminação a Gays, Lésbicas, Travestis, Transgêneros e Bissexuais (GLTTB) e de Promoção da Cidadania Homossexual, que tem como objetivo prevenir e reprimir a discriminação com base na orientação sexual, garantindo ao segmento LGBTT o pleno exercício de seus direitos humanos fundamentais. Somando-se a essas ações, o Conselho Nacional de Imigração (CNI) editou, em 2003, resolução administrativa por meio da qual o Brasil passou a reconhecer, para efeito de concessão de vistos, a união de pessoas do mesmo sexo, desde que comprovada a união estável.

Reivindicações feitas desde 1980, exigindo cidadania, consolidação de direitos, pressionaram a opinião pública e as esferas deliberativas do poder político estatal e na elaboração do Plano Plurianual - PPA 2004-2007 - o Brasil definiu, no âmbito do Programa Direitos Humanos, Direitos de Todos, a ação denominada Elaboração do Plano de Combate à Discriminação contra Homossexuais.

Em 2004, as discussões em torno das metas e da formulação de políticas destinadas às mulheres e à população LGBTT resultaram nos lançamentos do Plano Nacional de Políticas Públicas para as Mulheres e do Programa Brasil sem Homofobia

(BSH). Estes programas se comprometeram a desenvolver ações no âmbito da educação tendo como meta uma *educação inclusiva e não-sexista*, propondo, além da produção de materiais didáticos a formação inicial e continuada de professores/as na área da sexualidade. Para isso, entre outras ações, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) desenvolveu, a partir de 2005, o projeto Formação de Profissionais da Educação para a Cidadania e Diversidade Sexual. No Caderno 4 produzido pela SECAD, na sua introdução:

A crescente mobilização de diversos setores sociais em favor do reconhecimento da legitimidade de suas diferenças tem correspondido a uma percepção cada vez mais aguda do papel da educação para a diversidade. Ela é vista como fator essencial para garantir inclusão, promover igualdade de oportunidades e enfrentar toda sorte de preconceito, discriminação e violência, especialmente no que se refere a questões de gênero e sexualidade. (BRASIL, 2007, p. 9)

Dessa forma, ao falar de diversidade sexual, a SECAD/MEC procura, antes, situar questões relativas a gênero, orientação sexual e sexualidade no terreno da ética e dos direitos humanos, vistos a partir de uma perspectiva emancipadora. Assim fazendo, evita discursos que, simplesmente, relacionam tais questões a doenças ou a ameaças a uma suposta normalidade. (BRASIL, 2007, p. 9)

Na área da educação, a implementação de ações visando à igualdade de gênero, identidade de gênero e orientação sexual e ao enfrentamento ao sexismo e à homofobia está amparada nas propostas de ações governamentais relativas à educação que se encontram no Programa Nacional de Direitos Humanos II (2002), no Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2004), no Programa Brasil Sem Homofobia (2004) e no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006) que surgiram a partir de lutas e reivindicações que se fortaleceram e cresceram a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988.

As políticas educacionais precisam levar em conta as discussões acerca da função social da escola na construção de masculinidades e feminilidades contrapostas ao modelo convencional, masculino, heteronormativo, branco e de classe média. Não podem ignorar os efeitos que os processos de construção de identidades e subjetividades masculinas, femininas, hetero, homo ou bissexuais produzem sobre a permanência, o rendimento escolar, a qualidade na interação de todos os atores da comunidade escolar e as suas trajetórias escolares e profissionais. (BRASIL, 2007, p. 35)

Para contemplar os objetivos de uma escola inclusiva e não sexista, entre outras ações, a SECAD desenvolveu entre 2005 e 2006 o *Projeto Formação de Profissionais*

da Educação para a Cidadania e Diversidade Sexual, buscando através de cursos de formação e capacitação, propostas para serem desenvolvidas por ongs, a afirmação de posturas de respeito às diferenças, em especial as relativas à diversidade de orientação sexual e identidade de gênero

A partir das experiências destas formações que aconteceram em todo o Brasil, a SECAD apresentou a proposta de uma nova edição que contemplasse de uma maneira mais integrada as agendas relativas a gênero e diversidade de orientação sexual. O Termo de Referência publicado em 2006 que tem como objetivo instruir a apresentação e seleção de projetos para apoio financeiro salientou esta mudança:

O projeto visa a fomentar abordagens que contemplem articulações entre temáticas que, até muito recentemente, podiam ser vistas não apenas como distintas, mas aparentemente inconciliáveis, sobretudo no campo político. Sem considerar as especificidades existentes entre elas, o projeto procura incentivar enfoques que dêem conta dos processos em que gênero e orientação sexual são categorias importantes na construção de corpos, identidades, sexualidades e relações sociais e políticas. (BRASIL, 2007, p.48)

A diversidade sexual aparece como central na implementação destas “políticas de inclusão” e, a partir de 2006, é proposta a implementação de projetos que incluam a interlocução com a discussão de gênero.

Sexismo e homofobia encontram na experiência escolar um dos seus mais decisivos momentos. A escola desempenha papel fundamental na construção, introjeção, reforço e transformação das noções de masculinidade, feminilidade, heterossexualidade, homossexualidade, bissexualidade e transgeneridade e, por conseguinte, na formação identitária e na atuação das pessoas em todas as arenas da vida social. (BRASIL, 2007, p.48)

Em 2005, como indicamos acima, dentre outras atividades voltadas à implementação do BSH, o Ministério da Educação abriu concorrência para financiar Projetos de Formação de Profissionais da Educação para a Cidadania e a Diversidade Sexual, com o intuito de apoiar experiências-piloto para capacitar mais de três mil profissionais e, ao mesmo tempo, colher subsídios para a formulação de políticas educacionais de valorização e respeito à diversidade sexual e de combate à homofobia. Foram inicialmente apoiados 16 projetos, distribuídos em dez Unidades da Federação. No ano seguinte, a SECAD, em parceria com a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, lançou uma nova concorrência e selecionou mais de 30 Projetos de

Formação de Profissionais da Educação para a Promoção da Cultura de Reconhecimento da Diversidade Sexual e a Igualdade de Gênero. Ainda em 2006, a SECAD realizou o curso a distância Gênero e Diversidade na Escola, em parceria com a Secretaria Especial de Políticas para Mulheres e a de Promoção da Igualdade Racial, o British Council e o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM) da UERJ. O curso preparou mais de 800 profissionais para atuarem, em suas escolas, como multiplicadores/as em cursos sobre racismo, sexismo e homofobia.

Na edição de 2006, dos 28 projetos aprovados no Brasil, três deles são no Rio Grande do Sul: dois em Porto Alegre (propostos pela ong Nuances e outro pela ong Somos) e um deles foi implantado pela Fundação Universidade Federal de Rio Grande.

Ainda no nível governamental foi estabelecida a parceria com as Coordenadorias e Conselhos Municipais de Direitos da Mulher, Conselhos Estaduais dos Direitos da Mulher, Coordenadorias e Conselhos Municipais de Promoção da Igualdade Racial. Estas instituições ficaram encarregadas de mobilizar os movimentos sociais correspondentes, inclusive o Movimento GLBTT, com vistas à divulgação do projeto nos municípios. O lançamento oficial do programa *Gênero e Diversidade na Escola* ocorreu em Brasília no dia 24 de maio de 2006, com a presença do Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva, no Palácio do Planalto.

4.6 - Educação Sexual em Porto Alegre

A Educação Sexual no Rio Grande do Sul esteve, de início, incorporada às ações de saúde escolar, que iniciaram por volta de 1930 com a “Inspetoria Médica Escolar”, voltada para a saúde dos/as professores/as e os aspectos físicos da escola, mas foi somente em 1939 que o trabalho de assistência ao educando iniciou, com a implantação da “Alimentação Cooperadora da Escola – Sopa Escolar”.

Nos anos 1960, o programa passou por fases essencialmente assistenciais, quando o serviço possuía ambulância e aparelhos de RX. Nos anos 1970, o trabalho

centrava-se na linha dos exames médicos para educação física, conforme determinação legal e dentro da concepção de Medicina Escolar. O objetivo era promover a avaliação do aluno do ponto de vista biológico, com o intuito de encontrar explicações médicas que justificassem o baixo rendimento do escolar. Ao lado disto, havia muita preocupação e ação assistencial para crianças das primeiras séries: diagnóstico e atendimento a alunos/as com problemas, havendo inclusão do/a professor/a e da família. Na década de 1980, foi desenvolvido o Programa Integral de Saúde Escolar, com enfoque preventivo, um modelo de saúde comunitária escolar. Na década de 1990, o enfoque preventivo primário (promoção em saúde e proteção de determinadas doenças) é fortalecido, são propostas palestras e cursos a respeito da prevenção de DSTs e divulgação de métodos contraceptivos.

A partir de 1988, cumprindo determinação das Constituições Federal e Estadual, e, posteriormente, do Estatuto da Criança e do Adolescente, o Estado viabilizou estratégias para o atendimento dos/as educandos/as, em sua rede, através dos CAE's – Centro de Atendimento ao Educando – localizado dentro de um estabelecimento de ensino, realizando atividades preventivas e de proteção específica de determinadas doenças e agravos à saúde com equipe multiprofissional e CEAE's – Centro Especializado de Assistência ao Educando - localizado preferencialmente dentro de um estabelecimento de ensino, realizando ações de assistência aos/às escolares e suas respectivas famílias, nas áreas social e clínica com equipe multiprofissional.

No início do ano de 2002, foram criados nove Núcleos de Atenção à Saúde da Criança e do Adolescente em Idade Escolar (NASCA's), através da municipalização dos Serviços de Saúde Escolar que vieram substituir os CAES e CEAEs. Oito desses Núcleos estão localizados na cidade de Porto Alegre, sendo constituídos por psicólogos/as, nutricionistas, assistentes sociais, odontólogos/as, enfermeiros/as e médicos/as. Aquele localizado no Hospital Materno Infantil Presidente Vargas, diferencia-se dos demais e oferece atendimento especializado, através de oftalmologista, neurologista, ortopedista, fisioterapeuta, psicopedagogo/a, assistente social e nutricionista.

A Secretaria Municipal de Educação e Desportos (SMED) de Porto Alegre fez um movimento no sentido de ampliar a discussão da sexualidade saindo de uma bordagem exclusivamente calcada na saúde e realizou programas de Educação Sexual, desenvolvendo uma proposta de capacitação para a rede municipal. Em 1990 promoveu o curso: Sexo em Debate na Escola, promovido pela SMED e Secretaria Municipal de Saúde e Serviço Social. Este incluía dois subprojetos: 1- A vinda de Marta Suplicy para palestras com a comunidade e encontros com o grupo de trabalho da prefeitura; 2- Capacitação Básica em Educação Sexual para professores/as e profissionais de saúde da prefeitura a partir de um curso de 48 horas, com 25 vagas. Este curso foi o início de uma parceria com o GTPOS – Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual de São Paulo e a implementação de um programa que teve como referência o projeto iniciado em São Paulo implantado na rede de escolas municipais daquele estado. Esta formação se pautava num discurso de liberação sexual, na busca da realização pessoal erótica, onde o prazer era colocado como algo a ser buscado e vivido para uma vida saudável e feliz.

Esta capacitação de professores/as em Orientação Sexual era proposta com a duração de um ano e, na continuidade conjunto ao trabalho feito por este/a educador/a junto à sua escola havia um assessoramento sistemático. O objetivo foi propor a capacitação básica para o trabalho com educação sexual com vistas à ampliação deste à totalidade do ensino público municipal, conforme proposto em lei municipal, em 1995, a qual instituiu como obrigatória no currículo a educação sexual coordenada por profissionais da educação com formação específica, oferecida pela SMED.

O projeto de educação sexual da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre foi implantado em 25 escolas da rede, neste foi estabelecido que esta educação sexual seria denominada orientação sexual. Esta formação previa um assessoramento permanente para o trabalho, de modo a garantir uma unidade de ação. A proposta colocava que o trabalho deveria ser desenvolvido em caráter sistemático e permanente no currículo escolar no espaço de um turno semanal, sendo facultativa a participação dos/as alunos/as, oferecido em horário alternativo ao estudo regular. Uma das atribuições do/a professor/a de orientação sexual era realizar reuniões sistemáticas com

professores/as, mães, pais e funcionários/as. Em várias escolas da rede municipal as oficinas de sexualidade se mantiveram por muitos anos, com os grupos de discussão com mães, pais, professores/as e funcionários/as. Como conta a professora da rede municipal Marisa, que participou deste processo:

“Por 14 anos eu trabalhei com orientação sexual na minha escola, só que ao longo deste tempo que eu trabalhei aconteceu muita coisa, a administração mudou, a Ester Grossi saiu e aí começou uma outra linha de trabalho e a sexualidade não era uma das prioridades e aí eles deram outras prioridades, mas o trabalho sobre sexualidade ainda ficou durante um longo tempo como uma das meninas dos olhos da EJA. Então a gente fez os encontrões nossos, a gente ia pra Campinas fazer encontro de adolescentes nacional e tinha um trabalho sistemático com esses alunos, a eles se encontravam, nós fazíamos encontros regionais....

Os adolescentes participavam, eles foram pra Campinas, foram alunos daqui da escola pra Campinas comigo, ficamos uma semana lá onde encontraram alunos de todo o Brasil e aí eram feitas as oficinas, nos moldes que as nossa oficinas ocorreram nas oficinas de formação, formação de mais de um ano e meio, o que equivaleria em termos de horas a uma pós-graduação, em termos de horas foi mais que 360h, e veio psicólogos, veio gente de.. psicanalistas, veio gente de várias áreas, médicos, tudo que era área prá fazer a formação, então sempre que tinha algo sobre sexualidade, que envolvia sexualidade, a gente tava automaticamente vinculado”.

“Da rede, na época a quantidade que fizeram este trabalho comigo, acho que eram uns 35, 60 prá começar eram 60, mas que continuaram um trabalho sistemático eu acho que foi uns 30 e poucos professores. E ao longo disso, o que foi fazendo com que as pessoas desistissem, foi exatamente não terem aquela... a administração não deu suporte que deveria ter dado em termos de tudo que tinha sido investido nesses profissionais. E aí nós começamos a fazer um movimento de nos encontrarmos por nossa conta, nós, mas isso depois de um longo tempo, eu acho que já tinha transcorrido uns 8 anos de trabalho, onde a mantenedora nos dava o subsídio de manter os encontros, fazer, o último encontro que teve eu acho que foi em 99, se não

me engano, que foi aqui em Porto Alegre que nós participamos... porque despendia um capital, né?”

Em 1991 a SMED realizou também uma formação direcionada aos educadoras/es da educação infantil, naquele momento se colocava como necessidade a capacitação de profissionais desde a educação infantil, formando uma turma de professoras e supervisoras. Desta época, conta uma professora de uma escola infantil: *“ficou, daquela época, na educação infantil os materiais pedagógicos, hoje em qualquer escolinha tem livros infantis sobre o tema, brinquedos, jogos, em qualquer escola tem bonecos e bonecas com genitais, bonecas grávidas, famílias, bonecos de várias gerações e também para trabalhar conjuntamente etnia, bonecas e bonecos negros...Na escola onde estou tem todo este material diferenciado, acho que tem em todas as escolas infantis da rede”*

No âmbito estadual, as iniciativas da Secretaria Estadual de Educação, neste mesmo período, foram marcadas pelo curso: Educação Sexual e Adolescência, realizado no Posto de atendimento Médico da Vila do IAPI, em março de 1990, direcionado a profissionais da educação e saúde. As intervenções estaduais foram propostas com duração mais reduzida que as da rede municipal, e se caracterizaram por se constituírem durante curtos períodos, sem continuidade.

Também em Porto Alegre foi realizado um projeto de Educação Sexual no colégio Aplicação da UFRGS, que foi implementado em 1992, elaborado por um grupo de trabalho de educadoras daquela escola.

Todas estas propostas de intervenção nas escolas abordando o tema da sexualidade foram extintas há alguns anos e, desde então, propostas de maior abrangência, com o objetivo de implementar ações sistemáticas foram realizadas pelo Programa Brasil sem Homofobia e o projeto federal Saúde e Prevenção na Escola, sendo que este último é uma parceria do Ministério da Educação e Ministério da Saúde.

Também como iniciativa do governo do estado foi lançada, em maio de 2005, a campanha: *Te liga: gravidez tem hora!* para toda a rede pública do Estado, através do Projeto Saúde Escolar, que propunha educação dos adolescentes e das famílias na prevenção da gravidez precoce. O objetivo foi: conscientizar jovens na faixa etária dos

10 aos 19 anos sobre as conseqüências da *gestação precoce*, além de informar sobre o uso de métodos contraceptivos. Esta campanha se propunha a que o tema fosse abordado em sala de aula, por professores capacitados em toda a rede pública do Estado, através do Projeto Saúde Escolar, e também agentes sanitários fariam um trabalho de conscientização e informação dentro do programa Saúde da Família, desenvolvido nos municípios. A ação trazia o discurso da paternidade e da maternidade responsáveis, além do planejamento familiar: “*Planejar a família é garantir um futuro melhor para todos*” afirmava a primeira dama do Estado Claudia Rigotto. Esta campanha parece não ter atingido a amplitude esperada e a capacitação prevista para professores/as não aconteceu, mas marca novamente a colocação da gravidez adolescente como um problema social e retoma propostas dentro da visão do planejamento familiar.

Instituído em 2003, o programa Saúde e Prevenção na Escola (MEC/MS) tem parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e o Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA); e agrega, em 2007, o SPE (Programa Saúde na Escola), sua ação integra o PDE, Plano de Desenvolvimento da Educação. Na proposta deste programa são definidos como público prioritário os municípios de mais baixo IDEB⁴.

Seus objetivos gerais são: contribuir para sustentabilidade de uma política de educação e saúde, articulada ao Projeto Político-Pedagógico da Escola, cujo campo de atuação compreende as temáticas em: direitos sexuais e reprodutivos; Prevenção das Dst/Aids; Redução de preconceitos e estigmas relacionados à raça, etnia e orientação sexual; Promoção da igualdade de gênero e Gravidez na adolescência.

O projeto Saúde e Prevenção na Escola tem como ênfase a importância das ações em saúde sexual e saúde reprodutiva realizada nas diferentes regiões do país, considerando na implantação do projeto que essa iniciativa poderá cumprir diferentes funções, dependendo da realidade local.

⁴ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007- indicador da qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep: o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios.

Dentro das iniciativas do projeto, em âmbito municipal foi formado em junho de 2007, o Grupo Gestor Municipal de Porto Alegre (GGM/Poa) que implementou projetos-piloto em duas escolas públicas de Porto Alegre. A escolha das escolas (E.M. Liberato Salzano Vieira da Cunha e E.E. Danilo Zaffari) se deu em razão de sua localização em regiões com maior número de casos de aids no município, além de apresentarem casos de abuso sexual e gravidez na adolescência. O projeto teve como objetivo central a prevenção das DST, HIV e aids entre adolescentes e jovens dessas comunidades. O projeto-piloto foi estruturado nos moldes do SPE, ou seja, por meio de oficinas interativas cujo foco é a prevenção às DSTs, HIV/aids e aos fatores de vulnerabilidade a essas doenças, como violência e abuso de drogas. Cerca de 2.500 pessoas, entre alunos/as, professores/as, pais e funcionários/as dessas escolas participaram das oficinas, realizadas poricineiros/as voluntários/as de diferentes áreas, nos meses de outubro e novembro de 2007. Em 2008, o GGM/Porto Alegre continuou atuando para a continuidade ao trabalho iniciado, dando ênfase à participação de jovens como multiplicadores/as.

Feita esta descrição geral do contexto e da história de implantação dos programas de educação inclusiva dirigidos à diversidade sexual, cabe agora descrever o trabalho de campo.

5 A INSERÇÃO NO CAMPO

O interesse em problematizar⁵ as normas de gênero e sexualidade me levou⁶ a participar como bolsista de iniciação científica, em 2006, e como mestranda, a partir de 2007 da pesquisa: O/A educador/a e a Diversidade Sexual, coordenada pelo professor Henrique Caetano Nardi. Esta pesquisa, que se encontra em sua fase final, se associou ao projeto *Educando para a Diversidade* coordenado pela ong Nuances em parceria com as Secretaria Municipal da Educação de Porto Alegre, a Secretaria da Educação do estado do Rio Grande do Sul e conta com a colaboração do programa de Pós Graduação em Psicologia Social. Este projeto, financiado pelo governo federal dentro das políticas implementadas pelo Programa Brasil Sem Homofobia, propõe a formação continuada para professores/as da rede pública visando à qualificação para o trabalho com a diversidade sexual na escola.

Em Porto Alegre, como relatamos no capítulo anterior, dois projetos tiveram suas propostas de intervenção aprovadas nos editais do PBSH, o Educando para a diversidade, da ong nuances e o projeto da ong Somos: “Desconstruindo preconceitos, construindo identidades”, que iniciaram em 2006. Participei como aluna da primeira edição do Educando para a Diversidade em 2006 e na sua segunda edição (neste mesmo ano) minha participação foi como observadora dentro de minha participação na pesquisa, após, já como estudante de mestrado, acompanhei as duas outras edições de 2007 e 2008.

⁵ Para Robert Castel, problematizar é colocar em evidência “a existência de um feixe unificado de questões (cujas características comuns devem ser definidas) e que emergem em um determinado momento (que é preciso datar), que se reformularam várias vezes através de crises, integrando dados novos (é necessário periodizar essas transformações) e que ainda hoje estão vivas.” (Castel, 1998, p. 29). Para Michel Foucault (1994), problematizar é refletir sobre o conjunto de práticas discursivas que fazem algo entrar no jogo do verdadeiro e do falso e que o constitui em objeto para o pensamento (que seja sob a forma de uma reflexão moral, do conhecimento científico, de análise política, etc.).

⁶ Nesta escrita vou utilizar dois modos de apresentação, até então foi utilizada a primeira pessoa do plural: nós, trazendo toda a carga da experiência compartilhada com os/as teóricos, orientador e professores/as. Na apresentação do campo assumo a primeira pessoa como a melhor forma de relatar esta experiência que é atravessada por minhas marcas escolares, de gênero, de geração, etc.

O contato com a proposta da ong Somos, por sua vez, aconteceu acompanhando um módulo da capacitação realizado em 2007. Os coordenadores da formação proposta pela ong Somos, cientes da minha intenção de pesquisa permitiram que eu acompanhasse o último módulo da formação onde, segundo a dinâmica utilizada, os pequenos grupos que vinham trabalhando separadamente se reuniam para trabalhar conjuntamente os últimos conteúdos, consistindo de um módulo mais teórico se diferenciando da dinâmica dos anteriores que funcionaram nos moldes de oficinas. Eles também me colocaram em contato com a supervisora pedagógica Nádia⁷, pois na sua escola estava acontecendo um projeto de intervenção abordando a homofobia. A equipe diretiva desta escola havia convidado os coordenadores da capacitação para fazerem um trabalho com os/as alunos/as de oitava série.

A participação na formação do *Educando* e do *Desconstruindo* propiciou um contato com as experiências do cotidiano das/as educadoras/as, seus relatos, suas dificuldades. Nas conversas informais nos intervalos, nos comentários foi se descortinando para mim uma vivência que eu sentia muito complexa. A educação como prática e campo de estudo se revelava um universo permeado de teorias e disputas que por vezes pareciam incompreensíveis, me vi afogada em siglas: NASCA, GGM, B30, T20, FICAI, etc.

Os/as profissionais da educação me pareciam muito queixosos, sempre surgiam colocações de estarem sobrecarregados: *“sobrou tudo para a escola”*. E afirmações que faltava estrutura para as escolas, tinham muitas turmas para atender, a qualidade do serviço estava comprometida por falta de investimentos públicos. A primeira impressão foi a de que imperava certo descrédito em mudanças, se reapresentavam afirmações como: *“é um trabalho de formiguinha”*, *“se luta contra a corrente”*. Ao mesmo tempo percebi a grande importância dada para as qualificações e a formação continuada, o/a professor/a é um profissional sempre *“se atualizando”*. A escola tem investido em especialistas e propostas de formação destes/as profissionais se reapresentam, um argumento sempre presente é a necessidade de qualificação na área da sexualidade: *“É preciso se informar, saber do que se fala, para não falar*

⁷ Com a finalidade de preservar o sigilo, o nome das pessoas envolvidas na pesquisa, aqui mencionados, foram substituídos por nomes fictícios.

bobagens.” “*Não é todo mundo que consegue falar sobre este tema.*” “*Quando falamos em sexualidade estamos entrando em um terreno delicado.*” “*É um tabu.*” Estas foram algumas colocações sempre presentes em formações para professores/as abordando o tema da sexualidade e justificativa para uma maior discussão sobre as questões de sexualidade e gênero nas escolas.

Tendo acompanhado estas formações que foram direcionadas para professores/as que se propõem a trabalhar sexualidade, diversidade sexual, gênero, pude observar discursos com argumentações contraditórias, demonstrando a multiplicidade de abordagens presentes neste campo. A afirmação da sexualidade como algo da ordem natural do ser humano convive com discursos que se apóiam em abordagens construcionistas. Muitas vezes o proposto se encontra associado a uma visão da sexualidade colocada como sendo alvo de repressões e preconceitos e tendo como objetivo uma desrepressão de aspectos naturais que deveriam ser tratados com naturalidade. Esta visão, muito presente em formações nos anos 90, traz o discurso da liberação que se fundamenta em uma concepção da sexualidade de cunho humanista, essencialista e universalista. Influenciado pelas teorias de Reich, freudo-marxismo de Marcuse e outros autores, o discurso da liberação postula uma sexualidade natural, plena, prévia às restrições sociais relacionadas a estrutura patriarcal, sexista. Havia uma defesa de rompimento com o silêncio sobre a sexualidade, surgindo sem a devida reflexão sobre o extensivo falar acerca do sexo e as infindáveis classificações contemporâneas de práticas e identidades sexuais. Um funcionamento que me chamou muito a atenção é que, no geral, os/as educadores não se consideram agentes ativos na proposição e aprovação/desaprovação de comportamentos relacionados ao gênero e sexualidade.

Uma questão presente nas formações se refere a quem são os educadores sexuais, ou multiplicadores, e que é necessário para ser um. Desde as primeiras propostas de implementação sexual no Brasil há um debate sobre o perfil deste educador/a sexual, que foi explícito em alguns momentos e atualmente é um debate que fica encoberto por propostas de cunho democrático como: aberto aos interessados.

No Rio Grande do Sul o projeto de maior abrangência: o curso de Formação de Orientadores Educacionais Da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, realizado em

1990, realizou um processo seletivo para os interessados em freqüentar a formação. Incluía o preenchimento de um questionário e a realização de uma entrevista grupal. Nos critérios para o ingresso além do interesse da escola em participar do projeto, disponibilidade de carga horária, considerava-se aspectos relativos à postura do professor: devia ser aberto à escuta, valorizar o aprofundamento teórico, se conseguia realizar autocrítica e aceitar críticas. A discussão nesse sentido se mantém e pude perceber questionamentos quanto ao público que as ações de capacitação deveriam atingir, principalmente quando se apresentou a constatação, tanto no *Educando* quanto no *Desconstruindo*, de edições onde havia grande número de participantes que eram pesquisadores e estudantes, não tinham atuação em “sala de aula”. Isto se configurou nas questões trazidas na pesquisa de Pós-doutorado da professora Dr. Zulmira Newlands Borges, em 2007, da qual participei como colaboradora, pesquisa que teve como alvo professores/as que participaram de uma das três edições da formação do *Educando para a Diversidade*. Esta pesquisa explorou os motivos que levaram estes/as educadores/as a buscarem a formação. Acompanhei os grupos focais realizados por esta pesquisa com estes/as professores/as (doze ao total) no período de junho a agosto de 2007, participando também de entrevistas individuais com estes/as profissionais.

Uma questão que foi trazida pelos/as participantes foi a pouca legitimidade da implantação do tema da diversidade sexual nas escolas e uma tensão na conquista de espaços na agenda pedagógica. Dificuldade que Dora Oliveira (1994) relatou existir nas primeiras tentativas de implantação da Orientação Sexual em Porto Alegre, que apesar da formação da SMED ter todo o apoio institucional na época - era realizada pela mantenedora e tinha uma lei municipal redigida para ampará-la – tinha como condição para que o aluno dele participasse, a apresentação de uma autorização por escrito, assinada por seus pais ou responsáveis.

Em vários momentos das capacitações há o debate sobre a necessidade de privilegiar nas formações a discussão teórica ou centrar em propostas práticas para a sala de aula: aparece como uma dicotomia, hora sendo privilegiada e defendida a teoria, hora sendo solicitadas as “propostas pedagógicas”. Sempre com o fantasma de não “*dar receitas de bolo*” ou fazer cartilhas. Esta dificuldade permeou os cursos das ongs que acompanhei, é uma discussão presente. As/os educadores demandam

discutir questões práticas, ou a partir da prática, o que por vezes cria tensões com teóricos ou militantes, que entendem este como um pedido de superficializar a discussão. Em alguns momentos das formações tive a percepção que alguns facilitadores não estavam ambientados com a rotina escolar, criando uma tensão com professoras/es que queriam discutir suas práticas, sempre retomando situações do cotidiano:

“Aquele curso que a gente fez no Somos que ajudou que...É ele vai ajudar os teus conhecimentos mas como tu vai trabalhar na sala de aula...falta muito.” “Não dá para aproveitar muito para sala de aula mas, por exemplo, falta psicologia para a gente, deveria ter tido mais um módulo.”(Juliana – Professora)

Em julho de 2007 participei ainda da *Formação em questões de Gênero*, promovida pela SMED direcionada aos/às educadores/as da rede municipal, um encontro de dois dias que, além de capacitar, tinha como objetivo formar um núcleo de trabalho que se ocupasse de discutir e implementar ações relacionadas com o tema das sexualidades nas escolas do município. Após este encontro se oficializou um *Grupo de trabalho de Gênero* na SMED, com professores/as interessados/as no tema, do qual participei até o final de 2008. Este tipo de grupo de trabalho não estava mais acontecendo oficialmente na secretaria e era uma reivindicação do Seminário de Políticas Públicas para as Mulheres que aconteceu em março de 2007, realizado pelo Conselho Municipal dos Direitos da Mulher (COMDIM).

A partir destas primeiras impressões no campo, parti para explorar as práticas em duas escolas, as quais serão descritas a seguir. Já tinha em mente neste momento que o universo no qual me inseria era complexo e que a análise seria sempre parcial. Nos encontros das formações de professores/as do *Educando* e *Desconstruindo* conversei com professoras participantes que me colocaram em contato com suas escolas, escolhendo duas para a pesquisa de campo.

5.1 - As Escolas

A pesquisa foi desenvolvida em duas escolas da rede pública, situadas no município de Porto Alegre, uma delas pertencente à rede municipal de educação e a

outra a rede estadual. A escolha das escolas para o estudo se deu considerando dois aspectos: a escola já ter tido a experiência de algum projeto desenvolvido, ou em andamento, acerca da sexualidade e abordando o tema da diversidade sexual. Outro aspecto determinante na escolha das escolas foi a presença no corpo de professores/as de pelo menos um/a educador/a que tivesse passado por uma formação ou qualificação proposta por um órgão público (ou financiada por verbas públicas) direcionado ao trabalho com alunos/as acerca da sexualidade.

A proposta de desenvolver a pesquisa em duas escolas, uma estadual e uma municipal, se deve a maneira diferenciada que estas redes têm abordado este tema, e características muito diferenciadas no gerenciamento propostas pelas administrações, diferenças sempre mencionadas pelas/os profissionais destas redes que as aproximações preliminares do campo já evidenciavam, ou seja: há uma diferença salarial; a rede municipal, diferentemente da estadual funciona por Ciclos; as escolas estaduais são geograficamente mais centrais, enquanto que as municipais são localizadas na periferia da cidade. Apresentam também uma diferença importante no que se refere à temática da pesquisa: a Secretaria Municipal de Porto Alegre foi pioneira no Brasil e desenvolveu um projeto, já em 1988, que consistia em uma qualificação de professores/as para o trabalho com oficinas de sexualidade e, no ano de 1990, com os mesmos referenciais, o projeto *Sexo em Debate na Escola*, formou professores que tiveram uma prática de oficinas sobre sexualidade em escolas da rede, como já descrevemos. A rede estadual, por sua vez, não tem proposto formações contínuas para seus educadores/as, seus profissionais interessados em trabalhar o tema procuram se qualificar por sua própria iniciativa. Tendo sido exceção a parceria, em 2006 e 2007, com a ong Somos, para que gestores de escolas se qualificassem através da formação proposta pelo Programa Brasil sem Homofobia, financiado pelo governo federal.

Neste sentido as escolas onde realizei a pesquisa apresentavam estas características: a escola estadual estava implementando uma proposta para trabalhar as questões de diversidade sexual e homofobia. Esta proposta é de autoria de quatro professoras desta escola que freqüentaram a formação da ONG Somos: *Construindo*

identidades, Desconstruindo Preconceitos, a qual se insere no projeto do governo federal: Brasil sem Homofobia.

A escola municipal que foi selecionada tem em seu quadro uma professora que realizou, em 1990, a formação da Secretaria da Educação Municipal e trabalhou por 14 anos com oficinas sobre sexualidade com os alunos desta escola, projeto suspenso há alguns anos; ela participou da 3ª edição da formação da ONG nuances *Educando para a Diversidade*, também vinculada ao projeto federal Brasil sem Homofobia.

No período de abril a outubro de 2008, estive nas escolas, em média, duas vezes por semana, ora no turno da manhã ora à tarde. Efetuei registros destas observações em diário de campo, onde buscava descrever as rotinas das escolas. A pesquisa de campo reuniu uma variedade de registros: conversas informais, recreios de professores/as e alunos/as, reuniões pedagógicas, festas juninas, acompanhamento semanal das reuniões pedagógicas dos/as professores/as na escola municipal, conselhos de classe na escola estadual. No final de julho, iniciei as entrevistas com professores/as e equipe diretiva das duas escolas: foram três professoras, dois professores, três educadoras responsáveis pelo SOE, duas educadoras encarregadas pela supervisão pedagógica, diretor e diretora. Foram no total de doze entrevistas, estas foram feitas em vários espaços da escola, no SOE, nas salas de supervisão, sala de professores/as. Em razão do fato das entrevistas terem sido realizadas na escola, na maioria delas, em algum momento, outros interlocutores que estavam no ambiente faziam comentários. Em especial a entrevista com a professora Juliana foi compartilhada por dois estagiários que se encontravam na sala de professores e por professoras que circularam pelo ambiente. Foram entrevistas com um roteiro pensado à priori (em anexo), porém, na sua maioria, não se detiveram no roteiro e se centraram na experiência cotidiana das escolas e nas situações em que estes profissionais eram desafiados ou entravam em conflito com a teoria ou com valores morais⁸.

⁸ Em *História da Sexualidade II: O uso dos prazeres*, Michel Foucault afirma que por moral entende-se um conjunto de valores e regras de ação propostas aos indivíduos e aos grupos por intermédio de aparelhos prescritivos diversos, como podem ser a família, as instituições educativas, as igrejas, etc. Porém, por moral entende-se igualmente o comportamento real dos indivíduos em relação às regras e valores que lhe são propostos; designa-se assim a maneira pela qual eles obedecem ou resistem a uma interdição ou a uma prescrição; pela qual eles respeitam ou negligenciam um conjunto de valores. (1990, p. 26)

Freqüentando as formações percebi que os/as educadores ao falar diziam: “no estado” ou “no município”, a distinção das duas redes: estadual e municipal sempre aparecia de forma marcada demonstrando um funcionamento e público diferenciado. Os/as profissionais demarcam estas diferenças e por vezes demonstram uma rivalidade. Ao relatar o projeto que desenvolvem na sua escola a Supervisora do SOE da escola estadual me disse, se referindo às professoras da rede municipal: “Fala para elas! Elas pensam que a gente não faz nada!”. Nesta apresentação vou optar por nomear as escolas da pesquisa como: *escola municipal* e *escola estadual*, como uma maneira de não explicitar os nomes dos estabelecimentos, mantendo um sigilo necessário, e para manter a maneira com que os profissionais se posicionam, de maneira marcada: de uma rede ou de outra. Os/as educadores/as da rede municipal utilizam a expressão: “sou da rede” como maneira de se colocar como pertencente à rede municipal de ensino. Esta nomeação de rede não é utilizada pelos/as funcionários/as da rede estadual, geralmente utilizam: “do estado”. Estas colocações parecem sugerir maneiras de relacionamento com as mantenedoras: percebi uma queixa dos/as professores/as *do estado* de uma relação autoritária e com dificuldade de comunicação com a *Secretaria*. Sem trocas, as propostas surgem sem consultas: “caem de pára-quedas”. Como exemplo desta relação com a SEC a supervisora pedagógica relatou como a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que funcionava na sua escola no período noturno, foi fechado pela SEC: “A secretaria fechou sem mais nem menos, não deram nenhuma explicação. Estava tudo organizado, alunos matriculados e em fevereiro a secretaria mandou um aviso. Os alunos tiveram que ir para outras escolas e os professores, alguns se encaixaram na tarde, e outros tiveram que sair procurando escola para trabalhar.”

Uma característica que fica mais marcada *no estado*, apesar de também ser uma dinâmica presente na rede do município, é a rotatividade dos professores/as, pois estão sempre mudando de escola, este é um dos motivos alegados pelas supervisoras pedagógicas da dificuldade de implementar um projeto contínuo: “...*então fica difícil fazer um trabalho com eles*”.

Esta divisão entre redes fica também marcada numa divisão de parcerias: a ong nuances nas suas intervenções teve uma procura maior da rede municipal, a parceria

institucional com o estado somente se deu na sua segunda edição e sempre se revelou como mais tênue; ao contrário da ong Somos, que seu público foi *do estado*, inclusive seu primeiro curso foi exclusivamente de profissionais selecionados pela SEC. Isto parece estar relacionado com uma diferença de enfoques nas duas propostas de formação: a posição política da ong nuances consiste na defesa da livre expressão e diversidade sexual, na ong Somos o termo identidade é mais presente, configurando por vezes um conflito presente nos movimentos LGBTTT, entre posicionamentos mais apoiados nas estratégias de políticas identitárias e aqueles que se utilizam majoritariamente da defesa de direitos sexuais sem uma vinculação identitária. Uma tensão presente entre estes grupos e que parece delimitar seus campos de atuação e parcerias.

6 Escola Estadual

A aproximação com a *escola estadual* aconteceu durante a formação para professores/as da ong Somos. Acompanhei um módulo de três dias em agosto de 2007, o qual reuniu as três turmas que até então trabalhavam em pequenos grupos. Era a segunda edição realizada em parceria com a SEC. No primeiro curso a Secretaria selecionou gestores de escolas para participarem da capacitação, neste segundo, a ong optou por fazer a divulgação nas escolas através da SEC, mas aberta aos/às interessados/as. Esta mudança se deu pelo fato de perceberem que havia um critério de escolhas das escolas que não contemplava o interesse que poderia haver na implantação de intervenções, por exemplo, as escolas escolhidas pela Secretaria foram aquelas não haviam participado da última greve. Neste curso me chamou a atenção o cartaz de divulgação: um desenho de um menino, com sapatos femininos, grandes demais para seus pés, se olhando num espelho colocando um vestido a sua frente, e o título do projeto: Construindo Identidades, Desconstruindo Preconceitos.

Neste módulo participaram em torno de 20 educadoras/es e percebi que as professoras da *escola estadual* eram bastante participativas e noto que uma delas é travesti. A orientadora educacional Nádia parece ter um papel de liderança, ser referência para o restante do grupo. Quando me apresento e coloco que estou fazendo uma pesquisa abordando a diversidade sexual na escola e gostaria de conversar com ela e as colegas sobre o trabalho que elas estão desenvolvendo. Ela diz: “Não estamos fazendo nada! É muito pouco!”. Mas que elas estão tentando levar a discussão com os alunos e diz que é muito incipiente. Diz que a visita dos coordenadores da formação na escola deu uma sacudida e elas estão dispostas a não parar, seguir discutindo. Ela diz que a professora de ciências e a vice-diretora da tarde também estão fazendo o curso e esta conta que no ano anterior à formação deu aula de ciências e de educação religiosa e, nestas aulas trabalhou homofobia com os alunos e que foi muito bom. Ela diz que ela não ensina religião, ensina respeito. Afirma que somente um pai de aluna veio este ano colocar que se houvessem estas aulas de novo a filha dele (“*que é da oitava série!*”) não vai participar, que o pastor disse que ela não podia participar de aulas sobre este assunto. A professora disse: “*Tudo bem! Eu não estou mais dando ensino religioso e já*

dei o assunto mesmo no ano passado, ela já assistiu todas as aulas!". Coloca que também na sua escola elas, professoras, foram mexidas pela presença do Júlio e que então os alunos já estão propensos a discutir (percebo que Júlio é a travesti). Ela disse *"Ontem ele estava aqui, tu o conhecestes, eu não consigo chamar ele de Juliana, ele gosta de ser chamado de Juliana, eu não consigo. É que eu estava acostumada com Júlio, foi de repente. Ele já dava aula na escola, nunca escondeu que era gay, mas aí depois de uma licença de 15 dias ele voltou mulher, com silicone e todo de mulher. Foi um choque e eu não consigo chamar ele de Juliana, então às vezes chamo de Ju, mas ele não gosta de apelidos, gosta de Juliana."* Fala que ele não tem problemas com os alunos, todos se dão muito bem com ele e nenhum pai ou mãe reclamou. Ele é professor de artes. Ao final da conversa insistiu que eu fosse conhecer a escola, percebi uma necessidade de conversar sobre esta experiência.

Quando entrei em contato com estas professoras elas estavam iniciando um processo de adaptação, a professora Juliana estava se afirmando como travesti na escola e isto estava trazendo a tona várias questões para a equipe diretiva e educadoras/es. A discussão sobre diferença e diversidade estava se dando na prática destes profissionais.

A formação da ong Somos tinha a proposta que os/as participantes fossem multiplicadores/as em suas escolas de origem e desenvolvessem projetos, práticas com seus/suas colegas e alunos/as. De todas as escolas que participaram, esta escola estadual foi a única que desenvolveu um projeto para discussão da diversidade sexual e homofobia, e fez um convite à ong para que eles desenvolvessem um trabalho com os/as alunos/as da escola, o que aconteceu.

Fiz a primeira visita a escola estadual em 16 de abril de 2008. A escola é de ensino fundamental e até 2007 tinha EJA no turno da noite; tem 480 alunos e em torno de 35 professores. A escola se situa em um bairro próximo ao centro de Porto Alegre, ela não é muito visível para quem transita na rua, por vezes passa despercebida, tem à frente um muro com um portão com interfone, ao entrar tem um pátio onde ficam uma pracinha e uma quadra de futebol/basquete. Após, vemos um prédio em forma de U com um pátio interno e no fundo do terreno uma quadra e um espaço com árvores e bancos. Durante os períodos de aula os corredores ficam vazios e a escola não

apresenta muito barulho, no recreio tem as correrias habituais de uma escola, jogo de futebol, jogo de pular corda, etc.

Fui recebida na escola de maneira calorosa pela supervisora do Serviço de Orientação Escolar, SOE: que me leva à sua sala e me mostra o projeto: Cuidando da Vida, que elaboraram para trabalhar as questões de preconceito. Abre a primeira gaveta da sua mesa e mostra a constituição, a lei estadual e uma publicação do PBSH: “*Está tudo aqui.*” No mural atrás de sua mesa um cartaz com o arco-íris falando de direitos da população LGBTT.

Quando iniciei a pesquisa no início de 2008, percebi certa mudança. Desde nosso primeiro encontro, no ano anterior, as professoras desta escola apresentavam menos ansiedade em discutir a problemática da diversidade, a professora Juliana estava incorporada à rotina da escola e uma maior consolidação da compreensão do direito desta professora em ser o que ela é. Na minha primeira visita à escola vi a Juliana conduzindo alunos pelos corredores e eles a chamando: “*sôra!*”.

6.1 - A comunidade escolar

Os/as alunos/as vêm de diversos bairros da cidade, então a convivência com as mães e pais na escola não é sistemática. Fato que se evidenciou na proposta da festa junina da escola: ocorreu numa sexta feira, pois: “*...se fazemos no fim de semana não vem ninguém, já tentamos, mas os pais não vem, então fazemos assim, começamos com os alunos no meio da tarde e os pais vão chegando, alguns conseguem chegar mais cedo, outros quando saem do trabalho, e então ficam um pouco mais quando vêm buscar os filhos*⁹.”

A supervisora do SOE conta que quando iniciou, há 19 anos, aquela escola era diferente, “*não existia a vila, que agora eles têm alunos/as numa situação difícil, conta de um aluno que a mãe tinha 28 anos, tinha aids, hepatite e tinha 8 filhos*”... Mas que ela não deixa de investir, já aconteceu de ir na Voluntários¹⁰ e comprar tênis, camiseta,

⁹ Para facilitar a leitura, os trechos de entrevistas serão apresentados em itálico, diferenciando-se dos textos acadêmicos que obedecem a um formato e uma linguagem específicos.

¹⁰ Rua central de Porto Alegre onde se concentra comércio popular.

bermuda, vestir uma criança, e que as colegas dizem: “*que não adianta que eles vão vender, que a mãe não vai cuidar das roupas, etc*”, mas ela continua fazendo. Que tem experiência de alunos que elas conseguiram segurar na escola, ficaram, que se vê alguns resultados.

6.2 - Políticas públicas

A opinião das professoras quando se toca na temática das políticas públicas é unânime: não há um apoio institucional para as questões nas quais a escola está envolvida. Quanto aos programas da Secretaria Estadual de Educação, SEC, sobre sexualidade, a orientadora é categórica: “*Não tem! Só o que tem é o NASCA¹¹ que uma vez por ano vem dar palestra e deu.*”. “*Política pública nenhuma chega na escola*”. A supervisora concorda que é muito pontual: “*Eles vêm aqui e...banana e camisinha, ninguém agüenta mais. Vão embora e fica tudo do mesmo jeito... tem o Tá ligado. Foi a mulher do Fogaça¹² que inventou: Tá ligado! Que gravidez tem hora! É no dia 12 de junho, dia dos namorados. No ano passado nós não fizemos nada, acho que este ano também não vamos fazer.*”, “*Mas é assim, elas avisam que tem e a escola tem que trabalhar, ponto, não é fornecido nenhum subsídio nem orientação, só se cobra da escola.*”

Em relação a estas iniciativas, parece que são percebidas como uma exigência, de certa forma burocrática, para constar. O GGM¹³ esteve na escola para oferecer atividades sobre prevenção às DST/aids, mas a escola negou: “*É só para elas dizerem que estão fazendo alguma coisa, colocarem no seu relatório que realizaram um trabalho na nossa escola, nós não quisemos, palestra a gente não precisa.*”

“Teve, assim teve um pessoal que veio dar uma palestra, e aí, para os professores e para os alunos, mas separadamente, mas o que eu vejo, o despreparo destes profissionais que vem também, eu vejo que tem questões que não precisava ficar falando para professores, tem questões que tudo bem que a gente, por uma forma de ser educado não questiona isso no momento, mas eu vejo que é até despreparo destes profissionais. Assim, como questões... que, às vezes, os professores já sabem responder, mais biológicas...Ah, e a formação não tem nada com uma experiência de

¹¹ Núcleo de Atenção à Saúde da Criança e Adolescente

⁷ Atual prefeito de Porto Alegre, na realidade esta é uma campanha lançada pela primeira dama do Estado.

¹³ Grupo Gestor Municipal- grupo interdisciplinar ligado ao programa Saúde e Prevenção na Escola - SPE

sala de aula, formação é aquela coisa só técnica, das doenças transmissíveis, essas coisas, tudo isso que tu pode ler num livro, isso a gente lê nos livros a gente sabe, como se transmite, como... Mais no sentido de prevenção.” (João- professor)

Quanto à capacitação *Desconstruindo Preconceitos, Construindo Identidades*, da qual várias professoras desta escola participaram, ela não é relacionada como proporcionada por uma parceria da SEC, e o papel do governo federal parece que é colocado como aquele que somente possibilita as verbas. Percebem a capacitação como do interesse e empenho da ong: *“Ah, mas aí era o Somos, não era a Secretaria, foi o Somos que veio aqui, foi eles que propuseram. Os alunos adoraram o trabalho, tanto que era para ser dois encontros e ficou sendo quatro.”* A supervisora conta do depoimento de um aluno que participou dos *encontros com o Somos* feitos na escola: *“..antes eu falava bicha, veado, puto, eu mudei depois que eles vieram aqui.”*

“Mas, aqui na escola a proposta foi durante o curso em 2006. Quando nós paramos, que a gente faz aquela semana de trabalhos com os professores, reuniões... em julho, a gente já começou. Quer dizer eu estava durante o curso lá, a gente já trouxe esta proposta para trabalhar num projeto maior. E daí a gente começou a trabalhar. Então em julho de 2006, eu junto com a supervisão, nós já enfocamos este trabalho, foi um dia, um dia e meio de reuniões. Que foi muito bom, foi distribuído material, que eu trouxe de lá mesmo, da formação do Somos, e mais umas coisinhas que eu achei também, porque a gente começa a ler, começa a estudar um pouco, então...Foi muito bom.” (Nádia- orientadora educacional)

“E depois, aqui na escola tem a Juliana...”

A presença da Juliana no corpo de professores/as parece ter sido determinante para que a *“coisa não morresse”*: *“Como aqui a gente tem a Juliana o pessoal já ficou mais disponível, até a comunidade, outro dia , na rua um pai me parou para perguntar dela, e era um pai dos pequenos, da pré-escola, nem era dos grandes, foi me perguntar.”* Mas antes disso já se tentava trabalhar o tema: *“Está nos PCNs, tem que trabalhar”*, a supervisora coloca: *“é para todos os professores trabalharem, é tema transversal”*. A professora de Ciências conta: *“Ah, eu trabalhei com eles sexualidade, trabalhei com os meus alunos”*.

...não fizemos mais por que quanto às políticas públicas a gente não encontra quase nada. O que vem é a sugestão, a data, a semana é de tal assunto, este trabalho, tal projeto, é isso, como é que se trabalha queremos trabalhar com vocês, olha é uma proposta boa ou que interessa para o grupo, vamos na escola...não tem, não tem

mesmo, pode ser em outros lugares, eu não vi um programa na área da saúde, um convênio com a secretaria de Educação, se tem projetos nesta área, tratam todos os assuntos, mas para nós não chegou, talvez em outras escolas. Na Secretaria de Educação tem os projetos para a capital, interior, mas aqui a gente não viu, fica lá. Por que política pública eu vejo que não é lançar um tema, mandar um mail, mandar um cartazinho, tu tem que investir, é um investimento, tem que dar subsídio, dar suporte, tem que apoiar, tem que acompanhar, isto também tem que dar um retorno. (Janice - supervisora pedagógica)

Nesta escola o PBSH¹⁴ é percebido como uma iniciativa diferenciada, não é colocado juntamente com as outras iniciativas de intervenções institucionais nos temas de sexualidade, parece haver a percepção de um diferencial em relação aos projetos centrados na prevenção com enfoque no discurso da saúde, o diferencial que se mostra de início é o do discurso dos direitos humanos.

Eu acho muito corajosa a iniciativa do governo federal do projeto Brasil Sem Homofobia, até porque nós temos todo um movimento da parada gay, Porto Alegre tem...Eu vejo que a própria cidade tem esses movimentos sociais que ajudam a mudar a visão das coisas, vejo que é importante, enfim é uma realidade mundial, o acho que o Brasil ta muito atrasado há necessidade de trabalhar o preconceito que tem em tudo, classe social, baixa escolaridade, eu vejo que o nosso é um lugar muito bom, pode-se trabalhar com isso, tentar...não vamos dizer que não tem preconceito, tem como tem para outras coisas, uma pena. (Nádía- orientadora educacional)

O projeto que foi elaborado para trabalhar as questões de preconceito foi redigido com o título: *Cuidar da vida*. Nádía coloca que escolheram este título para não chocar com uma coisa mais direta, que então abordaram através da temática do meio ambiente, sobre a vida, abordaram o tema do respeito de forma mais geral. Diz que este projeto é uma sugestão para os/as professoras/es trabalharem e que ainda está sendo utilizado. Mas que é muito difícil mobilizar os colegas, deu, como exemplo, uma reunião com convocação, que eles seriam obrigados a irem, de 30 e poucos professores foram em torno de 23. Quando o projeto foi elaborado a equipe diretiva não estava segura da receptividade dos temas ali colocados, optaram por um discurso de direitos humanos que pudesse dar conta de incluir a discussão da diversidade sexual. Nádía, como orientadora, “entra” quando é possível nas salas de aula para trabalhar com os/as alunos/as temas que considera importante, sendo um deles a sexualidade:

¹⁴ Programa Brasil Sem Homofobia

“Eles falam, se soltam, não têm vergonha, eles não têm constrangimentos. Na oitava, semana passada, uma menina falou que viu na Internet que têm uns tarados que querem que a gente faça xixi e cocô em cima deles. E ficamos falando disso, eu não sabia nem que isso tinha nome e fomos pesquisar no livro, e estava lá. Por sorte eu estava com o livro O Sexo Secreto, e procuramos e tinha...Eles trazem cada pergunta! Mas é assim, eles falam.”

O livro de que Nádia fala se trata de “O Sexo Secreto” de Cláudio Picazio, que na sua apresentação a obra é colocada como sendo: “um livro que se propõe a amparar professores que dão orientação sexual nas escolas de ensino médio.”

Além de *conversar*, debater com os alunos, a orientadora utiliza técnicas que ela pesquisou e que foram aprendidas na formação, uma das atividades que ela costuma desenvolver consiste em: distribuir para os/as alunos uma folha onde aparecem duas colunas, de um lado: vantagens de ser mulher, no outro, vantagens de ser homem. Os/as alunos preenchem estas folhas e depois discutem questões relativas a gênero a partir do material que foi produzido pelos/as alunos/as. Ela utiliza também esta tarefa com as colunas divididas em: desvantagens de ser homem e desvantagens de ser mulher.¹⁵

Percebi que as professoras constroem estratégias para introduzirem questões que consideram pertinentes e buscam conquistar espaços pedagógicos: nesta escola a matéria obrigatória Ensino Religioso passou a ser nomeada Ética e Cidadania, onde a temática dos direitos humanos é abordada.

“Na turma 62, que eu sou conselheira, eu trabalho a disciplina de Ética e Cidadania, que era o antigo ensino religioso, nós mudamos o nome por conta e risco, então assim eu trabalho com eles porque eu tenho contato direto, como eles me escolheram como professora conselheira, então a gente tem uma relação muito mais próxima, então tu trabalha todas as questões de ética e cidadania, então, este ano com esta turma.” (Juliana- professora)

A professora Juliana desenvolveu na matéria, denominada por elas, de Ética e Cidadania um trabalho com os/as alunos/as abordando as questões de preconceito.

¹⁵ Esta técnica aparece como sugestão de atividade para utilizar com alunos no livro “Sexo se Aprende na Escola” de Marta Suplicy e cols. de 1995.

“Então daí eu trabalhei essas questões em grupo, eu trouxe um questionário, eu elaborei questões básicas sobre esses temas, coisas do cotidiano, coisas dele, e trouxe para eles trabalharem, sentarem em grupo, por afinidade e eles tinham que discutir o texto e responder. Então foi tranquilo, não teve gritaria em nenhum momento, foi super tranquilo, mesmo por que eu já tinha trabalhado o filme Saindo do Armário com eles, que trata bem a questão da sexualidade na escola, através de dois meninos, relação de dois meninos, assim, o filme em si provoca questões e toda aquela questão, inclusive aquela hora do beijo dos meninos: ah! Ai, que nojo! Entendeu? E aí, bem normal, eles olharam o filme, a gente olhou em duas partes e... foi super tranquilo. Então nós trabalhamos, estou trabalhando desde o início do ano, desde o tempo que eu assumi eles, vamos dizer que em maio, em maio eu comecei a dar aula para eles, esta disciplina, e nas aulas de Artes também se trabalha bastante essas questões, se trabalha bem assim, já em função da postura da professora e tal, então as relações são super tranquilas, não tem muitos problemas.” (Juliana- professora)

O fato de Juliana ser travesti tem colocado o assunto à tona e esta professora, juntamente com a supervisão e SOE, tem optado por não deixar o tema acontecer só de maneira informal, mas abordar de forma sistemática em forma de conteúdo previsto nas matérias. Ela construiu um questionário com perguntas (em anexo) e os/as alunos/as trabalharam suas respostas com os/as colegas.

“Neste trabalho eu fui direta ao ponto que eles, que é o ponto que eles querem responder, querem abordar, e agora as coisas que estão na mídia como esta questão da adoção, a questão da novela, são coisas que...que são pontuadas e que eles tão de certa forma questionando, então foi bem assim... então, a gente a partir de agora, eu fiz um levantamento das respostas, de todas as respostas do que os grupos fizeram e aí eu voltei na outra aula e daí eu li as respostas, mas não disse fulano disse isso, fulano disse aquilo. E a partir disso já gerou uma polêmica, por que um respondeu uma coisa, outro não concorda: como?! Mas é opção! Aí já queriam se engalfinhar, no final, por que aí tu via quem é que tinha respondido o quê. (risos) Os gregos e os troianos, eles se identificaram, eu disse não precisa botar nome nas respostas, não precisa colocar nome nas folhas, não, mas assinaram, eu disse: bom... Eu disse porque aqui vocês vão colocar coisas de vocês, coisas que vocês acham, não é coisa para mim, não é coisa para o colega, vocês não vão me ofender ou ofender alguém aqui dentro por estarem colocando suas respostas. Então não precisa colocar identificação, vai valer nota, não é a nota do trabalho, mas é a participação de todos, então não se preocupem que vai valer ponto por que não é prova, o que vai valer ponto é a participação, todos que estão na aula vão ganhar o mesmo ponto. Então foi super tranquilo. Mas uns assinaram...” (Juliana- professora)

Neste trabalho a professora Juliana formulou perguntas com uma linguagem direta e de situações do cotidiano, propondo pensar sobre atitudes, parece que seu texto se diferencia um pouco da forma que aparecem nos livros e nas propostas

pedagógicas, onde o tom é um pouco mais formal e se utilizam expressões politicamente corretas. Neste sentido parece que a escola está priorizando o debate a partir de situações cotidianas, o que, afinal, é a realidade vivida por estes/as profissionais que estão lidando com seus posicionamentos no dia a dia do seu trabalho, a questão está posta. Esta vivência da escola, experienciada como uma novidade, algo inusitado, abriu um espaço de discussão e: *“nos deixou mais atentas, o olhar, a gente fica com um olhar mais atento para as situações”*. Um exemplo seria a atitude da supervisora pedagógica que utilizou um texto que encontrou na internet: *Discriminação contra os brancos*, onde um advogado branco diz se sentir discriminado, pois: *“Hoje, tenho a impressão de que o cidadão comum e branco é agressivamente discriminado pelas autoridades e pela legislação infraconstitucional, a favor de outros cidadãos, desde que sejam índios, afrodescendentes, homossexuais ou se autodeclararem pertencentes a minorias submetidas a possíveis preconceitos.”*¹⁶ Ela levou cópias para uma reunião com as/os professores/as: *“Eu fiz cópias e larguei lá, sem falar nada, como quem não quer nada, só para ver no que dava...Então aí que tu vê as pessoas se revelando, uma colega nossa, que convive normal conosco, trouxe umas idéias, e bem firme disso, que ela era a favor daquilo, que concordava!”* Esta supervisora utilizou o texto para trazer a tona divergências que estavam veladas: *“Claro, que como nós trabalhamos muito , ela disse que a única coisa que ela achava que não concordava era dos homossexuais, que em relação a eles tudo bem...mas no resto ela concordava. É aí, que as pessoas se posicionam...”*

“Olha, até eu tô bem feliz assim, eu nunca vivi situações, vamos dizer, constrangedoras, nem em relação a colegas, nem a pais, alunos em função disso. Que a gente sabe que tem muito, então onde eu trabalhei eu não vivi isso, como também tive colegas homossexuais, colegas lésbicas, umas pessoas assim muito discretas, muito queridas, respeitadas, tanto como pessoas como profissionais, nunca usaram isso como uma bandeira, tanto para se colocar melhor ou diferente do grupo, então eu tenho experiências boas das escolas que eu trabalhei. Trabalhei em várias mas não...mas também o assunto nunca foi abordado de forma clara, conversada, se convivia com a situação. E nunca tinha participado de um trabalho como foi aqui:

¹⁶ Em anexo. Texto atribuído a Ives Granda da Silva Martins encontrado em <http://www.odiariodeteresopolis.com.br/colunistas.asp?IdAutor=93>

pontual, de se tratar disso com clareza, o que é homofobia e tudo o que vem a partir daí, nunca tinha participado, para mim foi a primeira experiência e fico feliz, para mim é positivo, tanto que o retorno que nós tivemos, do retorno das escolas que participaram do primeiro encontro, nós fomos a única escola que realmente trabalhou. O primeiro grupo que trabalhou, foram escolhidas algumas escolas para fazer este trabalho, foram chamadas, selecionadas e as pessoas que foram deveriam ser multiplicadoras em suas escolas, esse era o objetivo, o curso foi pago, as pessoas não pagaram, foi a secretaria e o governo federal que fizeram isso, era liberado o ponto para participar, para ser multiplicador cada um que foi. E daquele ano e do seguinte, a única escola que trabalhou foi a nossa. Que desenvolveu um projeto. (Janice - supervisora pedagógica)

A experiência de ter uma professora *diferenciada* na escola possibilitou que várias outras situações que aconteciam, que existiam na escola, pudessem ser explicitadas, que se falassem das lésbicas que não eram nomeadas, nos conflitos referentes ao preconceito, etc.

Nós achamos que é importante, que é um trabalho sério, que tem que ser feito, eu entendo que isso é diferente, então o grupo recebe de uma outra forma, de forma aberta também e aí vem as histórias, a situação dos relatos do que eu conheço, do que eu vi, eu sei que na família tem, as questões que nunca tinham aparecido, tem uma pessoa assim que é homossexual que tem família, que adotou um filho, que tem seu companheiro, esclareceu muita coisa, isso não é bem assim, que não pega, que não faz mal! Claro porque tem que chegar essa hora que tem que ver que é minha amiga, minha colega. Mas é o medo pela falta de conhecimento, é um preconceito sim, é o medo do que o grupo de colegas vai pensar: bom, agora fui no curso e voltei pensando essas coisas diferentes, modernas, sei lá o quê, por que isso muda a postura, porque é uma postura pessoal, se não mudar a estrutura pessoal não tem como fazer o trabalho de forma natural e séria como tem que ser. Senão tu vai trabalhar qualquer outro tema. (Janice- supervisora pedagógica)

A diretora conta que sempre conversou muito com Juliana, inclusive quando ela chegou na escola, se apresentou para trabalhar, algumas professoras mostraram receio de como ela, na época ele, iria se adaptar na escola, naquele momento já havia um certo estranhamento, pois Júlio apresentou-se na escola com seu namorado ao lado, “*nunca escondeu que era gay*”. A atual diretora, naquela época vice-diretora, colocou para as colegas que: “*Vamos dar uma chance, vamos ver no que dá...*” Não era novidade na escola professoras homossexuais, mas a postura sempre foi de discrição: “*Todos sabiam, de casais dentro da escola e pessoas que tinham seus parceiros fora da escola, porém nunca se falou abertamente sobre isso.*” Então a comunicação da Juliana que faria uma cirurgia, colocaria silicone, desestabilizou a equipe de

profissionais: *“Naquela época a gente trabalhava com a constituição debaixo do braço, toda a equipe diretiva com a constituição embaixo do braço.” “A gente não sabia o que vinha pela frente”*

Eu vejo ainda assim: que ao mesmo tempo que nós comentamos que temos uma escola bem aberta sobre isso de conversar, de dialogar, mas tem outras situações que todo mundo sabia, todo mundo sabia mas raras pessoas ousaram tocar no assunto, tinha colegas que namoravam, que eram parceiras, que elas nunca assumiram formalmente perante o grupo. Eram duas mulheres, isso acho que também...não sei se era um pouco de preconceito, ou era uma reserva delas, todo mundo também tem esse direito, não querem abrir para o grupo, não querem, mesmo que todos saibam. Sempre foram muito bem tratadas, mas não era explicitado, e a gente sempre respeitou também, se falava em pequenos grupos, conviviam muito bem, são situações que à muito tempo o pessoal antes da chegada da Juliana, já se vivia um momento com um colega gay aqui, mais de um, já tinha esse casal, outras colegas que não tinham a sua parceira aqui na escola, é que este é um assunto muito pessoal de como as pessoas...não tem que chegar aqui de bandeira olha esta é minha família, a minha vida sexual é desta forma, porque tenho um companheiro, uma companheira, não tem que fazer isso. Então, se conversa, até por uma questão de amizade dizem para mim, para ti, para a fulana. (Janice- supervisora pedagógica)

As professoras que estão na escola há mais tempo relatam outro momento em relação à visibilidade das sexualidades, onde isto ficava no implícito e o assunto não era conversado entre os/as educadores/as e não se pensava em levar esta discussão para dentro das salas de aula como conteúdo do currículo. Esta é uma possibilidade, um novo momento, bem recente na educação, onde este assunto ganhou uma legitimidade suficiente que permite que ele seja tratado como um conteúdo a ser trabalhado dentro do conceito de cidadania. Neste sentido é importante perceber que no contínuo das sexualidades ditas periféricas, as manifestações mais discretas tiveram seus espaços sem tantas intervenções ao contrário do caso de travestis e transgêneros que já chegam “fazendo bafo”. Sua transgressão de fronteiras é explícita, está marcada no corpo e por vezes não permite a estratégia da homogeneização, o discurso da igualdade.

“A época que eu virei travesti, a diretora era a Vera, a Vera estava assim um pouco assustada e preocupada com a situação, não só ela como todo mundo assim, mas eu deixei bem claro assim, entreguei, entreguei a lei, aquela 11 mil...oito, meia dois, não sei, a lei estadual que trata da discriminação e do preconceito e disse: faça-se cumprir a lei, entreguei para ela, ela trabalhava com a lei em cima da mesa, qualquer pai que chegasse a lei tava ali, entendeu? Mas a lei vem para dar uma ajuda muito maior porque

na época todo mundo tava bem assim...E eu tava decidida e tava esperando quem viesse, porque era uma questão de direito, de ir e vir, se tu prega isso, o direito dentro da escola, porque tu não vai usufruir do mesmo direito, então eu tava tranqüila, mas eu senti que tavam, as pessoas tavam meio apreensivas, principalmente a direção porque não sabia o que poderia acontecer, mas até hoje...Até hoje, sobre a questão da mudança, da transformação minha e tal, nunca nenhum pai veio falar e nunca nenhum pai veio reclamar na escola.” (Juliana- professora)

A diretora conta o momento em que Juliana volta à escola “*siliconada*”, estavam todas as professoras na sala dos professores em reunião e: “*Quando ela voltou, chegou na escola tava todo mundo no conselho de classe: foi uma gritaria, todo mundo queria tocar.*”

“Então, eu vi que a direção tava meio assim... assustada, mas era mais uma preocupação assim com o que poderia acontecer, mas daí o professor de supervisão, o professor Nelson, que não tá mais aqui ele trabalhou os temas de preconceito, de discriminação e aí ele entrou na questão que eu ia me transformar, ele avisou, todos os alunos sabiam. O pessoal do Somos também trabalhou aqui na escola, mas depois que eu mudei...aí eles vieram, daí eles vieram também e aí eu fiz o curso, vieram trabalhar com os alunos, a Nádía trabalhou muito também com algumas turmas, então teve assim essa...” (Juliana- Professora)

6.3 - Direitos

O discurso jurídico parece ser central na legitimidade da reivindicação da professora Juliana e é amplamente usado por educadoras/es desta escola. O fato de estarem explícitos na lei os direitos da livre expressão da sexualidade confere uma legitimidade que autoriza situações novas como a vivida nesta escola. Juliana percebe nos alunos um tratamento diferenciado que ela atribui a uma legitimidade devida ao amparo legal do qual alunos/as tem conhecimento: “*Se ofendem na minha frente, de bicha, boiola, veado, não sei o que, mas quando se trata da professora, ah, não! Respeito absoluto.*”

“Eu acho que é por uma questão de poder, acho que tem, de certa forma tem essa questão de poder, a professora exerce uma posição, que eu acho que mesmo eles, às vezes, querendo agredir e tal, mas tem aquela coisa de ser, o respeito à professora, à lei...E teve muito forte isso, que a partir da lei, tu argumentar que tem uma lei, tu argumentar que se tem uma lei que te dá o direito, e que discriminação é crime, eles sabem que é, eles sabem que o preconceito por orientação é crime e tem uma lei que pune, é que nem a história das pichações, que eles vem dizer, a pichação é um crime,

tem uma lei que diz que é crime, então quer dizer, é a mesma situação, sabe que pode ser punido. Porque teve isso comigo, por ter me ofendido, eu levei um aluno pro DECA¹⁷, eu tirei da sala. Antes de eu ser travesti, ele me ofendeu, me chamou de gay, de um monte de coisa, não por ser gay, foi pela maneira que ele falou, na oitava série, quinze anos, ele sabia o que tava dizendo, então ele me ofendeu diante da turma toda. Ele me ofendeu por ele não ter entrado no horário certo na aula, no recreio eu pedi para ele entrar e ele não entrou, e quando ele foi entrar eu não deixei ele e dois colegas, que eram três, três parceiros. Ele...eu disse: não, vocês não vão entrar. Aí ele veio dizer, os outros: tudo bem professor, foram embora, ele veio com tudo para cima, na frente da turma. Aí eu olhei para ele e disse assim: tu não entra mais na minha sala, e eu vou sair daqui agora e vou fazer ocorrência, porque eram três meninos que estavam aprontando desde março e ninguém resolvia a situação, no geral todos os professores reclamavam, todo mundo reclamava, isso foi e eu disse: agora chega, agora meteu a mão comigo, agora acabou. Foi em setembro, setembro, aí eu fui no DECA, registrei ocorrência e voltei para a escola, quando eu voltei para a escola os pais já estavam aqui, os pais já estavam aqui desesperados que eu ai processar, que eu ia tirar todos os bens deles, não sei como chegou a história. Aí eu falei para a diretora, ou eu ou ele, não dá, foi no limite do limite e eu acho que é eu ou ele e ela: ele sai e tu fica. No outro dia fez a transferência e ele saiu da escola. Ela ligou para a SEC e transferiu, diante disso os pais ó...voaram. Daí essa coisa repercutiu no Orkut, o professor Júlio expulsou aluno do colégio, é só o que tu via entre eles, fulano saiu porque ofendeu, e aí o que aconteceu, e aí a coisa...respeito! Eles até podem falar nas costas que tu sabe que eles dão uma faladinha, mas tu vê que daí em diante a coisa..." (Juliana- professora)

6.4 - Quando o estranhamento começa a diminuir

Participando da rotina desta escola pude perceber nos relatos e nas práticas um funcionamento diferenciado, uma mudança, parece uma modificação na maneira de se lidar com o que poderíamos chamar de fronteiras, que delimitam o possível, o estranho e mapeiam o que deve incluir-se e o que deve permanecer circunscrito ao terreno da estranheza e permanecer fora de visibilidade.

Podemos dizer que é uma questão da descontinuidade histórica que está em jogo aqui. Não se trata de negar totalmente as continuidades, mas de dizer que há um momento de ruptura, e que esse momento está ligado a inúmeras práticas institucionais e relações de poder, a inúmeras condições de produção e de emergência de um determinado discurso. Este discurso não é entendido fora das relações que o fazem possível e a prática não deve ser entendida como a atividade de um sujeito, mas a

¹⁷ Delegacia Especial da criança e do adolescente.

possibilidade de constituição das regras e de condições materiais dentro das quais o sujeito constrói e coloca em funcionamento um discurso. O conceito de descontinuidade desenvolvido por Foucault propõe que os discursos emergem e se constroem e também rompem com uma determinada ordem de saberes, pois são práticas localizadas e temporais. O conceito de descontinuidade torna visível outras possibilidades de enunciados, de mudanças, permitindo investigar as lutas em torno das imposições de sentido. É tomando a subjetividade como um processo, como a forma como os indivíduos na sua relação com um determinado jogo de verdades, se constituem como sujeitos de uma conduta moral, que podemos pensar que esta constituição apresenta pontos em comum e divergências inseridos em suas culturas em temporalidades variadas. A experiência vivida é significada de diferentes formas e segundo valores próprios à época, à geração, à classe, à etnia, às relações de gênero, etc. Como dizia Foucault a respeito da descontinuidade:

Não se trata, bem entendido, nem da sucessão dos instantes do tempo, nem da pluralidade dos diversos sujeitos pensantes; trata-se de cesuras que rompem o instante e dispersam o sujeito em uma pluralidade de posições e de funções possíveis. Tal descontinuidade golpeia e invalida as menores unidades tradicionalmente reconhecidas ou as mais facilmente contestadas: o instante e o sujeito. E, por debaixo deles, independentemente deles, é preciso conceber entre essas séries descontinuas relações que não são da ordem da sucessão (ou da simultaneidade) em uma (ou várias) consciências. (2002, p. 58)

A *transformação* de Juliana foi um processo que a comunidade escolar acompanhou, o que parece ter barrado de alguma forma o processo do total estranhamento, com o bizarro atribuído a esta transposição de fronteira.

“Ah, eles queriam ver, os alunos vinham falar comigo assim... (faz um gesto de espiar os peitos) Eles não olhavam para a minha cara, só olhavam os peitos. A curiosidade e aí começaram umas revelações das meninas, uma ou outra, assim: aí sôra sabe o que me aconteceu, eu fiquei com uma menina, são sei o que, sabe, começou, algumas, aquela que era um demônio, que mais incomodava na aula, vieram me relatar coisas que aconteceram e que aconteciam e coisas: aí, eu vou na parada gay, não sei o que, eu fiquei com um gurizinho que depois eu vi que não era um gurizinho que era uma gurizinha... Então foi bem assim sabe? Daí começou essas relações mais próximas e principalmente aqueles que tem uma... e vem a questão da sexualidade bem...forte...”
(Juliana- professora)

A escola no seu cotidiano foi conformando suas rotinas e códigos de maneira a incorporar este fenômeno, que na prática vai assumindo outro tom, não mais o do extraordinário.

“É que as gurias ali tratam: a professora Juliana, Juliana, ela (uma estagiária) entrou sala adentro perguntando se eu sou a professora Juliana, aí ficou observando a aula, o que acontece o que passa na mente dela eu não sei e até a Ana, que eu conheci no semestre passado e aí quando ela veio, chegou na aula disse que queria falar com o professor que aí tinha professor Júlio, no papel tava, aí eu disse: sou eu e ela: ah, tá! Ai depois... foi, né? Ela viu que os alunos me chamavam de professora Juliana, daí ela chegou para mim e disse: tu me desculpa eu não esperava, assim, então eu vou te chamar de Juliana. Então, tudo bem! Mas tem essas reações assim, claro! As pessoas não esperam que a professora Juliana na verdade não é a professora Juliana, mas enfim, né? É que tudo é estranho, na concepção das pessoas é estranho, uma travesti dentro da escola, para as pessoas é estranho.” (Juliana- professora)

Juliana percebe a desconforto que sua presença causa, sua história representa uma ruptura em várias expectativas, inclusive no “mundo” das travestis, onde ela também foge a um padrão de pertencimento, o que faz uma professora neste mundo? Quando uma pessoa transita, se desloca pelos lugares marcados surge o estranhamento: as travestis percebem Juliana como diferente, não está no registro do esperado para uma travesti, sua trajetória causa espanto e desconforto, o que faz uma travesti na escola?

“ No nosso mundo também é , porque elas não admitem, cheguei a falar para ti, eu tenho um pouco desse lado do preconceito em relação às outras em função disso. Ah! Lá vem vindo a professorinha! Entendeu? Tem essa questão assim. A professora tem faculdade! É cheia! Exato! Te tratam assim...aí um dia, isso lá na Itália, chega uma amiga minha e diz: lá vem a professorinha com suas histórias. Tá, tu vai me pagar. Outro dia, falando, eu disse: olha querida, na Itália, no Brasil, com faculdade, sem faculdade é tudo a mesma sem-vergonhice! Eu disse bem assim. Aí ela...Então, as relações de promiscuidade são as mesmas, fui bem baixo nível, então tu fica lá no teu canto e eu fico no meu, não te metendo na minha...eu fico na minha, ponto final. Mas tem, essa coisa bem forte. Mas é uma coisa anormal. Dentro da normatividade é anormal.” (Juliana- professora)

Esta é uma escola que aceita estagiários/as: *“Sempre tem um que outro, a gente tenta ajudar, tem muitas escolas que não aceitam, e eles precisam fazer estágio, a gente podendo aceita.”* Pude perceber a circulação na escola de vários estagiários e estagiárias, alunos/as de licenciatura realizando observações. Então, faz parte da rotina da escola ter *“pessoas de fora”* realizando atividades, a supervisora coloca que não houve casos de alguém desistir ou considerar a escola inadequada para sua prática, mas, por vezes surgem situações inusitadas:

“Mas a pessoa se coloca como Juliana, nós chamamos de Juliana e funciona muito bem, às vezes tem uns atos falhos e tu fala: Oi Júlio (risos), então teve uma situação de uma estagiária, veio aqui, conversou, botei no horário: professora Juliana, vai lá e conversa com a professora Juliana (ri). Ela foi, voltou, muito bem. E a Juliana entrou aqui e falou: Ah sua louca, vê se tu conta! (risos). Porque a pessoa se espantou, levou um susto: “Sou eu a Juliana.” (risos) Ah, eu falei: tu me desculpa, porque como para mim é uma situação natural, normal, cotidiana aqui, não lembrei de alertar, até porque é muito complicado dizer: Oh, era o professor Júlio que agora é a professora Juliana. Foi interessante! A moça ficou assim espantada, bateu na porta, a Juliana abriu (risos) – Eu quero falar com a professora Juliana, -Sou eu a própria! Mas então são estas coisas...” (Janice - supervisora pedagógica)

Quando realizei a entrevista com a professora Juliana ela sugeriu conversarmos na sala dos professores, lá estavam dois estagiários que estavam iniciando suas práticas na escola, acompanharam nossa conversa e se mostraram à vontade com a situação, fizeram alguns comentários sobre a parada livre e um deles disse que sabe como é discriminação: ele já passou por isso, por ser músico e agora na universidade por sua idade, ele tem 40 anos, se sente discriminado por alguns colegas e professores.

Nos conselhos de classe percebi que os/as professores/as mais antigos /as assumiam posições um pouco mais mediadas, enquanto que professoras mais jovens tendiam a uma maior categorização. Em especial, uma jovem estagiária numa turma de terceira série tinha uma postura muito afirmativa sobre críticas aos comportamentos de alunos/as: *“Palhaço! Este menino é um palhaço!”*, *“A Yasmim está bem, de nota, mas não dá para soltar no pátio, vira maloqueiro! Corre como um guri. Não dá para deixar sair para o pátio!”* Esta estagiária não completou seu estágio nesta escola, a supervisora avaliou que ela era muito impulsiva e radical, tinha dificuldade de discutir e relativizar, então a escola achou melhor ela não continuar ali, nunca tinha acontecido antes de um/a estagiário/a sair. Parece que se confirmam as colocações acerca da formação das graduações de licenciaturas, que vários educadores colocam como sendo desvinculadas da prática e que não abordam os temas que estão presentes no cotidiano: os conflitos e as diferenças; o professor é formado para encontrar o aluno ideal, e o que vai encontrar é o “outro”. Neste sentido parece importante discutir o papel da psicologia na formação de professores/as e a ênfase em psicologia do

desenvolvimento e da patologização¹⁸ generalizada dos comportamentos dos/as alunos/as. Outra situação em que percebi esta “decepção” ao se deparar com a “realidade” ocorreu quando eu estava sentada no pátio da escola e uma jovem iniciou uma conversa comigo; ela estava realizando seu estágio na escola e se sentia muito decepcionada com o que encontrou, “*não esperava isso...a gente estuda um monte na faculdade e chega aqui e dá de cara com esta situação: os alunos não querem nada com nada e os professores só reclamam.*” Diz esta jovem de 20 anos sentada em cima de um livro brochura, muito grosso...

A escola tem somente dois professores, o professor João conta que: “*Eu acompanhei o processo, eu pensei realmente que ele ia ter dificuldades, porque, ele ia ser mais um motivo de...chacota, coisas assim, mas não, muito pouco, não, muito pouco. E então nesse sentido até eles tão tendo uma formação com certeza, que é mais...nesse sentido há um crescimento.*” Ele esperava uma reação negativa da comunidade e Juliana tornar-se alvo de discriminações por parte dos alunos e não esconde que inicialmente teve uma sensação de estranheza com a situação: “*E depois ele fez a cirurgia, pôs implante de seio, tudo, eu achei até para mim quando fiquei sabendo da... porque como eu tive minha formação toda no interior, ainda lá as coisas não são ainda tão...como Porto Alegre, então eu achei assim: bah! Como é que vai se virar na sala de aula depois, mas foi uma coisa...*” Este professor conta de uma certa dificuldade de conversar com os alunos sobre sexualidade, fato que ele relaciona com sua história de vida, cresceu no interior, onde “*Lá não se vê travesti, vim ver uma quando adulto aqui em Porto Alegre, e lá na Voluntários¹⁹...*”

“*Não, é que às vezes eles usam as palavras, que eles não têm papas na língua, eu às vezes sinceramente, dentro da sala de aula eu fico com vergonha de responder, em função dos meninos e das meninas, por que eles falam assim, por exemplo: falar em masturbação, falar em masturbação não tem problema em falar em masturbação, mas eles usam palavras mais chulas como punheta, por exemplo, aí então eu acho, eu não consigo falar com eles na frente das meninas, se fosse eu falar com um grupo só de meninos tudo bem né? Mas falar com as meninas eu acho que, acho que tem que ter todo o respeito com as meninas... porque as meninas muitas vezes elas é que instigam os guris, já querem, agarram, já vão querendo namorar e já vão...*” (João- professor)

¹⁸ Retomaremos esta discussão mais adiante no texto.

¹⁹ Rua de Porto Alegre conhecida como local de prostituição.

João, quando fala de sexualidade parece estar afetado por enunciados que colocam a necessidade da informação ser trabalhada de maneiras diferentes para meninos e meninas, onde aparece a recomendação do respeito às mulheres, a conversa num tom mais aberto ser mais recomendável para os meninos. Apesar de afetado por estas posturas ele não deixa de observar que o comportamento das meninas não se adapta ao de recato e timidez: elas tomam iniciativas. A expectativa de um comportamento feminino associado a uma passividade e fragilidade também se apresenta nos discursos de outros educadores/as, e pode-se perceber no dia a dia uma desvalorização destas meninas que apresentam um comportamento de sedução explícito: “*Estão a fim*”. Permanece associado um valor que coloca este como um comportamento naturalmente masculino.

Este professor, atualmente, faz o exercício de conviver com uma colega travesti, não sem dificuldade, porém com indícios de certa superação de preconceitos, sua expectativa não se confirmou e parece que houve um deslocamento em suas certezas, que aparece quando relata seu manejo com a situação de um aluno, que é travesti, em outra escola onde ele é professor no EJA:

“Ele, no ano anterior ele desistiu, ele foi até uma certa altura e daí desistiu, mas daí eu não sei se foi somente por causa da questão com os colegas ou da vida particular dele, mas ele retornou, esse ano ele retornou à escola novamente. Nas minhas aulas, não sei como é nas outras aulas, mas nas minhas aulas assim tem uma...eles aceitam, eles de vez em quando largam uma piadinha, coisa e tal mas aceitam numa boa. Eu não vejo, né? Maiores discriminações, não... Às vezes até por outro motivo, com outros colegas, por intrigas particulares. Eu até achei isso bem, porque é difícil para o professor lidar na sala de aula com os alunos quando tem essa situação. Porque teve assim, eu vou contar uma passagem desse aluno: tava dando uma aula na sala desse aluno e ele pediu para ir ao banheiro e aí ele convidou uma colega para ir junto no banheiro, eu disse olha tu pode ir no banheiro mas vai sozinho, por que eu libero um aluno de cada vez, mas: -Ah! Quem saiu foi um rapaz e eu vou no banheiro das meninas! Daí os outros começaram: ah, vai no banheiro das meninas! Eu disse: olha o banheiro quem escolhe é ele, o banheiro que quer ir, porque quem vai ir é ele, assim como vocês também, aí eu falei para os rapazes, daí vocês também, agora vocês vão querer ir no banheiro das meninas? Pronto. Acabou. Só quem escolhe é ele o banheiro que vai querer ir, se ele quiser ir no banheiro das meninas, ele vai no banheiro das meninas, se ele quiser ir no banheiro masculino, vai no banheiro masculino, aqui como vocês também se quiserem ir no banheiro das meninas, pronto terminou o assunto. Terminou o assunto. Aí ele usa o banheiro das meninas, que eu sei, eles comentam ali e normalmente ele pede para alguma ir junto com ele, a que é mais amiga dele. Mas eu nunca vi ele ser discriminado, no geral da escola não, eu não vi, assim.” (João-Professor)

Juliana percebe certa conquista de espaços na sociedade quanto aos direitos: “... por que eu não nasci travesti, há vinte anos atrás, tu imagina na escola vinte anos atrás, as humilhações que todas se queixam... do nome...” A possibilidade de ser uma profissional da educação e estar de fato dentro de sala de aula, ela tem consciência que é uma exceção: “Que eu saiba eu sou a única travesti professora, não tenho notícia de outra...” E relaciona esta conquista a um momento em especial.

“ O Programa Brasil Sem Homofobia tá tendo um efeito gradativo, eu acho que ele não é uma coisa que pá, agora mudou tudo, não, ele vem andando, a gente vê que os movimentos estão mais ativos em prol, a gente vê que os movimentos LGBT, eles estão mais respaldados politicamente, eu acho, na minha opinião. O Brasil sem homofobia, eu acho que é uma questão, não sei, é uma questão a se pensar, agora eu acho assim que, nossa! tá tendo muitas mudanças, se tu parar para analisar o que era o movimento antes, na década de 90, já tinha caminhada mas não era aquela coisa respaldando os direitos, criando os direitos que ainda são. Então eu acho que é isso o Brasil Sem Homofobia vem para reforçar tudo o que a gente pede.” (Juliana-professora)

Realmente, nesta escola as/os educadores percebem uma maior visibilidade e legitimidade para temas e vivências que tempos atrás não seria possível:

Então a nossa formação, da minha geração, da minha geração, talvez nem tenha sido, não foi formal, que a escola trabalhasse isso, que estivesse previsto que tenha uma aula disto, não tinha na televisão, não se tinha revistas, como hoje se tem acesso, em qualquer banca o assunto que quiser está ali, isso era um tabu, verdadeiro tabu, não se falava sobre sexualidade, era homem, era mulher, e pronto, o homem podia isso e mulher não podia nada, casava virgem e era isso. E hoje não, a sociedade se movimentou tanto, e os nossos alunos vêm de comunidades diferentes, que tem outras experiências, de maneira que para se colocar a questão, para se entender, que é normal, estão na adolescência estão se descobrindo, e eu vejo que mistura muita coisa, tem a questão do ficar, é uma brincadeira, é uma experiência ao mesmo tempo, eu fico com fulano mas fico com fulana também, ao mesmo tempo e é bom, e isso acontece e surge: o que acontece com isso? Será que sou homem ou sou mulher? Será que eu sou gay, será que eu sou o quê? (Janice - supervisora pedagógica)

6.5 Festa Junina

Particpei das festas juninas das escolas como uma maneira de acompanhar as relações num momento mais informal, onde os pais e mães estivessem interagindo com o corpo docente e alunos/as. A festa na *escola estadual* foi realizada numa tarde de sexta feira às 15 horas, cheguei à escola neste horário e já se ouvia música de quadrilha, a escola estava decorada com bandeirinhas e desenhos com motivos da

festa. A maior parte dos/as alunos/as eram de séries iniciais, pois as últimas séries têm seu período de estudo pela manhã. As professoras organizavam com “os menores” apresentações de quadrilha e danças típicas. Os/as alunos/as “maiores”, da oitava série encarregaram-se da encenação do casamento caipira, tudo feito com muitos gritos e improvisado, a turma parecia bem envolvida e se divertindo com a situação.

Logo ao se entrar na escola, no saguão que dá acesso ao pátio da escola onde aconteceu a festa havia duas classes colocadas com a placa “fichas”. Ali sentadas duas professoras, na primeira mesa Juliana vende as fichas que são utilizadas para a compra dos lanches, doces e das brincadeiras. Enquanto eu estava na escola não pude perceber nenhuma reação de surpresa pela sua presença ou alguma atitude de rechaço a ela, as/os alunos/as compravam fichas, pais e mães em fila, sem sobressaltos. Ela estava responsável por uma tarefa que lhe dava visibilidade, todos/as que quisessem comprar lanches ou brincar passavam por ela.

6.6 - Questões que professoras/es se colocam:

As/os educadoes/as associam dificuldades de qualificação do seu trabalho com o funcionamento próprio da escola como instituição:

“Eu vejo que na escola, nós precisaríamos trabalhar mais com estas coisas da vida, falar sobre a vida, sobre aids, homofobia, sobre tudo e de uma forma mais sistematizada porque projetinhos se teve, tanto que vejo que isso é melhor que nada, mas eles tem que ter uma continuidade, não sei, nem sei se a escola é o lugar que conseguiria um dia fazer isso, a escola é tão fragmentada, tudo é tão pequeno, pequeno, pequeno, cada um no seu lugar, cada um no seu tempo, cada um no seu espaço, que às vezes fica difícil, se coloca sempre outro conteúdo, o curricular, o formal, o que tá escrito, aquele é o mais importante, se deixa, nós não conseguimos criar espaços de silêncio, assim, de uma outra relação, um espaço mais aberto, não tão formal, cada um na sua sala, deixar a coisa aberta para outras coisas. Eu vou para a sala e falo o que eu quero, só colocar todos sentadinhos na sala um atrás do outro. Eu dou uma aula do jeito que quero e respondem o que eu dou bem direitinho. Acaba que eles falam o que eu quero ouvir, e fica tudo bem, eu penso que eles lêem e eles fazem de conta que...entenderam e tá tudo bem. (Janice- supervisora pedagógica)

O funcionamento institucional das escolas, como tem sido proposto, é percebido como excludente:

“Aqui foi o menino que parou na sétima série, ele tava se descobrindo como trans e foi a coisa mais difícil levar aquele menino até a sétima, por que ele era xingado pelos

pais, era xingado pela instituição, xingado pelos professores, o menino criativo, criativo! Mas ele fazia muito alarde, ele fazia muito, vivia desataviado, ele fazia as coisas meio sem querer, empurrava a classe, quando via batia no outro. Claro que existia todo um ranço por trás. Segurei as pontas para ele continuar aqui, até que um dia...” (Nádia-Orientadora educacional)

Nesta escola percebi um questionamento das intervenções da secretaria e um posicionamento quanto à abordagem dada a temas da sexualidade. O trabalho que vem sendo proposto pela SEC, nos moldes do SPE não foi aceito na escola e suas justificativas contestadas:

Até a própria questão da gravidez na adolescência aqui na escola ainda é muito, é uma coisa muito rara, é rara, este ano tivemos menina que teve bebê, 14 anos, 15, antes dela...talvez uma, sei lá... de 14 anos, esta outra menina nem frequenta a escola, esta não voltou ainda, mas é uma postura diferente, ela veio trouxe o filho na escola, assumiu isso na frente das colegas, são situações assim que... e aqui elas também não são tanto..não aparece tanto quanto em outros lugares. É interessante porque em outros lugares, não sei se foi com a Somos ou um outro grupo que perguntou para nós se tem adolescentes grávidas, é raro, é bem raro, o nosso público é adolescentes e... bem simples. Tem alunos que estudaram juntos, três quatro anos atrás, que eram namoradinhos, e até ano passado, esse ano até eu não vi, eles continuaram vindo, de repente eles vinham aqui passear trazer o bebê, muito legal assim...Os três juntos ali, os três se criando juntos, muito incrível, vem passear ver os colegas, ver os professores, trazer o bebê, uma criança bem tratada, uma criança coisa mais amada, eles bem jovenzinhos, também é outra situação, que a idéia que vão deixar a criança abandonada, que a criança fica abandonada, não é o caso daqueles, não tá todo mundo junto, o caszinho, claro, com o apoio da família, tem situações que a gente aqui vive muito pouco, isto aparece muito pouco por aqui.(Janice- supervisora pedagógica)

O GGM realizou, em 2007, um levantamento do “trabalho feito sobre sexualidade” em toda a rede estadual de Porto Alegre, através de um formulário enviado às escolas através do malote da secretaria. O grupo *verificou* que na grande maioria das escolas se trabalhava esse tema: principalmente por professoras de Ciências e orientadoras educacionais. Claro que este levantamento privilegiava o tratamento da prevenção às DSTs/aids e controle da gravidez na adolescência, justificativa central do projeto SPE. A *escola estadual* não se deu o trabalho de responder este formulário, nesta pesquisa esta escola consta como não tendo trabalho sistemático desenvolvido “sobre sexualidade”. A equipe diretiva tem clareza no sentido que se está falando de dois tipos de trabalho: diferentes enfoques e diferentes propostas éticas.

7 - Escola municipal

Conheci a *escola municipal* através da professora Marisa que encontrei na formação da ong Nuances, em 2007. Ela colocou nos encontros do projeto Educando para a Diversidade a sua experiência com “oficinas de sexualidade”, desenvolveu um trabalho por 14 anos na sua escola, pois participou da primeira especialização da SMED em 1990, cujo objetivo, como descrito nos capítulos anteriores, era de capacitar professores/as para desenvolverem Orientação Sexual em escolas da rede. A partir daí, desenvolveu um trabalho contínuo em sua escola que ao longo destes anos envolveu, além dos/as alunos/as nas oficinas de sexualidade, funcionários/as, educadores/as, pais e mães. Ela tinha disponibilidade prevista em sua carga horária para desenvolver este trabalho, o que mudou há alguns anos, fazendo com que o projeto fosse encerrado.

A primeira visita a *escola municipal* foi em 11 de abril de 2008, a escola tem 1200 alunos e cerca de 80 professores, está situada num bairro da periferia de Porto Alegre, fica em uma rua asfaltada, onde passa o transporte público. As ruas e ruelas das proximidades da escola não têm calçamento e logo se afastando desta rua “principal”, encontramos habitações construídas de maneira precária convivendo com casas de alvenaria. A escola está localizada no centro do bairro, parece funcionar como uma referência e um centro de convivência.

7.1 – A comunidade escolar

A maioria dos/as professores/as “*são de 40 horas*”, então eles/as não saem da escola nos seus intervalos: “*ficam direto*”, não tem locais onde almoçar no entorno então, geralmente, elas/es almoçam na escola, muitas vezes no refeitório, a mesma refeição que é oferecida para os alunos.

“...acho a comunidade boa de ser trabalhada, acho que eles não são tão... assim de não gostar de estudar acho que a gente consegue trabalhar, a comunidade é boa não é daquelas vilas muito popular que dá muito problema, não, tem alguns problemas mas não são aqueles tão horrorosos, tipo tiroteio, como em outras escolas, não, acho que é bem...bem...é um lugar que dá para trabalhar...” (Amália- professora)

A supervisora pedagógica afirma, em relação à comunidade onde trabalham, que ali *“é bom, comparando com outras, é bom...”*. Relata que começou a trabalhar como professora na Vila Dique, *“a vila dos papeleiros” e lá era diferente, paupérrimo, mas lá eles respeitavam o professor: “eram pessoas vindas do interior, colonização alemã, então valorizavam o professor, tratavam com respeito, esperavam na parada, carregavam os livros...”*. Quando ela saiu de lá foi para o Rubem Berta que era muito violenta *“lá tinha até toque de recolher”*. Na sua primeira semana, quando chegou pela manhã na escola, tinha um corpo bem em frente da escola: 22 facadas. *“Aqui é diferente, é um pouco de tudo: tem violência, tem pobreza, mas não é tanta. No ano passado tiveram várias mortes de familiares de alunos. Pai, tio, mãe. Mas na escola nunca teve uma ocorrência mais violenta, tem brigas. Na vila tem tráfico, mas dentro da escola não, alguns alunos se envolvem...”*.

O professor de educação física que está a 17 anos na escola fala acerca das mudanças ocorridas ao longo deste tempo:

“Prá pior! Mudou muito, para começar o espaço físico. Aqui começou um CIEM com 600 alunos, agora temos o dobro e a mesma estrutura física e pessoal.” “Eu dei aula para os pais e agora para os filhos e noto toda a diferença. Eu antes via que as pessoas eram do bem, davam aquela educação rígida para os filhos, eles chegavam aqui sabendo se comportar. Agora eles não tem noção de nada, nem como se sentar na sala de aula, se portar como aluno. A gente tem que ensinar a postura, a se acalmar, saber como é o ambiente de escola para depois entrar propriamente na disciplina.”

O meu primeiro contato com a direção nesta escola municipal foi com a vice-diretora da tarde que, ao me receber, me questiona a respeito da escolha da sua escola para a pesquisa, pois ali não tem nenhum projeto acontecendo: *“nenhuma política pública nesta área chegou até nós”*. Não tem conhecimento das formações que aconteceram recentemente, pois *“não ficaram sabendo na escola”*. Estão priorizando uma proposta de discutir a violência, *“que aqui é uma coisa preocupante, muitas brigas...”* Acha que a situação da educação é muito complicada, tem alguns alunos que ela acha que *“não tem mais jeito, a coisa está de uma maneira que não tem volta, a pessoa não vai conseguir aprender”*. *“A criatura já passou por tantas que já não dá.”*

Conta que, com o objetivo de trabalhar este tema da violência, uma professora sugeriu chamar para dar uma palestra na escola o professor Renato Flores, que está

desenvolvendo uma pesquisa sobre violência relacionada com determinantes biológicos: *“Não que eu ache que é determinado, que é físico, o que ele tá fazendo é uma pesquisa...e em parte eu concordo, não que a pessoa nasce assim, mas vai acumulando coisas e aí...”* Mas como esta proposta de convite gerou muita discussão entre o grupo a equipe diretiva desistiu de fazer esta atividade.

Quanto a minha pesquisa, a sua opinião é evasiva: sabe que não vai dar um retorno imediato para a escola, mas pode contribuir para uma discussão mais geral... A colocação é feita num tom que me pareceu de descrédito, parece que neste momento a equipe diretiva da escola não acha o tema mobilizador.

Nesta primeira visita já se apresentou um debate que, ao longo das minhas visitas à escola, pude perceber como presente de várias maneiras, na fala de professores/as, supervisoras e da orientação escolar. A discussão se coloca no âmbito das relações atribuídas à relação desigualdade/pobreza com a violência. Tema que se apresenta polêmico e muitas vezes com posicionamentos contraditórios. Considero a proposta deste convite ao professor Renato Flores um exemplo dos embates sobre argumentos e justificativas de práticas e investimentos públicos. A pesquisa citada pela vice-diretora foi assunto, naquela época, de amplos debates nos meios acadêmicos e na mídia.

Antes mesmo de iniciar, este projeto de pesquisadores gaúchos - que tem como objetivo estudar a vida e o cérebro de jovens homicidas - já produziu um debate nacional sobre o papel e os limites da ciência na luta contra a violência urbana. A proposta de estudo se propunha a investigar durante dois anos os mais variados aspectos que possam explicar o que leva um jovem a se comportar de maneira violenta. Para isso, a proposta era de investigar 50 jovens internados na Fundação de Atendimento Sócio-educativo do Estado do Rio Grande do Sul (Fase) por ter cometido homicídio. A análise se propunha a abordar as condições psicológicas, sociais, psiquiátricas, neurológicas e genéticas que poderiam estimular a agressividade. Os dois últimos aspectos do projeto despertaram a reação de grupos de psicólogos/as, educadores/as ligados a universidades e representantes de ongs de defesa dos direitos humanos de vários Estados. O manifesto²⁰ de repúdio à pesquisa foi assinado por

²⁰ Está na disponível na internet em www.ciespi.org.br/portugues/noticias - 006.htm

movimentos sociais como a Marcha Mundial das Mulheres e a ong nuances - Grupo pela Livre Expressão Sexual. No abaixo-assinado, o projeto é criticado por se aproximar do determinismo biológico, partir do pressuposto de que fatores genéticos ou neurológicos condicionariam a agressividade - o que poderia reforçar a crença de que não há chance de recuperação dos jovens infratores, estigmatizando-os.

O contexto político em que se situaram estes debates foi o de um amplo debate sobre a tramitação no Congresso Nacional de uma proposta de reduzir a maioria penal de 18 para 16 anos. Neste cenário a pesquisa citada poderia fornecer argumentos justificando a prisão de adolescentes por dar a entender que fatores biológicos determinariam o comportamento criminoso, com poucas chances de recuperação social. Para Renato Zamora Flores²¹, porém, a crítica está baseada em um equívoco, pois a proposta não é resumir à análise neurológica e genética, mas investigar todos os fatores que podem estimular o comportamento agressivo. Renato Zamora Flores, aposta que uma das conclusões seria a importância dos cuidados nos primeiros anos de vida. *“Minha hipótese é de que os eventos relacionados com o comportamento violento serão os maus-tratos e o estresse nos primeiros anos de vida. O estresse continuado levanta o nível do hormônio cortisol que, nos primeiros anos, esculhamba o cérebro.”* Neste sentido também este argumento coloca as famílias pobres e desestruturadas como alvo das causas de criminalidade devido a uma atribuída vivência de abandono dos filhos, drogadição e maus tratos, todos motivos alencados por este pesquisador como fatores de risco que levariam a uma psicopatia.

Este pesquisador também está envolvido com o estudo das bases biológicas da homossexualidade. E apesar de Renato Flores argumentar que estes estudos para descobrir se a homossexualidade tem base biológica não favorecem a discriminação, que não afirmam que a homossexualidade é inferior; ele é autor de afirmações como: *“Mas se eu abrir um laboratório dizendo: vendo testes de predisposição para você evitar do seu filho ter um risco aumentado de ser alcoolista ou homossexual, você não se interessaria?”*²² Apesar de suas justificativas irem na direção de que a pesquisa é neutra, sem a influência de valores morais, a associação de orientação sexual e de

²¹ Em entrevista ao jornal Zero Hora em 25 de janeiro de 2008

²² Em entrevista à revista on line Galileu em revistagalileu.globo.com/Galileu/0,6993,ECT352968-1708,00.html - 37k

risco é presente, quer no sentido de vulnerabilidade para o indivíduo que sofre discriminação quer pelo risco que comportamentos desviantes podem vir a trazer para a comunidade.

A professora Isabel conta que esta foi uma situação em que se posicionou, em relação a esta proposta da palestra com o professor Renato Flores, que na reunião onde foi colocada a questão ela levantou-se e disse: “*Se ele entra aqui na escola eu saio! Ele entra por uma porta e eu saio por outra!*” Esta professora realiza um trabalho com a Igualdade, uma ong de travestis, e participa de um núcleo onde ela coordena oficinas com as travestis. Participou do projeto Educando para a Diversidade em 2007 através do convite da Marcella Malta, presidente da Igualdade: “*Não tem nada a ver com o trabalho na escola*” Foi como participante da Igualdade, não como professora. Parece que seu trabalho com a ong não tem uma repercussão nas suas propostas pedagógicas na escola, porém, é possível que esta sua vivência a tenha colocado nesta posição crítica às teorias que estavam associadas ao nome deste palestrante.

Sposito e Carrano (2003), em sua pesquisa verificaram uma dificuldade de consolidação de propostas de políticas direcionadas aos jovens, pois se há um estabelecido reconhecimento social do direito de qualquer criança, a ter uma família, à escola, condições de saúde, enfim, o direito à proteção, o mesmo não ocorre com a figura do adolescente pobre, sobretudo negro e morador das periferias urbanas de grandes metrópoles brasileiras. Desloca-se para esse sujeito a constituição de uma imagem que impede o reconhecimento social de seus direitos à proteção. A maneira com que são considerados pela opinião pública os adolescentes em conflito com a lei, recolhidos nos sistemas de internação, espalha-se para todos aqueles que são moradores de bairros pobres e de favelas. Nega-se a sua condição de indivíduos em formação e desenvolvimento, com necessidades amplas no domínio do lazer, da cultura, do esporte, da participação. Na escola se percebe um desinvestimento nos/as estudantes “maiores”. Se associam a estes/as jovens uma série de situações de vida precárias que produzem como consequência a “*bandidagem*”.

7.2 – Políticas Públicas

Quanto às políticas públicas acerca da diversidade sexual, a opinião é consenso nos educadores/as: a escola não tem notícia. As professoras da Supervisão pedagógica, SOE, e direção não conhecem o Programa Brasil Sem Homofobia, nem formações relacionadas ao projeto. O fato da professora Marisa, desta escola, ter participado do curso Educando para a Diversidade em 2007, não repercutiu na escola, a professora não trouxe relatos ou propostas relacionadas à formação. Enquanto eu estava realizando a pesquisa de campo foi realizada a quarta edição desta formação, e não pude perceber repercussões da divulgação deste evento. Quando perguntei para a supervisão se havia chegado o material de divulgação vindo da SMED, elas colocaram que provavelmente o material de divulgação foi colocado na “caixa de cursos” na sala dos professores, juntamente com as divulgações de cursos que chegam a escola com as propostas de formações para quem se interessar. A supervisão, o SOE e a direção não tomaram conhecimento da proposta. Não foram tomadas iniciativas de dar destaque a esta proposta em especial, somente uma funcionária da escola frequentou esta edição da capacitação, fato que a equipe diretiva não ficou a par. Ao contrário da escola estadual onde a divulgação que chegou na escola foi colocada no mural da sala de professores e no mural da sala do SOE, em lugares bem visíveis.

Quanto à proposta da minha pesquisa as supervisoras colocam: *“Vai funcionar fazer a pesquisa aqui na escola, acho que se for ver tem um por turma”* *“Nesta escola tem muita diversidade: até demais: temos Síndrome de Down, temos PC (paralisia cerebral), agora tem um esquizofrênico...”*, *“É, eles são bem sexuais...”*. A pesquisa sobre diversidade sexual para estes/as professoras/es está relacionada a um público em especial - os diversos - não diz respeito ao conjunto de pessoas da comunidade escolar e o motivo que levaria um educador/a a realizar uma qualificação neste sentido seria para ter instrumentais para lidar com dificuldades inerentes ao trabalho com este público diferenciado. A associação do termo diversidade sexual a indivíduos classificados como anormais, diferentes, diversos é imediata.

Quanto ao interesse dos/as professores/as em formações relacionadas ao tema das sexualidades a orientadora fala que: *“Acho que sim... Mas na escola é assim: tem épocas que é um assunto, um tema que é o tema que está mais central, agora é o*

bullying, é o que está se falando, porque é o nosso diário. Então fizemos este trabalho com o bullying e o retorno que tivemos na avaliação dos conselhos foi boa. Vamos continuar, a sexualidade já teve com mais interesse, agora meio que sumiu.”

Deborah Antunes e Antônio Zuin (2008) afirmam que apesar da divulgação ampla do conceito bullying e de este ter adentrado com força nas discussões sobre violência escolar no Brasil, observa-se que os pesquisadores, de forma geral, ao discutirem sobre as supostas “causas” do que chamam *bullying*, dentre as quais se destacam os fatores econômicos, sociais, culturais e particulares, não as problematizam. A classificação estereotipada da violência, o fato de se classificarem detalhadamente as suas variáveis constituintes, decorre que os fenômenos classificados, contraditoriamente, tornam-se naturais. Não se discute o contexto de sua existência, os convertendo em números e dados estatísticos, tal atitude tem resultado na defesa da expressão genérica do “educar para a paz” que está sendo muito utilizada nas escolas, mas que parece soar como um conceito vazio. O que ocorre é a prescrição do bom comportamento e da boa conduta moral através de prescrições de como se deve ou não agir frente àquele que parece diferente, numa atitude marcada pela *tolerância*.

O *bullying*, como conceito, não é uma simples manifestação da violência sem qualquer fator determinante, na verdade, o *bullying* se aproxima do conceito de preconceito, principalmente quando se reflete sobre os fatores sociais que determinam os grupos-alvo. Parece que o conceito, da maneira que vem sendo utilizado, mascara a violência.

O próprio conceito de *bullying* parece exercer esse papel de adaptação, ao classificar a barbárie, e pretensamente controlá-la por essa via. O conceito de *bullying* coloca tudo em seu lugar, tenta arrumar e justificar aquilo que fere a ideologia democrática, e acaba por mascarar as tensões e contradições que estão na base da própria barbárie. Esse é o risco que se corre ao se utilizar a mera classificação e quantificação. (DEBORAH ANTUNES, ANTONIO ZUIN, 2008, p. 39)

A maneira como o tema é abordado nesta escola faz pensar neste sentido, ou seja, que há o recobrimento da realidade atrás de um conceito expresso em outra língua e despido de toda uma carga de sofrimento e desrespeito, o assunto parece “leve”, interessante e de certa maneira fácil de ser trabalhado. Surgem palavras bonitas e prescrições de comportamento quase simplórias: respeito ao próximo, solidariedade, paz, palavras genéricas, vazias de sentido prático. A proposta de trabalho se situa

numa conscientização acerca dos hábitos relacionados à violência e intolerância: o SOE realizou num sábado, um encontro na escola para discutir *bullying*. Elas “organizaram tudo”, conseguiram convidar conselheiros/as tutelares, supervisoras/es de todas as escolas da região e três escolas mandaram seus representantes de turma. Fizeram atividades com os/as alunos/as, na sala do SOE estão bandeirinhas coloridas que foram distribuídas para os/as alunos/as escreverem palavras: ali estão, com a letra de crianças, harmonia, paz, solidariedade, respeito, etc. A programação consistiu em apresentações de músicas, confecção de cartazes e lanche; além disto distribuíram certificados e pirulitos.

Além deste encontro, as orientadoras estão desenvolvendo trabalhos em diversas turmas sobre este tema. A orientadora Sônia considera que houve um ótimo trabalho com a B20²³, ela levou para a sala de aula um livro infantil que conta a história de uma menina negra que não era aceita pelos colegas. Os alunos verbalizaram questões de raça e sexualidade: *“Eles verbalizam! Que tem racismo, que os brancos são racistas, eles falam!”* No término da atividade ela escreveu no quadro: *Moral da história... e eles/as deveriam escrever a moral da história e entregar: “Saiu coisas muito legais.”* Estas professoras que desenvolvem um trabalho sobre *bullying*, tiveram formação para tal, mas não relacionam o tema diversidade sexual e a homofobia a este trabalho.

7.3 - Os diferentes

“São diferentes opções, opções sexuais, diversidade é diferente, são as diferentes opções sexuais das pessoas e aqui com os alunos a gente vê bem isso, algumas tendências desde bem cedo com relação a, como vou dizer, assim, principalmente no terceiro ciclo a gente vê muito claro alguns casos, eu trabalho com primeiro e segundo ciclos, com os menores, a minha colega trabalha com o terceiro ciclo, nós já tivemos alguns casos de alunos que a gente vê uma tendência de opção sexual, né...pelo jeito, pelo gesto, pelas características do aluno, tem todo um lado que se mostra nos meninos principalmente, né, com tendência homossexual, e diversidade para mim são as diferenças. As diferenças em todos os níveis.” (Denise- Orientadora educacional)

A diversidade é traduzida como equivalente ao diferente, se refere ao outro. O discurso da diferença é geralmente trabalhado, no contexto da escola, na direção da homogeneização a partir do igual, do normal. Isto se evidencia nas falas que *concedem* ao

²³ No ensino seriado equivale a uma turma de quinta série, de faixa etária em torno de 10 a 11 anos

homossexual (tido como o diferente) a possibilidade de pertencer ao grupo dos "normais", desde que ele adote um comportamento normalizado no espaço público. A identificação do diferente e sua classificação funcionam, antes de tudo, como estratégia de adaptação do diferente ao sistema normalizador e normalizante através dos discursos permitidos e/ou interditados sobre ele.

“Tem o Purpurina, esse é o apelido dele, que ele adora ser chamado assim...Esse fica se expandindo e tendo piti. Aí tumultua um pouco a aula. Mas ele é mais tranqüilo que o Tales. O Tales não tem problema cognitivo, nisso tudo bem, mas ele fica arranjando confusão.” “ Ele está ultimamente agressivo e odeia as meninas e fica agredindo, todo o recreio ele arranja confusão.” (Tânia- supervisora pedagógica)

Segundo esta perspectiva, a localização do problema está neste indivíduo/diferente que gera conflitos, como nesta leitura que esta educadora e a equipe do SOE apresentam desta situação, visto que as meninas costumam xingar e menosprezar este jovem não permitindo que o mesmo participe do grupo das meninas. A atitude das meninas não entra em discussão, não se torna o foco de intervenções que no diário irão se direcionar para aquele que é o *desviante*.

Pensando o poder em seu aspecto produtivo, como elemento que produz efeitos tais como a produção de saberes e a legitimação de práticas que disciplinam os sujeitos e suas vidas (MICHEL FOUCAULT,1997), pode-se pensar como um efeito específico de poder o engendramento de um jogo permanente que cria, e pretende reabilitar, um grupo de pessoas qualificado ora como "incluídos" ora como "excluídos" socialmente.

(...) os “diferentes” correspondem a uma construção, um invenção, quer dizer, são reflexo de um largo processo que poderíamos chamar de diferencialismo, isto é, uma atitude- sem dúvida do tipo racista- de categorização, separação e diminuição de alguns traços, de algumas marcas, de algumas identidades, de alguns sujeitos, em relação ao vasto e por demais caótico conjunto de diferenças humanas. (CARLOS SKLIAR, 2006, p. 23)

A equipe do SOE reclama que tem muito trabalho: *“tem que dar conta de tudo: assistência social, organizar e agendar consultas, encaminhamentos...”* *“Aqui se apaga incêndio”* No seu trabalho a orientadora educacional afirma que a psicologia é *“contribuição fundamental”* porque no trabalho delas *“...a gente acaba psicologizando muito”*, como exemplo descreve as abordagens com *“estes alunos”*, que aconselhou um aluno: *“O problema que tu não tá te aceitando, tu tem um corpo de homem e uma cabeça de mulher, então tu vai ter que ver como que tu lida com isso.”*

A orientadora educacional relata que na escola tem problemas com alguns alunos que têm uma preferência diferente. Como eu me apresentei na escola como psicóloga propõe que eu realize um trabalho com estes homossexuais: *“Poderia fazer um projeto com esses que estão com dificuldades, trabalhar com eles para que eles aceitem melhor essa condição, que é um conflito para eles, e tem o preconceito. Para que eles aprendam a lidar com isso. Porque eles são negros, pobres e vão ser discriminados. Então eles poderiam aprender como lidar com isso.”*

Quando o “problema” é individualizado, ou seja, se considera que o indivíduo “opta” por ser diverso, então as possíveis intervenções são muito limitadas, não são percebidas como de responsabilidade dos educadores, e nem que os acontecimentos são decorrentes de um cotidiano escolar em específico. Nas entrevistas em relação às perguntas de como se agia nestes “casos” as respostas foram de ações individuais e, quando coletivas, circunscritas à disciplina e contenção da violência explícita, as educadoras tiveram dificuldade em responder de maneira clara, demonstrando um tratamento da questão sem reflexão sistemática.

“A gente tinha alunos com conflito aqui. E a gente tentou dar um suporte, vamos dizer de aconselhamento, de acompanhamento que é o nosso trabalho de orientação. Então todo um trabalho nesse sentido de poder entender, de poder mostrar que a nossa sociedade é preconceituosa e que em alguns momentos essa pessoa vai encontrar algumas barreiras, sim, e que vai ser rechaçado em alguns ambientes, sim, em função da sua opção, e que, vai trabalhando todas as questões, bem do âmbito... como dizer, do verdadeiro, bem honesto mostrando todos os acontecimentos, assim. Como vão se dar as relações daqui para a frente, como se dão essas relações na escola, que as pessoas, muitas pessoas transitam bem com essa idéia, tem outras que não tanto e que as dificuldades acabam aparecendo como um todo, e que até pelos próprios professores em alguns momentos há um tipo de discriminação e preconceito, tem preconceito sim, porque as pessoas, né, nem todas são trabalhadas da mesma forma, para enfrentar esse tipo de opção das pessoas, esse tipo de...de escolha, então que isso é uma coisa muito pessoal, e que a pessoa que faz as suas opções e suas escolhas tem que estar preparada para enfrentar essas...essas dificuldades que vem da própria, da própria questão da opção sexual da pessoa. Então tudo isso, acho que a gente trabalha nesse sentido dando suporte para esses alunos, conversando muito, batendo muito papo, conversando com os colegas, conversando com a turma, conversando com os professores a respeito.” (Sônia - orientadora educacional)

Uma abordagem da qual se lança mão é a dos saberes vindos do campo da psicologia, associando-se um entendimento que os conflitos surgem por uma desadequação deste indivíduo em particular, a ele é dada responsabilidade de “se

fortalecer”, se posicionar frente à situação de conflito, pois em última análise é devido a sua opção que a vulnerabilidade surge. Um/a adolescente ser identificado/a como problemático/a, se ampara em uma série de interpretações da Psicologia que ao compreender o psiquismo como uma constituição interna, invisibiliza o contexto social que produz aquela subjetividade. Uma concepção vigente na Psicologia sobre a fase da adolescência tem sido, freqüentemente, marcada por uma visão naturalizante e a-histórica concebida como um momento de vida. De acordo com esta abordagem, desequilíbrios e instabilidades seriam inerentes ao jovem, assim como certa indefinição com relação a sua sexualidade. Assim, com base em tal perspectiva, a *adolescência* consistiria em um período de contradições, confusões, em que “o adolescente” passa por indefinições, o que pode gerar instabilidades em relação a sua identidade sexual. Pode-se perceber que à psicologia é endereçada uma solicitação dicotomizada: normal/patológico, família estruturada/desestruturada, homossexuais/heterossexuais. O discurso científico vem produzindo subjetividades desqualificadas – famílias incompetentes e negligentes – colocando os sujeitos em uma posição de tutela em relação ao conhecimento dos especialistas. As práticas, ao constituírem certo desenvolvimento tido como ideal, desejável, normal, produzem assim, conjuntamente, uma verdade sobre determinados modos de ser e viver que são instáveis, incertos, imaturos, perversos.

A supervisora pedagógica comenta que um fato que a impressiona muito é: “a quantidade de alunos com pais não declarados, a quantidade de crianças que não tem o nome do pai na certidão de nascimento”. “Eles até sabem quem é o pai, mas tu vai olhar na certidão não tem o nome do pai.” Alunos são muito carinhosos com um professor homem e ela associa: “Parece uma carência da figura paterna, a maioria não tem, alguns são criados por vó, pela tia, então parece que eles têm falta deste referencial masculino.”

O deslocamento do foco de questões sociais para os aspectos individuais através de discursos autorizados pela incorporação de determinados saberes/verdades psicológicos acabam por conferir uma essência às formas de convivência familiar. Ferramentas teóricas associadas à área da psicologia acabam produzindo um efeito de

naturalização da perda do vínculo familiar em famílias pobres. O modelo da família nuclear produz outros lugares e conceitos como a família desestruturada e o de desagregação familiar, sendo que, por exemplo, no caso de um jovem não contar com a presença do pai na família, esta já seria considerada como desagregada ou desestruturada. Quanto à sexualidade percebe-se atuando teorias que relacionam a falta da figura paterna como um motivo que predispõe à homossexualidade e a falta de limites. Estes termos têm sido largamente empregados nos campos da Psicologia, do Serviço Social, da Pedagogia, entre outros, para se referir a famílias que não correspondem ao modelo nuclear e que tem associado um perfil sócio-econômico, ou seja, famílias pobres, que seria a causa, no entender de determinados teóricos, de problemas/transtornos/desvios diversos. Tais termos costumam ser usados de forma naturalizada, isto é, parte-se da compreensão que existe um modelo familiar ideal, o qual deve necessariamente ser de uma forma específica para que seus membros possam ter um desenvolvimento tido como saudável e normal. Para Larrosa:

(...) o discurso pedagógico e o discurso terapêutico estão hoje intimamente relacionados. As práticas pedagógicas, sobretudo quando não são estritamente de ensino, isto é, de transmissão de conhecimentos ou de “conteúdos” em sentido restrito, mostram importantes similitudes estruturais com as práticas terapêuticas. A educação se estende e se pratica cada vez mais como terapia, e a terapia se estende e se pratica cada vez mais como educação ou reeducação. (JORGE LAROSSA, 1994, p. 40)

O processo de discriminação é naturalizado: *“Então chega um ponto em que eles não querem mais vir à aula.”*, *“quantas vezes a gente foi conversar com a turma, ia lá e conversava: as diferenças, o respeito, patati patatá, ficava tudo calmo, no outro dia era aquele fuzuê!”* A dificuldade de contornar ou de solucionar estas situações parece ficar incorporada ao cotidiano do exercício da profissão, “é assim...”

“Com estes maiores não, com os menores, a gente está com um menino de B20²⁴ que ta com bastante problemas, os alunos, os colegas são..muito fácil falar: seu bichinha, o que ta fazendo gurizinha, mulherzinha, ele vem para cá e chora, chora, chora, chora, chora, chora e aí vem o irmão e conversa e... qualquer deslize eles caem em cima.” (Tânia- supervisora pedagógica)

²⁴ No ensino seriado equivale a uma quinta série, a faixa de idade seria de 10 a 11 anos.

“Isso se percebe de diversas maneiras, a maneira com que o grupo se dirige a determinado aluno, o tom, a expressão que utiliza sobre determinado aluno. O grupo de professores, o grupo de alunos, as situações acontecem, nem todo o discurso é um discurso com início meio e fim, ele às vezes se dá quando se fala: aquele que é bichinha, aquele que é ...Então tu percebe que na verdade, essas questões estão absolutamente mal trabalhadas. Aliás, eu diria que essas situações menos verbalizadas muitas vezes expressam exatamente como as pessoas pensam sobre as coisas, no pátio, no recreio, nas confusões de sala de aula.” (César- diretor)

“Sim, têm escolas onde eles segregam, quando fazem trabalhos, para o trabalho em grupo não convidam, na hora do lanche eles sentam numa mesa separada, ficam longe, não querem ficar misturados, não querem ficar junto com alguém que é homossexual assumido ou que tem tendências, vamos dizer assim, segundo a visão deles, quem tem essa peculiaridade eles não querem ficar junto. Aqui na escola eu não observei isso não. Nos debates inclusive que nós fizemos na turma do ano passado que estou falando do ano passado por que este ano não fizemos, não cheguei nesse tema ainda...mas, as turmas do ano passado que era uma turma de formandos de C30, que a gente fez, vários deles, várias vezes verbalizaram isso, ah professor o que importa é ser feliz, professor, se gosta de mulher, de homem, não tem problema nenhum, cada um sabe da sua vida e tal, muitos verbalizaram isso, achei bem interessante, até porque...eu não esperava, embora...muitos deles tem uma visão muito machista, desta idéia de que, inclusive - eu vou casar com fulana, que é um homossexual, eu vou casar com fulano para ele arrumar minha casa, para limpar minhas coisas, tipo assim, é mulher então vai fazer as coisas de mulher, é um machismo neste sentido, mas não há, não percebi que haja uma discriminação, vamos dizer, o tratamento dispensado a eles é o tratamento, é o mesmo que eles dispensam para uma menina, que claro é um tratamento preconceituoso, neste sentido machista, que eu falo, é esse o tratamento.” (Marcos – Professor)

A questão da preparação dos/as professores/as para trabalhar temas específicos como este das sexualidades se reapresenta, muitas vezes para justificar a atitude omissa dos/as educadores/as, que é entendida como uma não atuação sem refletir sobre as relações dentro de uma sala de aula, as quais são atravessadas pelo lugar de autoridade do/a professor/a, conseguindo o “domínio da turma” ou não, é ele/ela quem está autorizado/a a falar e “colocar cada um no seu lugar”. Carlos Skliar questiona se é necessário ou não criar ou recriar e reproduzir um discurso racional, técnico, especializado, sobre este outro específico que está sendo chamado à inclusão.

Afirma-se que a escola e os professores não estão preparados para receber os “estranhos”, os “anormais”, nas aulas. Não é verdade. Parece-me que ainda não existe nenhum consenso sobre o que signifique “estar preparado” e, muito menos, acerca de como se deveria pensar a formação quanto às políticas de inclusão propostas em todo o mundo. (CARLOS SKLIAR, 2006, p. 32)

“Alguns (professores) ignoram totalmente, trabalham como se aquilo fosse...como se aquela situação não fizesse parte daquele contexto, como se fosse um aluno, bom o nome dele é tal, figura masculina, vamos tratá-lo como masculino, eu acho que naquele momento que o professor ta dando aula, uns não se preocupam com essa questão de gênero, né? E tratam como se nada tivesse acontecendo e outros se preocupam mais, e tentam também conversar, entender, aconselhar, mandar para cá, trocar mais com a gente aqui na orientação.”(Sonia – orientadora pedagógica)

A supervisora relatou o caso de um aluno que teve problemas com “dois professores homens”, acontecia um conflito grande com estes professores, com um em especial *“chegou ao ponto do aluno se recusar a entrar na aula deste professor.”* Quando ele entrava: *“Não dava cinco minutos e começava a gritaria, dava para ouvir daqui, toda a escola ouvia, os dois gritando, o professor também, chegava uma hora que estava aos gritos, então ele vinha para cá, sentava aqui e a gente ficava acalmando, dava atividades, ele ficava aqui na nossa sala.”* Ela considera que o professor não conseguiu lidar com a “opção sexual” que este aluno estava construindo, *“o professor não conseguiu suportar o processo deste aluno, ele tinha alguns problemas de disciplina com outros professores mas não eram nem de perto parecidos com o que acontecia com este professor, era uma coisa terrível, ele (o aluno) acabou saindo da escola...”* Apesar de acontecer um conflito explícito com este aluno, a supervisora contou que nunca colocaram *“em palavras”* a discriminação promovida pelo professor, as abordagens foram centradas na discussão do comportamento do aluno e sua indefinição de postura acerca de sua sexualidade. Parece que não houve um espaço para refletir acerca da atitude do professor, não houve um questionamento explícito de sua atitude frente ao aluno. A supervisora pedagógica afirmou perceber que se tratava de uma atitude homofóbica do professor, mas não conseguiu explicitar a situação, não se sentiu autorizada. Quanto ao professor parece ter atribuído o problema ao aluno que estaria num momento de conflito com sua sexualidade:

“Não, ele teve problemas com vários professores, comigo ele teve essa postura de se negar a participar, de não vou entrar na sala de aula, mas teve com vários outros professores, problema de indisciplina, de convivência, mesma coisa: de andar pela sala, de perturbar e tal, mas comigo teve isso de não querer participar das atividades, se negar a participar, algumas vezes ele nem entrava na sala. E nós achamos, nós avaliamos que era o fato dele não, e nós avaliamos que poderia ter a ver com isso, nós ficamos convencidos que tinha a ver com a opção que ele tava fazendo, essa dúvida, na verdade, porque era um negócio engraçado, que ele tinha namorado, mas ele ficava beijando as meninas pela escola aí, ele ficava com as gurias também, mas ele tinha

namorado, era um negócio interessante assim...Mas nós nunca em sala de aula, nós nunca abordamos isso aí, foi sempre conversado no SOE.” (Marcos- professor)

Nesta escola não parece haver uma discussão acerca da postura dos professores frente a seus alunos, não percebi reflexões ou questionamentos das atitudes do corpo docente frente ao alunado. Parece cristalizada uma visão que o público atendido é difícil, então: *“se faz o que se pode”*. O respeito que é trabalhado é aquele que os alunos devem adquirir, não aquele que poderia faltar ao professor. Não se coloca em pauta um possível preconceito ou desrespeito que partiria do professor, este está colocado no lugar naturalizado como adequado e os/as alunas/ao no que necessita ser corrigido.

7.4 – Inclusão

Um questionamento que se apresenta acerca do enunciado da inclusão é sua utilização como uma prática de tolerância e tentativa de acabar com as diferenças tendo como referência a normalidade. Surgem, em relação à diferença, discursos que a legitimam, práticas de reconhecimento, aceitação, respeito e tolerância, que são colocadas como virtudes em si mesmas: o que importa é a aceitação a partir daquele que está acolhendo, e não seus conteúdos e efeitos políticos, lingüísticos e culturais que convertem o outro em um remarcável, censurável, o que sempre ocupa o lugar de ser reconhecido. Carlos Skliar (2004) alerta que o discurso de atenção à diferença ou diversidade, pode ser pensado como um simples dado descritivo e prescritivo que consiste em ser cada vez mais rigoroso e obsessivo na catalogação do outro. Construimos a imagem de que a diversidade não somos nós: são os outros.

“Quando a gente fica na questão da escola inclusiva nós ficamos no periférico, o que eu chamo de periférico, periférico é tratar a inclusão como a cadeira de rodas, a inclusão com o que tem Síndrome de Down, a inclusão como ter outras...algumas patologias, coisas assim, normalmente isso não trata a questão da inclusão num universo muitíssimo mais amplo, que envolva como por exemplo a de orientações sexuais diferenciadas, essa coisa toda, porque são níveis muitíssimo mais complexos, daí envolve todo um projeto de construir uma escola que é para todos, que todos têm direito com suas escolhas e as suas opções. O professor fazer um trabalho mais completo, a longo prazo, mais longo, muito mais difícil do que colocar um cadeirante ou alguém que tenha Síndrome de Down. Porque na verdade, envolve, a bem da verdade,

trabalhar com valores muitíssimo mais complicados, mais arraigados pela sociedade, em determinada comunidade que se trabalha.” (César- diretor)

Ao se compreender a *tolerância* como uma virtude, ignora-se também a relação de poder que lhe dá razão e sustento, pois sempre aquele que tolera o outro se coloca em uma posição de poder pouco intercambiável, estabelecendo a hierarquia do *normal* que tolera o *anormal*. Por esse motivo Susan Mendus (1989) diz que a tolerância implica que o objeto tolerado é moral e necessariamente censurável.

A tolerância surge como uma palavra branda, frágil, leviana, que muitas vezes nos exime de assumirmos posições e de nos responsabilizarmos por elas. Mencionamos a palavra tolerância e já não tendemos a fazer mais nada. Como se a palavra dita ocupasse o lugar da ação, do movimento; de fato, quanto mais fragmentada se apresenta a vida social, mais ressoa o discurso da tolerância e mais se ‘toleram’, portanto, formas desumanas de vida. Além disso, ao entender a tolerância como uma virtude natural ou como uma utopia incontestável, se ignora a relação de poder que lhe dá razão e que lhe dá sustento. (Skliar, 2004, p.80)

“Nós vivemos numa era do discurso politicamente correto e não as atitudes politicamente corretas, o meu discurso pode ser politicamente correto, só. Só isso, o resto eu posso ser o que eu quiser, isso não muda nada, eu tenho que ter um comportamento politicamente correto e para ter um comportamento politicamente correto eu tenho que viver e incorporar física e emocionalmente isso, a importância da política de cotas, só para pegar um exemplo, ela é absolutamente fundamental num único sentido, eu só vou incorporar o negro como igual no dia que eu bater na porta do médico, e o médico que abrir a porta for negro, então eu naturalmente vou perceber que pode ter médicos negros e eu preciso viver com isso, enquanto ficar no discurso todos tem direito, todos, na vida prática eu estou convivendo com uma coisa inexistente, mas quando eu incorporo na vida prática, e eu bato na porta e o médico que é negro me atende, eu passo a tratar isso com naturalidade. Por enquanto nós não vivemos isso, quer dizer determinados prédios não foram feitos para negros e digo com tranquilidade porque eu moro num prédio de classe média alta e tive problemas dentro do prédio onde moro. Tive problemas, porque, porque as pessoas criaram essa situação, criaram no imaginário que estariam num prédio onde talvez não tivessem negros, de repente se deparam com alguém que está pegando seu carro na garagem e é negro. E estranham, naquele espaço ele não foi pensado que teria negros, entendeu?” (César- diretor)

Este educador traz a experiência da discriminação: ele é negro e neste sentido foi alvo de atitudes preconceituosas relacionadas à cor, o que o tira do distanciamento que aparece muito presente em relação a este tema da inclusão, sempre se refere a alguém que está colocado como distante, diferente, mesmo que na realidade esta pessoa esteja ao lado, ela é percebida como estranha, estrangeira.

O tema da inclusão é conhecido na escola, é uma proposta assimilada no sentido de que é uma realidade que deve ser trabalhada: tanto que foi feita uma reforma na escola para que a biblioteca mudasse do primeiro andar para o piso térreo para que ficasse com acesso “*mais fácil para todos os alunos e até para a comunidade*”. Na turma de EJA tem um aluno *cadeirante* que, de início, era carregado pelos colegas para o piso superior e para alguns ambientes da escola que tinham difícil acesso. A escola aos poucos foi mudando sua arquitetura para acolher este aluno. O termo acolher também é presente nas intenções dos/as educadores/as. Estes termos: inclusão, acolhimento, aparecem associados à idéia de direito, conquista de direitos e como tal devem ser respeitados. A inclusão tem uma legitimidade, é difícil falar contra ela, porém a todo o momento se fala de suas dificuldades: a escola não está preparada para recebê-los, os/as professores/as ficam sobrecarregados/as e os/as professores/as preferem turmas onde não tem nenhum “de inclusão”. A chamada diversidade sexual parece ter iniciado sua instalação e busca de legitimidade dentro deste contexto geral de inclusão, a argumentação de boa parte dos textos oficiais parte daí. A possibilidade de inclusão dos diferentes/diversos sexuais está amparada no enunciado que todos tem direito à escolarização, porém alguns vão conseguir se educar e outros não vão conseguir aprender. Quanto a este público, a compreensão é de que muitas vezes fracassa por ser psicologicamente instável, provoca conflitos, não tem tanto interesse pela aprendizagem, ou seja, são alunos/as vistos/as como que tendo a sua sexualidade como ponto central de suas atitudes. Neste caso fica evidente um julgamento moral e uma menor legitimidade por tratar-se de uma opção: o sujeito opta por ser “destrambelhado”, diferente que um ‘cadeirante’ ou um ‘Down’ que não tem culpa de sua condição. Muitas vezes os homossexuais, lésbicas, travestis são vistos numa situação de escolha e que poderiam em algum momento “se acertar”, serem mais discretos, não precisaria desta ‘purpurina’ toda. Alguns comportamentos são avaliados como desnecessários, muitos conflitos em sala de aula são percebidos como controláveis pelo sujeito que é alvo desta situação: “*eles poderiam ficar na sua, não tumultuar, não dar bola para as provocações*”. As explicações beiram a responsabilização do indivíduo pelos conflitos, já que ele chama desnecessariamente a atenção.

7.5 – Gênero

“...a questão de gênero é muito forte, ouvir a palavra do César, que é homem e negro é muitíssimo diferente, do que uma professora branca, magrinha e fraca.” (César - diretor)

Pela manhã, funciona o terceiro ciclo e vários professores estão presentes (em torno de 10) nas reuniões. Percebo que eles têm uma dinâmica diferenciada das professoras nas suas atividades. Nas reuniões pedagógicas se sentam no fundo da sala, agrupados, não costumam debater e se envolvem pouco nas tarefas burocráticas. Em uma reunião pedagógica onde o grupo se dividiu para sistematizar as discussões do Plano Político e Pedagógico, que estava sendo cobrado pela SMED, nenhum professor foi voluntário. Quando foram intimados pela professora que coordenava a reunião: *“Algum representante da ala masculina?”* eles reagiram retrucando em tom de deboche: *“Nem que a vaca tussa!”*, *“Nem pagando!”* A supervisora insiste: *“O professor Artur disse que antes de se aposentar vai participar de alguma coisa...”* Eles ficam quietos, não há resposta. Tive a impressão que as colegas não esperavam outra reação, parece ser a atitude costumeira e permitida da assim chamada “ala masculina”.

Na reunião onde se organizou a festa junina, na distribuição de tarefas, deste que era *“um dia de trabalho”*, a participação dos educadores, seu engajamento mostrou-se menor que o das professoras. Fez-se uma lista das doações de comidas para as barracas e não se tocou no nome dos professores e estes pareciam resistentes ao trabalho nas bancas de alimentação e brincadeiras. Porém, nas entrevistas, a diferente postura de homens e mulheres no trabalho não é percebida de maneira muito clara, havendo divergência nas opiniões, a orientadora não identifica estas relações como problemáticas:

“Muitos professores homens. E as relações são ótimas. Tanto é que assim, para tu ver os cargos eletivos de direção, então é uma coisa que mescla bem, eu entrei há 21 anos atrás era um diretor homem, depois foi eleito outro homem, depois foi eleito por três gestões o Rogério, e agora voltou outro homem. Então neste sentido...”

Ela não percebe o fato dos homens nesta escola monopolizarem o cargo de direção a um comportamento relacionado às relações de gênero hierarquizadas e uma postura dos professores em relação à divisão sexual do trabalho. Enquanto que a supervisora pedagógica já percebe de outra maneira: *“São! São ainda menos*

comprometidos que o restante das professoras, estes não se envolvem em nenhuma discussão!”

Os relatos acerca das relações de gênero aparecem nas justificativas de atuações e este está atravessado pelas relações de etnia e classe. Na fala deste educador pode-se perceber a presença da influência de vários enunciados, alguns contraditórios, a que o sujeito ficou exposto e o constituiu.

“Acho que homens não são mulheres, homens não são mulheres, homem tem cabeça de homem, mulher tem cabeça de mulher, tem questões que tem características de gênero, que não tem nada a ver com ser superior ou inferior, entendeu? Alguns trabalham melhor com a questão da autoridade, muitas vezes a mulher, a mulher trabalha com a questão da sensibilidade, então, eu me atrevo a dizer, por ter sido criado por mulheres e ter tido profissões eminentemente femininas, eu consegui construir e equilibrar a questão da sensibilidade com a autoridade. Mas eu percebo, muitas vezes, eu, João, sou infinitamente mais feminino do que grande parte das mulheres com as quais eu convivo, às vezes eu trabalho muito melhor com a questão da sensibilidade do que muitas mulheres que parece que ao longo do tempo incorporaram uma postura absolutamente masculina e acontece aí de eu ser tido como feminino. Eu, um outro dia conversando com uma pessoa, eu dizia bem assim: como vocês trabalham sendo dois homens vivendo na mesma casa dormindo na mesma cama, porque eu percebo uma colega, os dois são absolutamente masculinos, eu digo masculino aqui a nível de cabeça, não em termos de sexo. E hoje nós percebemos que as mulheres, muitas delas são absolutamente masculinas, entendendo masculina como uma questão, saindo da questão do sexo e chegando na questão do comportamento, o que eu acho particularmente que nós passamos por essas anomalias, e a questão ideal é a questão do equilíbrio entre masculino e feminino, numa mesma pessoa. Ter a questão da sensibilidade e a questão da autoridade. É nesse sentido que eu to falando masculino e feminino. E eu como sempre tive profissões femininas e fui criado por mulheres de vanguarda que era a minha mãe, então ficou essa coisa mais equilibrada. Minha mãe lavava roupa para fora, mas tinha essa questão do respeito com o feminino muito claro, as pessoas têm que ser respeitadas.”(César- diretor)

Nesta fala concorrem e convivem enunciados vindos de várias vertentes: feminismo, argumentos vindos do essencialismo biológico e construcionismo psicológico, etc. Os comportamentos associados ao masculino e ao feminino são naturalizados e atravessam o conjunto de percepções que foram se constituindo neste indivíduo, que apesar de “feminista”, pois se permite ter sensibilidade, considera o deslocamento das atitudes de mulheres para o dito pólo masculino como problemática. Pude perceber, ainda, uma certa carga de valorização e até de provocação em relação a estas mulheres masculinizadas. Seus argumentos revelam diferentes enunciados a que

foi exposto constituindo uma trama em específico para este homem: negro, professor, com cargo de direção, classe média.

7.6 - Festa junina

A escola estava cheia de gente circulando pelo pátio, os portões da escola estão abertos, percebo que a comunidade está participando. Caixas de som e microfones: serviço de recadinhos acontecendo, principalmente recados de namoro: Renan tu é muito lindo! Gislaine manda um beijo para o gato mais lindo da C20!

Tocava funk num volume alto. A vice diretora faz questão de me dizer em relação à música que está tocando: “*Tudo o que a gente não gosta! Mas eles...*” A música tem uma letra bastante sexualizada: “do creu”, então juntam-se grupinhos de meninas fazendo coreografias. No centro do pátio uma menina aparentando 3 ou 4 anos faz a coreografia da música com perfeição, inclina-se coloca as mãozinhas nos joelhos e remexe os quadris, quem passa ri, alguns elogiam: “*que gracinha!*”

Muitos casais jovens, 15, 16 anos, vários com filhos. A estética é a de correntes de metal no pescoço, tênis vistosos, abrigos ou bermudões coloridos, bonés... As meninas com calças justas e baixas no quadril, muitos piercings nos umbigos, todos de fora. Percebo muita movimentação das pessoas que moram à volta da escola, elas participam da festa, independente de ter filhos/as freqüentando a escola, todos/as parecem vinculados a esse espaço. Da festa junina ficou a lembrança de movimentação, muitas cores, sons, uma mistura de gerações, uma festa concorrida.

A festa junina mostra uma dinâmica da relação da escola com a comunidade que parece por vezes contraditória: a escola se propõe a ser uma “escola aberta” no sentido da participação da comunidade em seus espaços e processos educativos, o que fisicamente acontece; ao mesmo tempo, o discurso de uma desigualdade irreduzível é muito marcante nos/as educadores/as. A rede municipal de fato atende um público que vive em situação econômica muito desfavorável: “*de periferia*”, “*de vila*”, e esta situação parece ser vivida como a de um abismo cultural e, no seu extremo, moral. Isto é percebido nas reuniões pedagógicas onde se comenta da dificuldade de falar com as mães e pais. A supervisora pedagógica que coordenava uma reunião coloca: “*Na*

comunidade já falaram que as professoras tem que apanhar na cara.” “Mas gente, não se preocupem, isso sempre se diz, mãe entra aqui dizendo que vai bater, fazer e acontecer e nunca acontece nada. Só gritam...” O tom com que se fala das mães geralmente é de conflito, não percebi sinais de parceria. *“Qualquer coisa a gente leva para o DECA, que lá elas entram de rabo entre as pernas, aqui na escola as mães entram gritando que vão dar nas professoras e lá ficam quietinhas.”*

7.7 - A patologização da pobreza

Podemos perceber na escola a emergência de enunciados que naturalizam a diminuição do valor da vida com a pobreza, emerge aí uma hierarquia das vidas quanto ao investimento na construção de si. A vida do *outro* é percebida como menos importante.

“Eu acho que nesse meio aqui, de camada mais popular, acho que eles lidam de uma maneira muito melhor com a sexualidade do que classe média, classe média alta, e outros níveis de escola. Eu acho que até assim ó, acho que até eles até banalizam mais. Por que eles não tem aquele desespero que a gente teria no caso de uma gravidez de uma adolescente, eles lidam muito bem com a gravidez na adolescência, isso é o que me parece, estou falando pelo meu conhecimento, eles lidam muito bem, eu não vejo nenhuma mãe desesperada porque sua filha adolescente engravidou, eu não vejo ninguém desesperado porque tá com aids, entende, e a gente atende uma demanda grande aqui de pessoas com aids, mas eu não vejo ninguém em desespero: tô com aids o que será de mim? Eu não vejo ninguém desesperado porque seu filho é homossexual e fez uma escolha assim, eu vou dizer que não...eles têm uma forma diferenciada, talvez até pela cultura, pelo meio, eles têm uma forma diferenciada de tratar com as questões da sexualidade, pelo menos da nossa que é uma vida levada de uma maneira muito forte, para essas coisas.

Eles lidam de forma leve com essas questões, isso não bate forte, como bate para nós, não bate, eles não trabalham com a mesma lógica que nós em relação a isso, sentimento não tem a mesma batida que teria para nós. Não sei se isso tem a ver com as questões culturais, eu acredito que sim, se isso também tem muito a ver com o meio, porque eu não te diria que o meio é promíscuo, mas é um meio que proporciona uma maior liberdade nessas questões sexuais. Que o meio... assim, é visto com muita normalidade uma aluna nossa começar a transar aos 10, 11 anos de idade. O abuso sexual não é visto com a gravidade que pra nós é visto e trabalhado e... sabe. Fica tudo no âmbito, me parece de uma coisa muito, tudo muito banalizado. Acho que na hora eles até sofrem um certo impacto com estas questões, mas isso logo se resolve, logo se acomoda, eu te diria, e isso não é um pai nem dois, é usual na vila isso é sentimento, a gente percebe esse sentimento.” (Sonia - orientadora educacional)

Pode-se pensar que a condição de classe pode ser um diferenciador na percepção dos indivíduos em termos das suas experiências em torno de gênero, raça, sexualidade, como parte na constituição de sua subjetividade, porém, estas diferenças têm sido tratadas, no cotidiano escolar, de modo a estabelecer uma escala de valores, onde a lógica que se mantém naturalizada é de um discurso polarizado e moralizado. O discurso das/os professoras/es, com frequência, responsabiliza "o meio" onde as crianças vivem por seus comportamentos "desviantes": agressivos, desinteressados, "sem-educação", sem objetivos, "vileiras", etc. Os/as educadores/as reproduzem determinados enunciados que afirmam e estabelecem relações de poder enquanto rejeitam outros produzindo processos de naturalização da diferença.

Enunciados homofóbicos ou sexistas estão profundamente articulados com aqueles de discriminação de classe, assim, diferentes desigualdades se sobrepõem e se reforçam. Em torno deste referencial constrói-se um universo de diferenças e lugares desvalorizados, de sub-cidadãos.

"A gente tem, não sei, eu agora falo por mim tenho muito nítido que nós temos dentro da escola dois mundos, que é o mundo dos nossos, da nossa formação cultural, moral, de princípios e tal, e que eles vivem num mundo num universo diferente da gente né, que eles tem outros princípios de valor, outras coisas que para eles são fundamentais, pesa muito mais para eles, eles choram muito mais aqui conosco por questões de alimentação do que por um filho que engravidou na adolescência, então para eles é muito mais importante as estruturas básicas da vida cotidiana, que tu crie tuas questões fundamentais da tua vida cotidiana lá, de alimentação, de moradia, de teto de... sabe, isso é um valor muito maior para eles. O alimento é fundamental, a questão da locomoção..."(Sonia - orientadora educacional)

No campo da educação uma diferença, vista como resistente, das classes populares tem sido percebida como uma dificuldade para o processo educativo. Uma grande interpretação moderna centrou-se na ignorância daqueles que não tinham condições de compreender o sentido dos novos valores da modernidade e supôs, dentro da visão de mundo evolucionista, que haveria uma mudança gradual, uma incorporação das verdades do progresso. Os enunciados atuais na educação não deixam de lado totalmente esse modelo e convivem com aqueles que afirmam o interesse e valorização da diferença, porém estas explicações de mundo não desapareceram e convivem às vezes sem contradições aparentes no cotidiano escolar.

Neste aparecem com freqüência posicionamentos que colocam uma concepção negativa ao que é associado a uma cultura popular.

Essas interpretações baseadas em esquemas dualistas, apresentam-se ordenadas no que se refere a *nós*, à *nossa* cultura, e outra que se refere a *eles*, à cultura *deles*. Esta relação, na educação, tem sido constituída através dos modelos higienista e das idéias eugenistas que colocam as perversões relacionadas a degenerescência das camadas pobres e não-brancas da população.

A psiquiatria, mais a jurisprudência, a medicina legal, as instâncias do controle social, a vigilância das crianças perigosas, ou em perigo, funcionaram durante muito tempo 'pela degenerescência', pelo sistema de hereditariedade-perversão. Toda uma prática social, cuja forma ao mesmo tempo exagerada e coerente foi o racismo de Estado, deu a essa tecnologia do sexo um poder terrível e longínquos efeitos. (FOUCAULT, 1997, p. 112)

A teoria da degenerescência²⁵ das raças, segundo Foucault, relaciona-se com uma sexualidade devassa, pervertida, "que tem efeitos sobre o plano da população, uma vez que se supõe que aquele que foi devasso sexualmente tem uma hereditariedade, uma descendência que, ela também, vai ser perturbada, e isso durante gerações e gerações..." (2002, p. 301). Tal teoria influenciou sobremaneira as práticas higiênicas e eugênicas resultando em uma série de livros e estudos científicos publicados na década de 1920, inclusive no Brasil. Na época eram muito presentes os enunciados que estabeleciam relações entre eugenia/saneamento, higiene/educação. Uma mudança no discurso racista, aliviando o tom autoritário e passando a utilizar a argumentação do pensamento eugenista/higienista. Neste sentido a educação estava ligada ao projeto civilizatório ocidental, pois para os médicos eugenistas/higienistas era necessário formar o homem, dominando a natureza na qual se encontrava inscrito e domando a sua própria natureza. A idéia de regeneração do povo brasileiro através da educação em uma escola higiênica diz respeito à influência das "teorias" raciais no pensamento médico a partir de 1870. Essas "teorias" (darwinismo social e evolucionismo) procuravam explicar as desigualdades sociais como desigualdades

²⁵ Foucault, no curso Em Defesa da Sociedade se refere à teoria da degenerescência, surgida na França, em meados do século XIX, formulada por Morel e outros, que se constituiu como um núcleo do saber médico sobre a loucura e a anormalidade e teve muitos efeitos sobre as doutrinas e as práticas eugênicas e influenciou toda uma literatura, toda uma criminologia e toda uma antropologia. (1999, p. 301)

naturais, decorrentes de diferenças biológicas entre as raças, estas idéias se instalarem no Brasil com características próprias.

Foucault menciona o racismo quando se refere ao poder com domínio sobre a vida, fazendo a escolha entre quem deve viver e quem deve morrer. A qualificação de certas raças como boas e de outras ao contrário, como inferiores, é uma maneira de diminuir alguns grupos perante outros em uma população, atribuindo a um determinado “tipo biológico” o domínio sobre os demais. Tal pensamento permite ao poder tratar uma população como uma mistura de raças, ou ainda, subdividir a espécie. Foucault diz que essa é uma das funções do racismo, ou seja, “fragmentar, fazer cesuras no interior desse contínuo biológico a que se dirige o biopoder.” (1999, p. 304))

A intervenção dos médicos, enquanto especialistas desempenhando uma função de controladores das famílias e de todo corpo social, é explicado pelo conceito de biopoder que já apresentamos, mas que cabe retomar aqui. Foucault o define como o exercício de poder sobre a vida dos indivíduos e da população, regulando-a, gerindo-a e controlando-a individualmente ou em conjunto.

(...) técnicas de poder presentes em todos os níveis do corpo social e utilizadas por instituições bem diversas (a família, o exército, a escola, a polícia, a medicina individual ou a administração das coletividades) agiram no nível dos processos econômicos, do seu desenrolar, das forças que estão em ação em tais processos que os sustentam; operaram, também, como fatores de segregação e de hierarquização social, agindo sobre as forças respectivas tanto de uns quanto de outros, garantindo relações de dominação e efeitos de hegemonia. (FOUCAULT, 1997, p. 132)

Esta divisão social se ancora em uma “patologização” da pobreza, uma forma medicalizada e psicologizada de compreensão da sexualidade que se constrói a partir de um binômio de um pólo pobre e promíscuo e outro educado e normal. Como coloca Henrique Nardi:

Os efeitos da patologização da pobreza podem ser compreendidos a partir da individualização da questão da sexualidade no contexto da escola; ou seja, existe um paralelismo entre pobreza e patologia e, como a “doença” se materializa no indivíduo (mesmo que a pobreza seja entendida como da ordem do social), a ação das escolas se resume a entender os “casos” problemáticos de alunos e alunas marcados por uma suposta “hipersexualização do comportamento. (Henrique Nardi, 2008, p. 6)

Ou seja, trata-se da constituição/permanência de um discurso medicalizado/psicologizado sobre a educação que vai ser aprofundado e concretizado em teorias e ações ao longo do século XX. Os dispositivos de produção de *sujeitos*

ideais também foram se transformando historicamente e as políticas higienistas foram se configurando de outras formas, com outros arranjos do dispositivo, e observa-se uma crescente *psicologização* da pedagogia e das práticas educacionais, que mantém como lógica a produção de sujeitos ideais.

7.8 Gravidez na adolescência, gravidez precoce ou gravidez indesejada

A “questão da gravidez” surge como um dos temas quando se fala em sexualidade, porém não aparece prioritariamente, colocado como o primeiro tema que deveria ser objeto de intervenção. Por vezes parece que o tema da contracepção é percebido pelos/as professores/as como da responsabilidade dos profissionais da área da saúde, na escola fica no conteúdo de Ciências no capítulo do Aparelho Reprodutor.

“...mas quando se trata de esta questão da sexualidade é sempre por iniciativa da escola, algum palestrante, algum trabalho específico, pontual, numa disciplina...mas... Até, agora, a gente está agendado para eu acho que semana que vem, segunda da semana que vem, a ginecologista aqui do posto vem dar uma palestra para o pessoal de C20. A gente que vai atrás, tem uma demanda. Como a gente tava, agora uma menina ganhou nenê, uma de 12 anos, teve nenê, o pai de 16 e ela 12, ela ganhou nenê, tem mais duas que tão grávidas de C30, de 14, 15 anos, o pai também por aí uns 15, 16. E como é uma demanda deles, eles querem muito isso, eles pedem, eles querem trabalhar essas coisas de camisinha, de...pílula, de como é que vai tirar, abortar...A demanda vem deles. E já tá num planejamento de turma de C10 tem um trabalho dos sistemas que tem uma parte do sistema reprodutor, que eles mais gostam, e eles gostam porque é onde mexe direto com a questão.”(Tânia - supervisora pedagógica)

Houve um movimento da equipe diretiva, convidaram a ginecologista do posto de saúde do bairro para ir na escola dar uma palestra para os/as alunos/as do último ciclo. Esta atividade não se concretizou, na véspera da data marcada para o evento a ginecologista ligou para a escola desmarcando a palestra. A reivindicação desta visita partiu dos/as alunos/as, mas a escola não parece muito mobilizada para responder a estes pedidos, quanto à remarcação desta atividade, a supervisora foi vaga: “*Vamos ver quando vai dar...a médica tem muito trabalho, atende dois postos...*”

As abordagens de prevenção, pensadas a partir de uma intervenção médica e biológica não entusiasma as/os educadores/as, preferem que fiquem a cargo de especialistas da área da saúde, mas seus pressupostos estão presentes e atuando nas

intervenções que se apresentam nas salas de aula: *“Eu prefiro falar da maneira correta: pênis, vagina. A gente não dá apelido para nariz, cotovelo.”*

Até das meninas que estão grávidas não se fala deste assunto, poderia aproveitar e trabalhar isso, mas não. Esta menina que está grávida agora veio uma colega dizer que ela tava com vergonha de justificar a falta porque foi fazer pré natal, prá que ter vergonha? Então eu acho que as coisas ficam muito veladas. Não se conversa sobre. (Tânia - supervisora pedagógica)

Esta questão não é relacionada com a sexualidade de forma mais ampla, o foco é nas adolescentes, o pai é pouco mencionado, mostrando novamente o que outros estudos já confirmaram: que a responsabilidade da contracepção é percebida como de responsabilidade da mulher. Às vezes, parece que a adolescente engravida sozinha. E existe uma atitude ambivalente relacionada à maternidade, o exercício da maternidade com um alto valor para todas as mulheres, convivendo com uma série de prescrições de como deve ser uma gestação: depois de terminar a escolarização e poucos filhos, principalmente para as famílias pobres (LISANDRA MOREIRA, 2008). A gravidez precoce neste público da escola pública é colocada como um problema de saúde pública:

A gravidez na adolescência tem implicações biológicas, familiares, emocionais e econômicas, bem como jurídico-sociais, limitando ou mesmo adiando os projetos de vida dessas adolescentes. Em geral, a adolescente para de estudar e passa a apresentar sentimentos de baixa auto-estima e depressão. Devido às repercussões sobre a mãe e sobre o concepto é considerada gestação de risco pela OMS, embora se considere na atualidade que esse risco seja mais social do que biológico. É importante ressaltar que a gravidez na adolescência traz mais problemas porque a gestante adere tardiamente à assistência pré-natal. O acompanhamento da gestante e do feto desde o início reduz as taxas de óbito materno e infantil. (RIO GRANDE DO SUL, Programa de Saúde Escolar, 2006)

A escola é cobrada no sentido de participar das campanhas de prevenção e nas formações do SPE, para o qual a prevenção é o foco central. No evento de abertura da Mostra Nacional do SPE de 2008 (no qual estive presente), o representante de uma Secretaria Municipal de Saúde inicia sua fala relatando: *“Eu entrei numa sala de ensino fundamental e tinham oito meninas grávidas! De 38 alunas, oito estavam grávidas, não é possível numa escola municipal. Sem nenhum esclarecimento! É um fracasso! Comecei a fazer perguntas para elas e elas não sabiam responder, não sabiam o que era ovulação! Chamei o professor de Biologia, ele falou que tinha trabalhado esses*

conteúdos, fomos para a sala e ele foi perguntando para a turma, como que eles não sabiam nada se ele tinha dado a matéria.”

Os argumentos falam de saúde, porém as justificativas mais correntes na escola para que se evite uma gravidez vão no sentido da dificuldade financeira, estão relacionados à classe: *“a mãe com uma penca de filhos”, “ela tem um atrás do outro”, “com 20 anos elas têm uns dois, três filhos”*. Tudo isso relacionada à crença, por vezes não explícita, da suposta ignorância das pessoas pobres, incapazes de gerirem suas vidas.

“As próprias mães... tem uma que veio aqui sexta feira, ela já tem oito filhos, seis pais diferentes, o mais novo eu acho que tá...fez dois anos agora em março, a mais velha tem 17, quase todos com registro de infreqüência na escola, cai a reclamação no conselho tutelar, ela veio sexta-feira com um marido que deve ter a idade da filha, grávida, com outro na barriga. As próprias mães, ela tem 34, 35 anos, as mães não tem interesse em fazer em si, esse controle e não tem como cobrar das filhas ou dos filhos essa questão da prevenção da gravidez. A mãe de um menino aqui, 27 anos ela, morreu de aids...” (supervisora pedagógica)

Nas intervenções destes profissionais se atravessam enunciados que trazem como ideal um modo de vida que estes/as educadores/as relacionam como seu modo de vida:

“E agora aconteceu uma gravidez, como tu vai enfrentar isso? Eu não vou enfrentar, ela vai abortar. Tudo é muito banalizado, o aborto é banalizado, muito banalizado, mas agora ela vai abortar, mas tu sabe as implicações que tem um aborto? Tanto para a saúde dela, tanto quanto para a questão jurídica, legal, que aborto é crime, que não é liberado no Brasil, e que... enfim, decorrem uma série de transtornos do aborto, implica numa série de conseqüências e de riscos. Ah, mas nós já decidimos que ela vai abortar. E a família dela? A família dela diz que paga o aborto, então vai fazer o aborto. Então assim, é tão simples e nós aqui nos preocupando por eles. E é tão simples resolver isso. Ela aborta. E aí tu tenta trabalhar assim, então vamos tentar olhar o outro lado disso, quem sabe tu pensa na questão do aborto, quem sabe tu tente encaminhar da melhor forma, quem sabe tu pensa em fazer um curso profissionalizante, quem sabe tu pensa em passar para a noite para ter a possibilidade de trabalhar de dia, quem sabe tu pensa em continuar namorando, não vivendo junto, aí tu tenta passar também uma outra estrutura por que isso não significa que tem que casar e morar junto, ser totalmente responsável por essa pessoa, quem sabe e aí tu começa a trabalhar de uma outra ótica com o aluno, tenta desequilibrar eles a pensar em outras questões, quem sabe tu pensa em trabalhar, quem sabe, vai dando outras alternativas, quem sabe a gente tenta junto contigo arrumar um curso quem sabe a gente tenta fazer contigo fazer um outro encaminhamento, quem sabe a gente faz um outro movimento, vamos tentar ver um curso, um acompanhamento pré-natal que o

Hospital Fêmeina dá, ai vai trabalhar com vocês não só do âmbito da questão orgânica, física, mas do âmbito do emocional, psicológico, falei para ele: vamos chamar a família, vamos ver se a família se integra nesta parceria de ajudar...” (Sonia - orientadora educacional)

8 - Considerações Finais

O movimento de educação inclusiva, que está sendo proposto com a estratégia dos direitos humanos, no Brasil, tem legitimidade legal: a todos/as se deve garantir o direito à escolarização. E observamos que estes argumentos conseguem se instalar, porém deslizam com facilidade para uma prática onde o sujeito que é o alvo das políticas de inclusão se constitui a partir de características negativas a ele atribuídas. Esta marca negativa é acompanhada de um assistencialismo, o qual é sempre presente, não só com relação à diversidade sexual, mas no que tange à hierarquia de classe e etnia. Não é construída uma mesma subjetividade para todas as pessoas, está instituída uma lógica que capacita, e descapacita determinadas subjetividades, através da inscrição de diferentes regras de participação e ação. Os sistemas de reconhecimento geram a normalidade através da qual os indivíduos devem ver, agir e avaliar a si próprios como *peessoas razoáveis e normais*.

Percebemos nas práticas do cotidiano das escolas que há um lugar bem marcado para o *outro*, a lógica usada é sempre a que se remete a um referencial: o ideal, o que deveria ser, o esperado – a heteronormatividade. Quando se fala em inclusão está implícita a carência, a desvantagem, o desvio, o indivíduo que necessita desta intervenção do processo inclusivo. Vários discursos são utilizados para entender, fazer uma leitura daquele *diferente*, ocorrendo um processo de mantê-lo afastado, tendo como base um estranhamento e a conseqüente valorização daquele que aceita e acolhe. As justificativas da intervenção estatal vão no sentido de proteção e colocam a população alvo em uma situação desqualificada e vitimizada: em risco, em vulnerabilidade.

A experiência da *escola estadual* se mostra distinta no sentido em que a convivência desestrutura alguns lugares estabelecidos e, ao mesmo tempo, mostra dinâmicas que se perpetuam com as novas acomodações. A norma se mostra instalada: é o referencial a que todos vão se reportar, a heteronormatividade atinge a todos e todas, mesmo quando está sendo desacomodada e reclassificada. Juliana provoca desacomodação entre *suas iguais*, no “mundo das travestis” ela é vista *com outros olhos*: uma professora destoa do ambiente, não é o esperado, causa mal-estar.

Neste sentido, ela também não encaixa no lugar de objeto de políticas públicas direcionadas ao segmento das travestis, onde se vinculam, geralmente, o tema da prostituição e baixa escolaridade. Juliana não cumpre com esta expectativa e confronta também a subjetividade de *suas iguais*. Isto se apresenta em seus relatos:

“...outro dia o José que é um menino terrível da oitava série: - sôra, esses dias eu passei lá na Farrapos²⁶ e vi tuas colegas. Eu desci na Farrapos e vi tuas colegas.”

“Agora, não porque eu fiz faculdade ou fiz pós-graduação, ou o raio que o parta, que eu... eu tive os mesmos problemas que elas, sempre tive...”

“Eu tava atravessando ali embaixo do viaduto, vindo para a escola e tinha uma ali, toda mal ajeitada, mal vestida, as unhas sujas, sem fazer, ela me pediu dinheiro eu tava de costas e quando me virei, ela ficou pasma! Pegou o dinheiro e ficou me olhando...Perguntou se eu era travesti. Sou!”

A experiência da proximidade é fundamental quando se trata de possíveis rupturas, é neste momento que o diferente sai da posição de estrangeiro, está próximo, como coloca a professora Janice: *“Claro, porque tem que chegar essa hora que tem que ver que é minha amiga, minha colega.”* Porém só a proximidade não possibilita o deslizamento da demarcação de lugares, pois como colocaram as professoras da *escola estadual*: sempre se soube de homossexuais na escola, tiveram alunos travestis e transgêneros, mas sua presença não garantiu uma visibilidade ou legitimidade. No Brasil, este momento em particular permite que se olhe com mais proximidade para o *outro*, ele está mais próximo no sentido que está adquirindo uma maior visibilidade geral na sociedade, ele pode ser visto. A temática da diversidade sexual tem adquirido visibilidade na mídia, nos locais públicos e nas ações públicas. As conquistas jurídicas têm contribuído de uma maneira central para uma modificação do olhar dirigido a estes outros: *“no mínimo tem que respeitar...”*

A professora Juliana da *escola estadual* provoca com sua presença uma desnaturalização de comportamentos e uma desconstrução de verdades na medida que sua postura e reivindicações são do âmbito dos direitos de cidadania e ela está em um lugar onde estão inscritas marcas de um poder outorgado ao cargo de professora. Na instituição ela está exercendo o cargo de professora, o qual reveste de prerrogativas

²⁶ Avenida central de Porto Alegre conhecida como local onde há prostituição, especialmente de travestis.

de saber/poder frente a alunos/as, pais e mães. Lugar inesperado para uma travesti, mas que neste momento é possível de ser ocupado por ela: “...loira poderosa!”

Parece haver uma apropriação pelas professoras do discurso jurídico de direitos humanos e de direitos sexuais que estavam ausentes nas discussões de sexualidade até bem pouco tempo atrás onde o marco era da liberdade individual e do direito à privacidade. A equipe da *escola estadual* se amparou no texto jurídico para legitimar sua ação: “*Naquela época nós andávamos pela escola com a constituição embaixo do braço*”

A conquista de direitos jurídicos se mostra fundamental para a garantia de espaços e legitimidade. O que era anteriormente defendido por justificativas mais humanitárias, agora adquire tom jurídico. O que não deixa de ser contestado, como por exemplo, a defesa de privilégios que fica explícita no manifesto que a professora levou para a escola: *A discriminação contra os brancos*. Ali ela colocou em cena este embate cotidiano com que se defrontam na sua escola: temas de luta por igualdade, por direitos, direito de existência, uma questão ética está aí colocada.

Na *escola municipal* o que parece prevalecer é uma dinâmica de fronteiras bastante rígidas, fronteiras entendidas como entre “*dois mundos*” onde, neste contexto, as idéias de diferenças de classe e etnia, associadas a uma questão moral, estão bastante estabelecidas e fortalecendo o desconhecimento do *outro*. Como coloca Vera Telles:

Pois, neste país, as distâncias sociais são tão grandes e o fosso social tão imenso que parece não ser plausível uma medida comum que permita que a questão da justiça e da igualdade se coloque como problema e critério de julgamento nas relações sociais, de tal modo que a trama das desigualdades e iniquidade é como que naturalizada, fixando diferenças e assimetrias (de classe, de gênero, de idade, de raça, de origem) em modos de ser não apenas distintos, mas incomensuráveis porque ancorados na ordem natural das coisas – ou melhor, fixadas no mundo irrefletido das “evidências naturais” construídas na trama das hierarquias que parecem não mais do que emanar da ordem natural das coisas. Estou aqui falando de uma figuração pública da questão social e de um horizonte simbólico que projeta a pobreza em uma espécie de paisagem que incomoda a todos, mas que tal como a natureza, se estrutura fora e por fora das tramas das relações sociais. É um modo de encenar a pobreza como algo externo a um mundo propriamente social, enquanto mundo no qual são construídas as regras das reciprocidades das quais dependem a vida em sociedade – um mundo sem autores e sem responsabilidades, que parece transcender ao largo de um espaço propriamente político... (VERA TELLES, 1999, p. 10)

Os/as profissionais da rede municipal trabalham com um público com o qual os/as educadores/as têm uma diferença de classe grande, isto parece estar justificando um

enfrentamento e por vezes uma colocação de um abismo entre os professores/as e as pessoas da comunidade que são percebidas como fazendo parte de outra cultura. Este processo permite que lógicas que atribuem comportamento promíscuo às classes populares se instalem e determinem um tratamento às sexualidades diversas como desvios. A lógica eugênica/higienista está profundamente instalada e neste contexto, é o que vai reger as justificativas das necessidades de implantação de políticas públicas que se mantêm dentro de olhares marcados pela patologização da pobreza. As ações muitas vezes são demandadas no sentido de maior controle social, e direcionadas a um público em específico: os que não conseguem gerir suas vidas a bom termo como, principalmente, os pobres, a eles associadas toda uma série de incompetências e comportamentos desregrados em relação à sexualidade.

Podemos perceber que os discursos que se constituem como verdades em determinado espaço institucional, num momento histórico específico, não se estabelecem de maneira absoluta determinando o desaparecimento de verdades anteriores ou contraditórias. Verificamos uma variedade de discursos que se compõe como uma trama, e conformam as práticas dos/as educadores/as, discursos que não são homogêneos, alguns relacionados a práticas ditas extintas no campo da educação, mas que ainda deixam suas marcas na escola. As inclusões/exclusões estão embutidas em sistemas de reconhecimento, divisões e distinções que constroem identidades.

Observamos, em grande parte dos enunciados que se referem à inclusão, a permanência e impregnação de um discurso que se aproxima da chamada *Teoria da Carência Cultural*, idéias surgidas, nos anos 1960, nos Estados Unidos, e muito presente no Brasil nos anos da ditadura militar, justificando os déficits e diferenças culturais presentes nas camadas mais pobres da população. Embora tal concepção tenha sido duramente criticada nos anos 1980 e 1990, verificamos a dificuldade de deslocamento de tais idéias quando se trata de pensar a educação inclusiva. Estão presentes determinadas concepções negativas que socialmente se construíram a respeito daqueles que são o público alvo destas políticas, principalmente quando se refere à criança e ao/à adolescente oriundos das camadas populares. Achamos importante discutir como tais concepções atravessam as práticas e configuram as maneiras com que são compreendidas as ações governamentais e sua instalação no

cotidiano escolar. Turmas onde é identificado um/a aluno/a diferente é nomeada, é apontada com a fala: “*naquela turma tem aluno de inclusão*”. “*Os professores não querem pegar uma turma que tem aluno de inclusão.*” Uma série de dificuldades que surgem na sala de aula são atribuídas ao público que compõe o alunado: indisciplina, desrespeito, pouca higiene, violência, uso de drogas.

Quanto à sexualidade, as propostas de intervenção relacionadas ao erotismo e ao prazer não são percebidas como interferências fora de ordem, como coloca Maria Ávila: “Do meu ponto de vista, foi tornado tão natural o controle do Estado sobre a intimidade, a sexualidade, que muitas vezes isso não é considerado um dilema.” (MARIA ÁVILA, 2003:26) Muitas vezes estas ações são justificadas no âmbito da saúde, mas no que tange à diversidade sexual ela se justifica, neste momento, como uma ação protetiva do Estado destinada a uma população em situação de vulnerabilidade. O discurso dos direitos humanos parece estar sendo apropriado como direcionado a alguns que necessitam legitimar sua humanidade, novamente: *os outros*. No entanto, esforços mais amplos que envolvem verbas mais significativas se relacionam, geralmente, a justificativas de ordem da saúde. Isto se apresenta nos argumentos em relação à prevenção da gravidez na adolescência, nos programas direcionados à violência doméstica, aos sempre utilizados dados sobre suicídio de jovens de diferentes orientações sexuais.

Não estamos ignorando a realidade destes fatos ou sua importância, porém é necessário refletir sobre como se constroem as legitimidades dos grupos que podem se constituir como alvos de ações das políticas públicas. O indivíduo passa a poder ter benefícios na medida em que sua condição inspire cuidados ou traga problemas, como pode ser o caso de atitudes tidas como irresponsáveis quanto ao exercício da sexualidade, como a não utilização do preservativo, que pode comprometer toda uma população sadia.

Parece haver uma suposta visão no imaginário social de que se produzem demandas em interesse próprio, que as reivindicações estão relacionadas a grupos específicos, não são percebidas como do interesse da sociedade como um todo. Os

direitos sexuais se colocariam para quem necessita legitimar sua diversidade, quanto à heterossexualidade mantém-se como natural.

A dificuldade aqui tem sido que a abstração do conceito de indivíduo mascara a particularidade da sua figuração. Somente aqueles que não se assemelham ao indivíduo normativo têm sido considerados diferentes. A dimensão relacional da diferença – seu estabelecimento em contraste com a norma – também tem sido mascarada. A diferença tem sido representada como um traço fundamental ou natural de um grupo enquanto a norma padronizada (o indivíduo homem branco) não é considerada como possuidora de traços coletivos. (JOAN SCOTT, 2005, p. 24)

As formações inseridas no PBSH se diferenciam das propostas anteriores pois se apresentam centradas no discurso dos direitos humanos, característico deste momento contemporâneo, em que mundialmente este é um assunto central e argumento utilizado pela grande maioria dos movimentos sociais. Na área da educação este enfoque teve sua entrada garantida pelo debate mais amplo da discussão da educação inclusiva que traz como bandeira a universalidade de escolarização. Neste sentido esta proposta trouxe o discurso jurídico com uma ênfase que não aparecia anteriormente.

A formação de alguns/mas professores/as com conhecimentos e técnicas metodológicas criam especialistas, aqueles que podem falar. Além de alimentar a crença da não-preparação dos/as professores/as das escolas para trabalhar com alunos diferentes ou com certos temas propicia a impossibilidade de que outros/as professores/as, não especialistas, venham a desenvolver ações pedagógicas com seus/suas alunos/as. A professora Amália, que foi diretora de escola e coordenadora de uma escola infantil, e concluiu a formação para orientadores sexuais da SMED em 1991, conta que não faz nenhum trabalho sobre os temas abordados na formação que fez e *“Mesmo tendo feito aquela formação não me sinto segura de abordar estes temas.”*

A subjetividade se produz na relação das forças que atravessam o sujeito, nas práticas de objetivação pelo saber/poder que conformam os modos de subjetivação: formas de reconhecimento de si mesmo como sujeito da norma, de um preceito, de uma estética de si. Observamos que a grande barreira à inclusão, ou melhor, de outra compreensão ética da idéia de diversidade, é o lugar atribuído ao *outro*, uma posição

cristalizada e naturalizada, a qual possibilita poucas estratégias para os indivíduos que nela habitam. A construção destas identidades fica estabilizada a partir de posições como de : não ser, ser menos, ser mais, indefinidas e, até, perversas. O professor da escola municipal que: “*não soube trabalhar com a orientação que aquele aluno estava construindo*” mostrou seu desconforto por este aluno não se definir: beijava meninas, mas tinha namorado...

Se não há uma subjetividade transcendental com valores universais válidos para qualquer tempo e lugar, se não há uma constituição psíquica que valha para qualquer época, as regras transmitidas nas relações entre professores/as e alunos/as na escola também se modificam. Se as regras se reconfiguram, mudam as formas de sujeição, e as formas de transgressão originam outras leituras, é possível um deslizamento das dinâmicas dos processos de subjetivação.

Os processos de exclusão se apresentam gerados na dinâmica do funcionamento do econômico, do político e do social, tendo desdobramentos específicos nos campos da educação, das políticas sociais, bem como no plano da etnia, da identidade e da sexualidade. Como problematiza Adriana Viana:

Como podemos pensar a confluência desses vários sujeitos que estão imbricados no sujeito dos direitos humanos que surge a partir do pós-guerra? Como podemos pensar as novas normatizações produzidas nesse contexto? Se, por um lado, há todo um discurso pelo direito à singularidade, à liberdade, à privacidade, à diferença, isso não suspende, muito pelo contrário, a promoção de novas normatizações. Mas qual é o deslocamento, até mesmo a moral, que pode estar sendo operado no jogo dessa produção dos novos sujeitos? Se existe, nesse movimento, uma ação pelo reconhecimento de uma certa diferença “normal”, onde estão os novos anormais? Quais são esses novos anormais que estão sendo produzidos? Até para que, por espelhamento, se esteja construindo o lugar de direito dessa diferença, desses novos sujeitos. (ADRIANA VIANA, 2003, p. 24)

Ainda que possamos perceber uma heterogeneidade de discursos, ainda que a idéia da *igualdade entre os sexos/sexualidades* se tenha colocado em discussão em alguns momentos do cotidiano escolar, a visão sobre as posições respectivas dos homens e das mulheres quanto às questões da sexualidade, da parentalidade e da família, os juízos de valor sobre seus comportamentos seguem orientados pela heteronormatividade.

A repercussão do PBSH nas escolas que pesquisamos se deu de maneira diferenciada. Na *escola municipal*, a maioria dos/as professores/as não tinha

conhecimento do programa, não havia nenhum envolvimento institucional em relação às propostas desenvolvidas por este programa, apesar de existirem na escola educadoras comprometidas com este tema. Como coloca a supervisora: *“Fica tudo a nível individual, tem muito material, mas é daquela professora, ela não socializa, os cursos não são socializados.”* Uma professora da escola trabalha com o tema da travestilidade, fora da escola, mas isto não se reflete em seu trabalho pedagógico e a professora Marisa que teve a experiência de ser orientadora sexual procura parcerias para discutir estes temas também fora da escola. Estas ações/atitudes individualizadas produzem, no que foi possível compreender durante o trabalho de campo, uma repercussão muito restrita do trabalho destas educadoras no contexto da escola e como modificação de comportamentos.

A *escola estadual* tem um processo diferenciado das outras escolas, foi a única escola da rede estadual, das que tiveram profissionais nas formações da ong Somos, que construiu e implementou um projeto pedagógico em sua escola. Isto parece estar relacionada à presença da professora Juliana na escola, mas também de um comprometimento assumido pelas professoras do SOE e da supervisão pedagógica, que se apropriaram dos debates e puderam levar a frente uma discussão com o apoio da direção da escola. Quanto ao fato das outras escolas não darem continuidade ao trabalho a supervisora Janice considera:

“Eu acho que por falta de conhecimento, primeiro momento, por isso que eu digo não sei se todos aproveitaram...claro, alguma coisa sim, mas, aceitaram talvez a idéia, mas não sei se mudaram a estrutura, como é que estas pessoas que participaram se colocam no grupo deles, a nossa situação aqui eu acho que ela é um pouquinho diferenciada, porque a Nádia tem uma visão positiva da situação e eu também e nós duas conversamos e a gente se apóia e encontra um jeito interessante de colocar no grupo, não foi uma coisa forçada, tem que fazer, é obrigado, nós vamos discutir a vontade, porque fizemos o curso, os colegas impuseram, é isso e pronto.”

O fato da equipe diretiva ter assumido institucionalmente o tema da diversidade sexual e referendado a legitimidade da permanência da professora Juliana foi determinante para o processo na escola. Percebe-se que estas educadoras avaliam que sua postura pode não ser apoiada pela mantenedora, mas consideram importante e se propõem a manter sua posição. Elas não escondem suas discordâncias com o tom

dado ao trabalho proposto para o tema das sexualidades com ênfase no discurso médico:

“Teve um grupo que trabalhou aqui agora, não sei se a Nádia começou a fazer isso, que é um grupo do pessoal da área da saúde, duas médicas que trabalharam, que depois deste trabalho com a Somos, veio aqui para fazer um trabalho de formação com os professores, teve um momento de encontro, deixaram um material, veio o assunto das doenças, tinha polígrafo, mas nós achamos que era superficial, que não trata da questão da homofobia e de uma forma mais centrada que seja tocado no assunto. No momento é o que eu recorro que tenha vindo um trabalho pontual além desse que foi feito pelo orçamento do Brasil Sem Homofobia foi o que abriu o espaço mesmo para nós.” (Janice – supervisora pedagógica)

Quanto às ações do estado, estão colocadas em debate as diferentes abordagens e que tipo de demanda se quer contemplar: parece que se colocam separadamente as demandas por direitos humanos, que envolveriam reivindicações de direitos sexuais e a diversidade sexual: “o direito de ir e vir como se é”. E por outro lado uma abordagem privilegiando a saúde, direitos reprodutivos, prevenção de DSTs e aids. Esta diferença está colocada na implantação de dois projetos federais propostos na mesma época: Brasil sem Homofobia e Saúde e Prevenção na Escola, cada um tendo sua entrada e instalação diferenciada nas escolas.

Apesar do SPE em seus temas listar a discussão da diversidade, o foco é outro: a prevenção. Sua implementação segue a lógica de ser proposto em escolas com desempenho mais baixo, o que pode apontar para uma ênfase na saúde e prevenção em populações empobrecidas, apontadas como vulneráveis à epidemia da aids. Esta divisão, que pode ser necessária a nível operacional, traz associada a idéia de que deveria se priorizar a saúde pública, que é de inquestionável legitimidade, e que reivindicações associadas ao exercício erótico não são tão importantes e por vezes vistas como desnecessárias.

No decorrer da pesquisa se apresentaram outros questionamentos confirmando nossa percepção de um campo de dinâmicas múltiplas, local de vários embates e de uma grande complexidade. A pesquisa de campo produziu um vasto material e uma grande imersão no cotidiano escolar o que trouxe um desafio para a análise e a impossibilidade de explorar todos os aspectos apontados na proposta inicial, a qual ficou em certos momentos aquém da perspectiva genealógica. Apesar destes limites a

pesquisa se mostrou uma experiência instigante que, a todo o momento, se mostrava permeada de valores e enunciados diferenciados. Neste momento nos propomos mais a abrir reflexões do que propriamente circunscrever as práticas percebidas e poder fazer um “fechamento”. Achamos importante a continuidade de reflexões neste campo que não foram possíveis de serem esgotadas no espaço e tempo desta dissertação.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, DEBORAH; ZUIN, ANTÔNIO A. Do Bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. **Psicologia & Sociedade**; Porto Alegre, n.20 (1) p. 33-42, 2008.

ÁVILA, Maria Betânia. Sexualidades e política na perspectiva feminista. In: Richard Parker e Sonia Corrêa (orgs). **Sexualidade e Política na América Latina**. Rio de Janeiro: ABIA, p. 25-28, 2003.

BARCELLOS, JORGE A. S. **A pedagogia de Eros**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 1992.

BARROSO, CARMEM & BRUSCHINI, CRISTINA. **Educação Sexual, Debate Aberto**. Petrópolis: Vozes, 1982.

BARROSO, CARMEM & BRUSCHINI, CRISTINA. Caminhando juntas: uma experiência em educação sexual na periferia de São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 45, 1983.

BONAN, CLÁUDIA. 2002. **Reflexividade, sexualidade e reprodução. Processos políticos no Brasil e no Chile**. Tese de doutorado. Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2002.

BONATO, NAILDA.M. da C. **Educação [sexual] e sexualidade: o velado e o aparente**. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação. UERJ. Rio de Janeiro, 1996.

BOZON, Michel. A nova normatividade das condutas sexuais ou a dificuldade de dar coerência às experiências íntimas. In: Heilborn, Maria Luiza (org). **Família e Sexualidade**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2004, p. 119-153.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.

BRASIL. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**, 1990.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual – temas transversais*. Brasília, v. 10, 1997.

BRASIL. Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos. Cadernos SECAD 4. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2007.

BRIZOLLA, FRANCELI. **Políticas Públicas de inclusão escolar: negociações sem fim**. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação, Porto Alegre. 2007.

BRUSCHINI, C., BARROSO, C. **A educação sexual e a prevenção da gravidez**. In: IPLA/IPEA; UNICEF; Fundação Carlos Chagas. Gravidez na adolescência. B. P. 29-54. 1986. (Série Instrumentos para a ação)

BUTLER, JUDITH. **The psychic life of power : theories in subjection**. Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1997.

BUTLER, JUDITH. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo". In: LOURO, GUACIRA (org). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica. 1999. p. 151-172

BUTLER, JUDITH. **Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, JUDITH. **Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler**. Departamento de Estudos da Mulher no Instituto de Artes da Universidade de Utrecht. Maio. 1996.

CALIMAN, Luciana V. **Dominando Corpos, Conduzindo Ações: Genealogias do Biopoder em Foucault**. Dissertação de mestrado em Saúde Coletiva – área de concentração em Ciências Humanas e Saúde – do Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2001.

CÂMARA, Cristina. **Orientação Sexual**. Rio de Janeiro: Planeta Gay Books, 1998.

CARVALHO, ROSITA. **Diversidade como Paradigma de ação Pedagógica na educação infantil e séries iniciais**. INCLUSÃO - Revista da Educação Especial - Out/2005. p. 29-34.

CARRARA, SÉRGIO. **Questões para movimentos sociais e para agendas de ativismo**. In TERTO, VERIANO et all (org.). Direitos Sexuais e Reprodutivos como Direitos Humanos. Caderno Corpus Séries Especiais – nº 1/04 Porto Alegre, julho de 2004. p.17-22.

CASTEL, ROBERT. **As metamorfoses da questão social** : uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1998.

CONSELHO NACIONAL DE COMBATE À DISCRIMINAÇÃO. **Brasil Sem Homofobia:** Programa de combate à violência e à discriminação contra LGBTT e promoção da cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004. Disponível em: <http://www.mj.gov.br/sedh/documentos/004_1_3.pdf>. Acesso em: 17/ maio/07.

CORREA, SONIA CORREA. Direitos Sexuais numa perspectiva internacional e histórica. In TERTO, VERIANO et al (org). **Direitos Sexuais e Reprodutivos como Direitos Humanos**. Caderno Corpus. Séries Especiais – nº 1/04, Porto Alegre, julho de 2004. p. 7-16.

DEAN, M. **Governmentality: Power and Rule in Modern Society**. London: Sage. 1999.

DREYFUS, H. & RABINOW, P. **Michel Foucault – uma trajetória filosófica**. RJ: Forense Universitária. 1995.

EWALD, François. **Foucault a norma e o direito**. Veja. 1993

FERREIRA, WINDYZ B. Educação inclusiva: Será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos??? **Inclusão** - Revista da Educação Especial - Out/2005. p. 40-46.

FIGUEIRÒ, MARY N. D. **Educação Sexual no Brasil: estado da arte de 1980-1993**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 1995.

FIGUEIRÒ, MARY N. D. A produção teórica no Brasil sobre educação sexual. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 98, p. 50-63, ago. 1996.

FOUCAULT, MICHEL. **A arqueologia do saber**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitaria, 1987.

FOUCAULT, MICHEL. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal. 1990.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, MICHEL. **História da sexualidade I – A Vontade de Saber**. 12ª edição. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

FOUCAULT, MICHEL. **História da Sexualidade II. O uso dos prazeres**. 6ª ed. Rio de Janeiro. Graal: 1990.

FOUCAULT, MICHEL. **Em defesa da sociedade**. Curso no Collège de France (1975-1976). Martins Fontes: São Paulo. 1999.

FOUCAULT, MICHEL . **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 1999.

FOUCAULT, MICHEL. **Seguridad, Território, Población**. Curso em el Collège de France (1977-1978). Buenos Aires: Fondo de Cultura Econômica, 2006.

GALLACHO, J. C. **A Orientação Sexual em um trabalho integrado educação e saúde: estudo analítico-descritivo e documental de um programa de intervenção**. Dissertação (Mestrado) Araraquara: Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, 2000.

GUIMARÃES, ISAURA. **Educação Sexual na Escola: mito e realidade**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KEHL, RENATO. O problema da educação sexual: importância eugênica, falsa compreensão e preconceitos – como, quando e por quem ela deve ser ministrada. In: COSTA, M. J. F. F. da. (org.). Conferência Nacional de Educação. Curitiba. 1927. Brasília. MEC/IPARDES:1997

LAQUEUR, THOMAS. **Inventando o Sexo – Corpo e Gênero dos Gregos a Freud**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2001.

LAQUEUR, THOMAS. Orgasm, generation, and the politics of reproductive biology. In: Laqueur, T. e Gallagher, C. (orgs). **The Making of the Modern Body. Sexuality and Society in the Nineteenth Century**. London: University of California Press. p. 1- 41. 1987.

LAROSSA, JORGE. Tecnologias do eu e Educação. In: SILVA, Tomaz T da. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes 1994. p. 35-86.

LOURO, GUACIRA L. A construção escolar das diferenças. In: **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997

LOURO, GUACIRA LOPES. Teoria queer : uma política pós-identitária para a educação. In: **Estudos feministas**. Florianópolis Vol. 9, n. 2, 2001, p. 541-553

MENDUS, SUSAN. **Toleration and the limits of liberalism**. Londres: Macmillan, 1989

MOREIRA, LISANDRA ESPÍNDULA. **“Vida de Equilibrista”? Mães trabalhadoras em diferentes contextos sociais**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) . Programa de Pós Graduação em Psicologia Social e Institucional. Instituto de Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2008

NARDI, HENRIQUE CAETANO. **Políticas de combate à homofobia na educação na França e no Brasil: racialização e desigualdade como componentes do**

dispositivo da sexualidade. In: FAZENDO GÊNERO 8, 2008, Florianópolis. Anais. Florianópolis: Fazendo Gênero, 2008. CD-ROM.

OLIVEIRA, DORA LEIDENS. **Sexualidade na Escola Pública: limites e possibilidades da educação de professores.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 1994.

PARKER, R.. **Cultura, economia política e construção social da sexualidade.** In: Louro, G. L. (org). O Corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p.125- 150.

PICAZIO, CLÁUDIO. **Sexo secreto: temas polêmicos da sexualidade.** Edições GLS, 1998.

PORTELA, ANA PAULA. Reflexões finais. In: Richard Parker e Sonia Corrêa (orgs). **Sexualidade e Política na América Latina.** Rio de Janeiro: ABIA, 2003. p. 45-48.

RAMOS, SILVIA. Violência e homossexualidade no Brasil: as políticas públicas e o movimento homossexual. In: GROSSI, M. P. et al. (Orgs.). **Movimentos sociais, educação e sexualidades.** Rio de Janeiro: Garamond. 2005. p. 31–44.

RIBEIRO, P. R. M. **Educação Sexual além da informação.** São Paulo: E.P.U., 1990.

RIO GRANDE DO SUL. **Programa de Saúde Escolar: Sujeitos, Escolas, Educação e Saúde Públicas.** Porto Alegre. 2004.

ROSISTOLATO, RODRIGO P. **Sexualidade e Escola: uma análise da implementação de políticas públicas de orientação sexual.** Dissertação (Mestrado em Sociologia e Antropologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2003.

RUBIN, GAYLE. Pensando sobre sexo: Notas para uma teoria radical da política da sexualidade. in: **Cadernos Pagu**, n.21, Campinas: Unicamp, 2003, p. 01-88.

RUBIN, GAYLE . O tráfico de mulheres. Notas sobre a ‘Economia Política’ do sexo. Recife: SOS Corpo, 1993.

RUBIN, GAYLE. Entrevistada por Judith Butler. Tráfico sexual - entrevista. **Cadernos Pagu**, n.21, p. 157 a 209, 2003.

SCOTT, JOAN. **O Enigma da Igualdade.** Estudos Feministas, Florianópolis. n. 13(1) . p.11-30, janeiro-abril. 2005.

SILVA, T.T. (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos.** Petrópolis: Vozes, 1994.

SILVA, T.T. (Org.). **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis: Vozes, 1998.

SILVA, T.T. A produção Social da identidade e da diferença. In SILVA, Tomaz. (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SOUSA, BERNARDINA S. ARAÚJO . **As relações de Gênero nas políticas públicas de educação no município de Belo Jardimpe: Silêncio ou Desvelamento?** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, 2006.

SKLIAR, C. A Materialidade da Morte e o Eufemismo da Tolerância. Duas faces entre as Milhões de Faces deste Monstro (Humano) Chamado Racismo. In: GALLO,S. e REGINA SOUZA (orgs). **Educação do Preconceito. Ensaio sobre Poder e Resistência**. Campinas: Editora Alínea, 2004.

SKLIAR, CARLOS. A “inclusão” que é nossa e a diferença que é do “outro”. In RODRIGUES, DAVID (ORG). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Editorial Summus, 2006. p. 15-34.

SPOSITO, M. P. e CARRANO, M. C. R. **Juventude e políticas públicas no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, n. 24, set a dez, 2003.

SPOSITO, M. P., SILVA, H. H. C., SOUZA, N. A. **Um balanço preliminar de iniciativas públicas voltadas para jovens em municípios de regiões metropolitanas**. Relatório de pesquisa. Disponível em http://www.org.br/downloads/pf/nac_juv.pdf. Acesso em janeiro de 2006.

TELLES, VERA DA SILVA. **Direitos sociais : afinal do que se trata?** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

VEIGA-NETO, ALFREDO. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, Vera & CASTELO BRANCO, Guilherme. **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, 2000, p. 179-217.

VIANA, ADRIANA. Considerações sobre os sujeitos dos direitos sexuais. In: Veriano Terto Jr., Ceres Gomes Victora e Daniela Riva Knauth (orgs). Direitos Sexuais e Reprodutivos como Direitos Humanos. **Caderno Corpus**. Séries Especiais – nº 1/04, Porto Alegre, julho de 2004.

WEREBE, MARIA JOSÉ. **A educação Sexual na Escola**. Lisboa: Moraes Editores, 1977.

WEREBE, MARIA JOSE. Implantação da educação sexual no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n.26, p.21-28, set. 1978.

WEREBE, M. J. Participação na mesa redonda - Educação Sexual: instrumento de democratização ou de mais repressão realizada na XXXII Reunião da SBPC. Rio de Janeiro - julho-1980. In: **Revista Cadernos de Pesquisa**. SP (36), 1981.

WITTIG, MONIQUE. **La marca del género**. La Jornada Semanal, México, 25 out. 1998. Disponível em: <http://www.jornada.unan.mx/1998/10/25/sem-monique.html>, Acesso em: ago. 2005.

WITTIG, MONIQUE. O Pensamento Hetero. 1980. Disponível em: http://www.geocities.com/girl_ilga/documentos.htm. Acesso em: abr. 2007.

WITTIG, MONIQUE. **The Straight Mind and other Essays**, Boston: Beacon, 1992

ZUCOLOTO, PATRÌCIA C. S. **O médico higienista na escola: as origens históricas da medicalização do fracasso escolar** Rev. bras. crescimento desenvolv. hum. v.17 n.1 São Paulo jan.-mar. 2007. 136-145.

ANEXO A - DISCRIMINAÇÃO CONTRA OS BRANCOS

Hoje, tenho eu a impressão de que o "cidadão comum e branco" é agressivamente discriminado pelas autoridades e pela legislação infraconstitucional, a favor de outros cidadãos, desde que sejam índios, afrodescendentes, homossexuais ou se auto-declarem pertencentes a minorias submetidas a possíveis preconceitos.

Assim é que, se um branco, um índio ou um afrodescendente tiverem a mesma nota em um vestibular, pouco acima da linha de corte para ingresso nas Universidades e as vagas forem limitadas, o branco será excluído, de imediato, a favor de um deles. Em igualdade de condições, o branco é um cidadão inferior e deve ser discriminado, apesar da Lei Maior.

Os índios, que pela Constituição (art. 231) só deveriam ter direito às terras que ocupassem em 5 de outubro de 1988, por lei infraconstitucional passaram a ter direito a terras que ocuparam no passado. Menos de meio milhão de índios brasileiros - não contando os argentinos, bolivianos, paraguaios, uruguaios que pretendem ser beneficiados também - passaram a ser donos de 15% do território nacional, enquanto os outros 183 milhões de habitantes dispõem apenas de 85% dele. Nesta exegese equivocada da Lei Suprema, todos os brasileiros não índios foram discriminados.

Aos "quilombolas", que deveriam ser apenas os descendentes dos participantes de quilombos, e não os afrodescendentes, em geral, que vivem em torno daquelas antigas comunidades, tem sido destinada, também, parcela de território consideravelmente maior do que a Constituição permite (art.. 68 ADCT), em clara discriminação ao cidadão que não se enquadra nesse conceito.

Os homossexuais obtiveram, do Presidente Lula e da Ministra Dilma Rousseff, o direito de ter um congresso financiado por dinheiro público, para realçar as suas tendências, algo que um cidadão comum jamais conseguiria.

Os invasores de terras, que violentam, diariamente, a Constituição, vão passar a ter aposentadoria, num reconhecimento explícito de que o governo considera, mais que legítima, meritória a conduta consistente em agredir o direito. Trata-se de clara discriminação em relação ao cidadão comum, desempregado, que não tem este "privilégio", porque cumpre a lei.

Desertores e assassinos, que, no passado, participaram da guerrilha, garantem a seus descendentes polpudas indenizações, pagas pelos contribuintes brasileiros. Está, hoje, em torno de 4 bilhões de reais o que é retirado dos pagadores de tributos para "ressarcir" àqueles que resolveram pegar em armas contra o governo militar ou se disseram perseguidos.

E são tantas as discriminações, que é de se perguntar: de que vale o inciso IV do art. 3º da Lei Suprema?

Como modesto advogado, cidadão comum e branco, sinto-me discriminado e cada vez com menos espaço, nesta terra de castas e privilégios.

Ives Gandra da Silva Martins é professor emérito das universidades Mackenzie e UNIFMU e da Escola de Comando e Estado do Exército e presidente do Conselho de Estudos Jurídicos da Federação do Comércio do Estado de São Paulo

Disponível em <http://www.odiariodeteresopolis.com.br/colunistas.asp?IdAutor=93>

ANEXO B - Trabalho realizado pela professora Juliana:

FALA SÈRIO.....

1 O que você faria se o seu melhor amigo ou amiga dissesse a você que é gay?

2 E se você tivesse alguém na sua família que demonstrasse atitudes ou comportamentos assim. Mas só você visse.....como você agiria?

3 Se um irmão ou irmã declarasse só a você que é gay/lésbica mas pedisse segredo, você faria isso por ele, sabendo que seu pai é extremamente conservador e sua mãe submissa ao pai?

4 Na tua opinião, o fato de uma pessoa ser homossexual pode prejudicar outras pessoas? Qual a situação que você acha que prejudicaria outros?

5 Imagina a situação, você tem um namorado(a) e ele(a) chega para você e diz: quero terminar o relacionamento porque me apaixonei por...(por alguém do mesmo sexo). O que você faria? Seria uma atitude correta dessa pessoa? Você se sentiria traído(a)?

6 Você sabe a diferença entre: transexuais, travestis, lésbicas, gays?

7 E se você é homem e se apaixonasse por uma travesti por pensar que ela era uma mulher, o que faria?

8 E se você é mulher e se apaixonasse por uma outra mulher?

9 Você já beijou, né? É gostoso? E se fosse um beijo em alguém do mesmo sexo? Teria algum problema?

10 Nas novelas aparecem relacionamentos homoafetivos, você acha normal aparecer estes relacionamentos? E a TV mostra bem às claras esses tipos de relacionamentos ou fica uma coisa no ar?

11 O que você acha da adoção de crianças órfãos ou abandonadas por casais gays? E do casamento chamado de união estável? O que achas?

12 Se você fosse fruto de uma situação destas, você se sentiria inferior ou teria vergonha dos colegas por ser adotado por um casal ou ser um dos filhos de uma união assim?

13 Dizem: os homossexuais, em geral, são bem posicionados financeiramente, freqüentam as baladas, bons carros, boas viagens....Isso seria verdade? Porque isso acontece?

14 O mercado de produtos para gays está aumentando a cada dia, isso é positivo? Ou você acha que tanto faz?

15 Você já freqüentou uma festa LGBT? E como foi?

16 Você sabe o que é LGBT?

17 E na escola você percebe que tem colegas com uma diferente opção sexual? Você conversa com eles? Você agride eles porque são assim? Você já viu alguém ser motivo de deboche ou ser agredido por ser diferente?

18 Você acha que todos nós temos os mesmos direitos? Brancos, negros, gays, índios, deficientes, pobres e ricos, etc?

ANEXO C - Roteiro de entrevista**ROTEIRO DE ENTREVISTA**

Nome:

Idade:

Tempo de magistério:

Área em que trabalha:

Série/Ciclo:

Formação:

História profissional:

Quanto tempo trabalha nesta escola:

- Conhece a proposta do Projeto Federal *Brasil sem Homofobia*?
- O que você entende por orientação sexual / educação sexual?
- Participou de algum projeto relacionado ao tema transversal Orientação sexual? Como foi esta experiência? Quais as dificuldades encontradas? Como foi a reação das/os alunas/os, colegas e pais?
- Em sua escola aconteceu algum projeto ou trabalhos que se relacionavam com a temática da sexualidade ou diversidade sexual?
- Considera importante o desenvolvimento na escola da temática da Diversidade Sexual? Por que?
- Quais as questões que considera importantes de serem trabalhadas na escola relacionadas à sexualidade?
- Como percebe o comportamento de seus/suas alunos/as em relação à sexualidade?
- Percebe em sua escola atitudes que considera de preconceito: sexismo ou homofobia?

- Como a escola lida com questões da sexualidade trazidas pelas/os alunas/os? E situações de conflito ou comportamentos considerados inadequados para o ambiente escolar ou idade dos/as alunos/as?
- Em seu trabalho docente trabalha com seus/suas alunos/as alguma questão relacionada à sexualidade?
- Percebe a necessidade de algum trabalho a ser desenvolvido em sua escola, relacionado à sexualidade, diversidade sexual, gênero?