

Sexualidad, Salud y Sociedad

REVISTA LATINOAMERICANA

ISSN 1984-6487 / n.11 - ago. 2012 - pp.59-87 / Nardi, H. & Quartiero, E. / www.sexualidadsaludysociedad.org

Educando para a diversidade: desafiando a moral sexual e construindo estratégias de combate à discriminação no cotidiano escolar

Henrique Caetano Nardi

Doutor em Sociologia

Professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Coordenador do Núcleo de Pesquisa em Sexualidade e Relações de Gênero (NUPSEX)

Porto Alegre, Brasil

> hcnardi@gmail.com

Eliana Quartiero

Mestre em Psicologia Social

Doutoranda em Psicologia Social

Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da UFRGS

Membro do Núcleo de Pesquisa em Sexualidade e Relações de Gênero (NUPSEX)

Porto Alegre, Brasil

> eliana@quartiero.com.br

Resumo: Este artigo traz uma reflexão crítica sobre o projeto de formação “Educando para a Diversidade” realizado pela ONG Nuances, na cidade de Porto Alegre, financiado pelo governo federal no quadro de ações do programa “Brasil sem Homofobia”. Os procedimentos de pesquisa que sustentam este texto foram: observação participante, entrevistas individuais, grupos de reflexão e análise documental. O objetivo foi compreender como se instalam os debates sobre a diversidade sexual no cotidiano escolar. Este trabalho indica que a ruptura com a visibilidade abjeta que é reservada às/aos jovens e professores/as não heterossexuais ou que se desviam da conformidade de gênero e a construção de uma visibilidade ética-cidadã demandam esforço e trabalho contínuo. É a legitimidade da discussão acerca da sexualidade que está em questão. A possibilidade de ampliar o efeito das ações passaria pela criação de um centro de suporte e acompanhamento para as iniciativas das/os educadoras/es que realizaram a formação.

Palavras-chave: diversidade sexual; educação; homofobia; formação de professores; psicologia social

Educando para la diversidad: desafiando la moral sexual y construyendo estrategias de combate a la discriminación en el cotidiano escolar.

Resumen: Este artículo ofrece una reflexión crítica sobre el proyecto de capacitación “Educando para la Diversidad” llevado adelante por la ONG *Nuances* en la ciudad de Porto Alegre, financiado por el gobierno brasileño como parte de las acciones del programa “Brasil sin Homofobia”. Las conclusiones se basan en observación participante, entrevistas, grupos de discusión y análisis documental. El objetivo fue comprender cómo se instalan en el cotidiano de la escuela los debates sobre diversidad sexual. El trabajo indica que romper con una visibilidad abyecta para los estudiantes y/o educadores no heterossexuales, o que se desvían de las normas de género, y construir una visibilidad ético-ciudadana es algo que demanda esfuerzo y trabajo continuos. Lo que está en juego es la legitimidad de la discusión acerca de la sexualidad. Con el propósito de incrementar el impacto de estas acciones sería necesario crear un centro de apoyo y supervisión para los educadores que han recibido la capacitación a través del proyecto.

Palabras clave: diversidad sexual; educación; homofobia; formación docente; psicología social

Educating for Diversity: challenging sexual morality and building strategies to fight discrimination in school everyday life

Abstract: In this article we bring a critical reflection on the training project “*Educando para a Diversidade*,” conducted by *Nuances* –a Porto Alegre NGO–, funded by the Brazilian government as part of the actions in the program *Brasil sem Homofobia*. Findings are based on participative observation, discussion groups, interviews and document analysis. We address debates on sexual diversity work in everyday life at school. Breaking with the abject visibility reserved for non-heterosexual students and teachers or those who deviate from gender standards, as well constructing an ethic citizen visibility is something that requires continuous work and effort. What is at stake is the legitimacy of sexuality as an issue. In order to increase the impact of these actions it would be necessary to create a support and monitoring center for the educators trained by the project.

Keywords: Sexual diversity; education; homophobia; teacher training; social psychology

O contexto brasileiro de implantação de políticas no campo da educação e da sexualidade

O debate em torno de políticas para a educação que incluam os temas do reconhecimento da diversidade sexual e do respeito a ela, a compreensão da homofobia e a necessidade de combatê-la é recente no mundo todo e também no Brasil. Entretanto, mesmo sendo recente, pode-se afirmar que existe um movimento importante nas sociedades ocidentais – mais propriamente naquelas fundadas em uma matriz democrática e laica¹ – de debate e implantação de programas e projetos de educação sexual que respeitem a diversidade. Podemos colocar de forma sintética que as condições contemporâneas para a emergência da inclusão de um debate em torno da diversidade sexual na educação (no contexto brasileiro) estão associadas à ação dos movimentos sociais LGBTTIQ² (lésbico, gay, bissexual, transexual, transgênero/travesti, intersexual e queer), que se fortaleceram no Brasil na virada dos anos 1980/1990 em relação direta ou indireta com a epidemia da aids e com a redemocratização do país.

A aids permitiu que se discutisse a pluralidade das expressões da sexualidade, pois a epidemia, desde seu início, foi enfrentada pelos movimentos sociais que assumiram um papel fundamental na definição das políticas públicas e, de certa forma, fizeram com que fossem retomadas as discussões originadas na revolução sexual dos anos 1960.³ A luta pela afirmação do direito a uma “sexualidade plena”, defendida pelo feminismo, e a defesa do direito a uma homossexualidade vivida fora do armário, defendida pelo movimento “gay”,⁴ caracterizaram os embates internos

¹ A efetiva instalação da laicidade é questionada por pesquisadores do direito, como, por exemplo, Lorea (2006).

² Trata-se de uma sigla com diversas versões. Se, por um lado, marca a diversidade da sexualidade e das expressões ou identidades de gênero, por outro, demonstra a dificuldade de caracterizar este campo a partir de referentes identitários, pois sempre existem adendos ou exceções. Embora acreditemos que esta sigla seja insuficiente e que o jogo das identidades seja perigoso, utilizaremos esta versão ampliada de forma crítica e provisória como forma de a sigla expor a sua fragilidade, até pela dificuldade da leitura.

³ E também em uma fase anterior, durante a chamada “belle époque” para alguns, e “anos loucos” para outros, na década de 1920, até que a onda fascista dos anos 30 e a moralização posterior à II Guerra Mundial enclausurassem momentaneamente este debate.

⁴ Este movimento tem como marco histórico a resistência emblemática dos frequentadores do bar Stonewall, em Nova York, a mais uma incursão da polícia em 1969, e cuja data é comemorada em boa parte do mundo por ocasião das paradas “gay”. Algumas paradas buscaram outra denominação; no caso de Porto Alegre, a escolha foi “Parada Livre”, buscando demarcar o distanciamento de uma lógica identitária.

relativos às formas de luta contra a epidemia. Neste cenário social e político, a reação dos movimentos sociais foi fundamental para reverter a estigmatização dos chamados “grupos de risco” na primeira fase da epidemia. Esta reação tornou clara a necessidade de abertura do diálogo público sobre a diversidade sexual como forma de combate à epidemia que se alastrava para muito além dos denominados grupos de risco, e fez com que a sexualidade entrasse no debate político de uma forma distinta daquela da patologização/categorização que marcou a afirmação do dispositivo da sexualidade a partir do século XIX (Foucault, 1976).

O termo diversidade sexual⁵ vem sendo utilizado de uma maneira ampla tanto na área das políticas públicas quanto nos movimentos sociais e da educação. Esta expressão vem se afirmando como opção ao termo diferente ou diverso, e é utilizada no sentido da multiplicidade e da singularidade, buscando assim mostrar que todos e todas fazemos parte da diversidade de expressões de gênero e sexualidade, a qual é constituinte do humano. É importante ressaltar, entretanto, que em seu uso cotidiano acaba por ser tomada como um denominador comum para aqueles e aquelas que não são heterossexuais, ou cuja identidade de gênero não obedece à imposição da linearidade sexo-gênero-sexualidade. É a heteronormatividade que faz com que a heterossexualidade fique excluída do uso corrente do termo diversidade sexual, pois aquilo que é normal não precisa/deve ser nominado, uma vez que é compulsório, ou seja, todos e todas são, até prova em contrário, tidos/as como heterossexuais.

A aceitação legal da diversidade sexual e da afirmação dos direitos sexuais (Rios, 2006) tem avançado no contexto brasileiro, mais por meio da jurisprudência (reconhecimento do direito à pensão e à adoção por casais do mesmo sexo, equiparação da união estável de casais do mesmo sexo à união de casais de sexos diferentes etc.) do que na esfera legislativa e institucional. Entretanto, os esforços dos governos que sucederam o período ditatorial não devem ser desconsiderados.

O termo “homofobia” é emblemático neste sentido, e é sem dúvida um dos mais utilizados pelos diversos programas governamentais para denominar ações e projetos institucionais, assim como aqueles oriundos dos movimentos sociais, o que não o isenta de críticas. A palavra foi inicialmente usada pelo psicólogo George Weinberg em 1969 (portanto, no mesmo ano da revolta de Stonewall, em Nova York) e retomado no seu livro *Society and the Healthy Homosexual*, de 1972. O termo designa o medo irracional da homossexualidade que conduz a reações

⁵ Sua utilização de maneira ampla é problematizada por alguns autores (Ávila, 2003:26; Skliar, 2006:30), como um termo que em uma utilização naturalizada ocultaria as relações de poder que construíram tal categorização.

irracionais, além do desejo de destruir o estímulo da fobia ou tudo que possa se relacionar a ela. Hoje, a palavra tem definições e usos múltiplos, podendo significar medo, aversão, discriminação, preconceito etc. Daniel Borillo, por exemplo, define homofobia como “uma manifestação arbitrária que consiste em designar o outro como contrário, inferior ou anormal. Sua diferença irreduzível o coloca em outro lugar fora do universo comum dos humanos” (2000:3). Estamos aqui distantes, portanto, da definição clássica de fobia.

Uma das críticas ao termo é de que ele pode dar a entender que a ação discriminatória ou a violência contra homossexuais (o termo também instituiu variantes que incluem a longa versão das siglas do campo, como LGBTTTTIQfobia) seja derivada de um impulso irracional que se situa no campo da psicopatologia individual, e não um preconceito reiterado socialmente (Herek, 2004). O conceito que se apresenta como substituto ou complemento da homofobia é “heterossexismo”. Este deriva de sexismo (associado na sua origem à perspectiva feminista) e implica uma concepção essencialista/naturalizada de que a heterossexualidade é superior do ponto de vista social, moral e do desenvolvimento psicológico às outras formas de expressão da sexualidade, pois a masculinidade e a feminilidade – assim como o sexo masculino e o feminino – seriam necessariamente complementares. O heterossexismo seria a explicação e a base para uma estrutura e uma dinâmica sociais que privilegiam a heterossexualidade do ponto de vista institucional e político.

As políticas educacionais que propõem a luta contra a homofobia e são a favor do respeito à diversidade sexual se deparam com práticas naturalizadas de reiteração da norma no que se refere à generificação da subjetividade (Louro, 1999; Britzman, 1996; Lelievre & Lec, 2005) e à afirmação de um modelo de família (Mello, 2006) e de ocupação do espaço social baseada na hierarquização de posições e na heterossexualidade compulsória (Rich, 1980).

A referência permanente às taxas elevadas de suicídio nos jovens e dos comportamentos de risco serve como um dos argumentos centrais para as demandas feitas aos governos de diversos países. Entretanto, cabe salientar que, mesmo que esses dados e essa constatação sejam importantes como alerta e como estratégia de convencimento das instituições públicas, a reiteração de um discurso psico-medicalizado pode contribuir para uma imagem estigmatizada da juventude LGBTTTTIQ, como já advertiu Mayberry (2006). No Brasil, a afirmação da necessidade de uma política pública de educação se baseia em estudos que apontam para a intensidade das formulações homofóbicas e heterossexistas presentes nas escolas. A primeira pesquisa de maior impacto foi conduzida pela UNESCO (Abramovay, Castro & Silva, 2004) em 15 capitais brasileiras. Esta pesquisa foi seguida por outras mais recentes que reafirmam suas conclusões (Abramovay, Cunha & Calaf, 2009; FIPE/MEC/INEP, 2009; Perseu Abramo/Rosa Luxemburgo Stiftung, 2008).

O Brasil não é o único país a propor ações neste campo, em praticamente todo o mundo ocidental democrático e laico pesquisas fazem referência a contextos distintos e programas mais ou menos institucionalizados (Szalacha, 2003). A complexidade e a heterogeneidade das políticas públicas de educação podem ser exemplificadas pela análise de James Sears (2005). Mesmo que os contextos sejam distintos, a base argumentativa para a implementação de ações utiliza enunciados oriundos do campo ao qual pertence a psicologia e, por esta razão, acreditamos que seja importante pensar a articulação destes saberes no interior das políticas públicas e o papel da escola no interior do dispositivo da sexualidade.

A educação escolar pode ser definida como integrante do dispositivo da sexualidade e como agenciadora privilegiada do biopoder, do controle e da normalização ao esquadrihar – a partir dos usos, dos saberes e dos enunciados oriundos de diversas disciplinas, mas com um lugar privilegiado destinado à psicologia – o normal e o patológico. Do mesmo modo, a escola pode ser pensada como uma forma fundamental de acesso à igualdade de direitos. Embora estejamos destacando estes dois papéis da escola que funcionam como agenciadores do dispositivo, é importante ressaltar que não se trata de dois lados, pois estes dois aspectos/componentes são complementares. Basta lembrar que a noção de seguridade social, por exemplo, se construiu a partir da divisão sexual do trabalho e de uma lógica familista que pressupõe a heterossexualidade. Nesta função de normalização, a escola é considerada, nas sociedades ocidentais, como uma ligação entre o mundo privado e o espaço público (Britzman, 1996); e é o Estado, pela via da biopolítica, que modelará progressivamente as fronteiras entre o público e o privado (Lemke, 2001).

Judith Butler sugere que a construção no espaço público da legitimidade de um saber que integre a diversidade sexual em nossas culturas pode nos ajudar a ultrapassar o modo de assujeitamento melancólico de incorporação da homossexualidade. Ela afirma que:

Quando certos tipos de perdas são constrangidos por um conjunto de interditos culturalmente prevalentes, nós podemos esperar a emergência de uma forma de melancolia culturalmente prevalente que marca a interiorização do luto ausente e a impossível ligação homossexual. E lá, onde não existe nem reconhecimento, nem público suscetível de nomear e portar tal luto, a melancolia produz graves consequências culturais (Butler, 2002:208-209).

Se seguirmos a análise de Butler, segundo a qual o reconhecimento das/os jovens LGBTTTIQ na escola está relacionado a um interdito cultural, poderemos afirmar que, quando as políticas públicas passam a reconhecer a homofobia como fonte de sofrimento para uma juventude que tem sua existência culturalmente

negada, produzem-se as condições sociais para a emergência do que Didier Fassin (2005) chamou da biolegitimidade de um grupo em face da intervenção protetora das instituições públicas. É a biolegitimidade das/os jovens não heterossexuais que está no centro das reivindicações de militantes e pesquisadoras/es em relação ao papel do Estado. Como afirma Guillaume Tanhiah (2004):

Se os adolescentes LGBT se sentem vulneráveis no seio da escola, é também porque eles o são em face de suas famílias. Entretanto, se consideramos a escola como essencial ao desenvolvimento das crianças, que ali passam uma parte não negligenciável de suas vidas, e que ali devem poder se sentir em segurança e se realizar, nós temos o direito de exigir que o sistema educativo leve em consideração os adolescentes LGBT, os quais se encontram sem referências, reconhecimento e/ou em sofrimento (Tanhiah, 2004:132).

A lei brasileira prevê a educação sexual na escola desde 1928, entretanto, até 1950, apesar desses programas apresentarem um caráter higienista, havia uma significativa resistência à sua implantação, notadamente campanhas de oposição influenciadas pela Igreja Católica, pois esta reivindicava a exclusividade da formação neste campo. A situação política se altera nos anos 1970, quando o movimento feminista assume a reivindicação de uma educação sexual não sexista, no entanto, apesar de experiências pontuais, não se difundiu esta discussão no conjunto das escolas brasileiras. É somente a partir do início dos anos 1990 que vamos encontrar projetos pedagógicos dirigidos à prevenção da aids e da gravidez na adolescência e que abordam tangencialmente a sexualidade. Atualmente, segundo Abramovay (2004), programas baseados principalmente em uma abordagem biologizante da sexualidade e centrados na ideia do risco são os mais frequentes. Cabe fazer uma ressalva em relação ao trabalho de pesquisadores e pesquisadoras – por exemplo, o de Vera Paiva – que, ao trabalharem com a prevenção da aids, afirmam a centralidade da importância de uma cultura de respeito à diversidade de orientação sexual (Paiva, 1999).

Em 1995, como resposta a (ou efeito de) um movimento de crítica à forma predominantemente medicalizada dos programas de educação sexual de pensarem a sexualidade, o governo anunciou os “Parâmetros Curriculares Nacionais”, nos quais a sexualidade é estabelecida como um tema transversal. O documento prevê que o conteúdo de diversas disciplinas integre a sexualidade de maneira articulada com outros temas, como a ética, a saúde, o gênero, a ecologia e a pluralidade cultural. Em relação aos efeitos desta definição curricular, existem visões distintas entre os pesquisadores deste campo (Abramovay, 2004; Altmann, 2001) sobre a incorporação dos Parâmetros à cultura da escola. Segundo Helena Altmann (2001), a

motivação governamental para a inclusão da temática se deu, principalmente, com a intenção de prevenir as DSTs/aids e a gravidez na adolescência, e não a partir de uma lógica de respeito aos direitos sexuais como direitos humanos.

Os Parâmetros se inscrevem, portanto, em um modelo de educação sexual já presente e marcado pelo domínio da biologia (uma ciência da sexualidade – uma *scientia sexualis*, como dizia Michel Foucault), dentro do qual a discussão da construção social da sexualidade e da diversidade sexual é marginal ou ausente. Além disso, mesmo os programas dirigidos à prevenção das DSTs/aids são usualmente propostos fora dos horários de aula e representam intervenções breves e pontuais. Cabe ressaltar ainda que as/os professoras/es, na sua grande maioria, não receberam formação para desenvolver ações educativas relacionadas à sexualidade.

Em Porto Alegre, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) realizou programas de “Educação Sexual” no início da primeira gestão do Partido dos Trabalhadores por meio de uma proposta de capacitação para a rede municipal. Em 1990 a Secretaria promoveu o curso “Sexo em Debate na Escola”, em parceria com a Secretaria Municipal de Saúde e Serviço Social. Esta capacitação de professores/as em orientação sexual foi proposta com a duração de um ano e, na continuidade, o trabalho feito junto à sua escola de origem pela/o educador/a formada/o contava com assessoria sistemática.

O projeto de orientação sexual (termo escolhido em substituição à educação sexual) da SMED de Porto Alegre foi implantado em 25 escolas da rede em 1991. A proposta tinha como princípio a ideia de que o trabalho deveria ser desenvolvido em caráter sistemático e permanente no currículo escolar, no tempo de um turno semanal, sendo facultativa a participação das/os alunas/os e oferecido em horário alternativo ao estudo regular. Uma das atribuições da/o professor/a de orientação sexual era propor reuniões com professoras/es, pais, funcionárias/os e comunidade escolar. Em várias escolas da rede municipal as oficinas de sexualidade se mantiveram por alguns anos e os grupos/reuniões de discussão com a comunidade escolar de fato foram levados a cabo.

Todas estas propostas de intervenção nas escolas (além de outras iniciativas pontuais não listadas aqui) abordando o tema da sexualidade foram extintas, e a temática só foi retomada, com propostas de maior abrangência, dentro do programa “Brasil sem Homofobia” e do projeto federal “Saúde e Prevenção na Escola” (SPE), este último sendo lançado em 2003 – uma ação do Ministério da Educação, Ministério da Saúde, UNESCO, UNICEF e UNFPA.

Este projeto propõe uma política de educação e saúde articulada ao projeto político-pedagógico das escolas, cujo campo de atuação compreende as temáticas: direitos sexuais e reprodutivos; prevenção das DSTs/aids; redução de preconceitos e estigmas relacionados à raça, etnia e orientação sexual; promoção da igualda-

de de gênero e prevenção da gravidez na adolescência. Apesar da amplitude dos objetivos, a proposta se centra na prevenção das DSTs/aids e da gravidez não planejada entre jovens. Na sua execução prevê a formação continuada de profissionais das áreas de educação e de saúde, em ações em níveis federal, estadual e municipal. A abrangência e a continuidade do SPE se explica pelo fato de sua legitimidade se sustentar em uma discussão sobre a sexualidade atrelada à prevenção em saúde e cujas linhas de ação centram-se na precaução contra as DSTs/aids e a gravidez na adolescência. A prevenção em saúde funciona, desde o princípio das ações neste campo como uma garantia moral para que se introduza a temática da sexualidade na escola.

O programa “Brasil sem homofobia” diferencia-se dos projetos anteriores, pois propõe inserir o tema da diversidade sexual no espaço escolar e traz a discussão da igualdade de gênero, identidade de gênero e orientação sexual. Este programa⁶ prevê ações principalmente no campo da justiça e da educação, buscando a afirmação da igualdade de direitos e a proteção das minorias sexuais contra efeitos do preconceito e do estigma. Dentre os seus objetivos, a proposta de cursos de formação para professores/as tem como alvo a promoção do respeito à diversidade sexual como um direito fundamental para o pleno exercício da cidadania. Para dar conta deste objetivo, o Ministério da Educação lançou editais, em 2005 e 2006, propondo o financiamento de projetos de formação de professoras/es. Quinze projetos foram escolhidos em 2005 e 32 em 2006, entre estes, projetos de duas ONGs de Porto Alegre foram aprovados nos dois editais citados.

A análise que apresentaremos se refere às quatro edições do projeto “Educando para a Diversidade”, coordenado pela ONG Nuances que atua em Porto Alegre e em sua região metropolitana. Nossa reflexão sobre os efeitos deste projeto de formação, em parceria da Nuances com a Secretaria Municipal de Educação (SMED), a Secretaria Estadual de Educação (SEC), diversos núcleos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Laboratório de Psicologia e Políticas Públicas; Núcleo de Pesquisa em Antropologia do Corpo e da Saúde; Grupo de Estudos das Relações de Gênero e Educação), será estruturada a partir de um relato que, apesar de descritivo, procurará inscrever esta ação na história recente das ações pedagógicas que se debruçaram explicitamente sobre sexualidade através de uma análise de inspiração genealógica (Nardi *et al.*, 2005).

⁶ O nome completo do programa é “Brasil sem homofobia: programa de combate à violência e à discriminação contra GLBT e promoção da cidadania homossexual”.

1. Ferramentas de pesquisa e estratégia de análise

O objetivo central deste trabalho é compreender de forma processual os efeitos das quatro edições do projeto em questão, além de pensar sobre a formação proposta. Para realizar tal objetivo propusemos, além do acompanhamento dos encontros, grupos de reflexão com professoras/es em duas escolas da rede pública. Os grupos foram realizados em escolas onde atuavam professoras que haviam participado da formação e que manifestavam interesse em desenvolver ações acerca do tema da homofobia em sua escola. Utilizamos os princípios da pesquisa-intervenção para guiar as técnicas de pesquisa escolhidas, e a análise foi centrada na forma como a rede enunciativa se construiu e se transformou no decorrer dos grupos e das formações. Nossa ação de pesquisa seguiu as seguintes etapas:

I. Realização de quatro grupos⁷ de reflexão (seguindo os princípios do grupo-dispositivo tal como descrito por Regina Benevides de Barros, 2007) com professoras/es em duas escolas da rede pública, contemplando Porto Alegre e a Região Metropolitana com as seguintes temáticas:

1. Um encontro referente às histórias de vida e à aprendizagem de valores associados à sexualidade, ou seja, como os valores e os conhecimentos relacionados à sexualidade foram incorporados pelas/os professoras/es na relação com a família, com o grupo de amigos de infância, com a mídia, e qual foi o papel da escola nesse processo.
2. Um encontro sobre as diferenças entre os valores e as formas de acesso à informação e à aprendizagem de práticas da juventude de hoje e da época em que professores/as viveram sua juventude.
3. Um encontro a respeito da forma como a escola lida com as questões da sexualidade no cotidiano, principalmente no que se refere ao respeito (ou não) à diversidade sexual.
4. Um encontro sobre o desenvolvimento de práticas pedagógicas que favoreçam o enfrentamento da homofobia e outras formas de discriminação na escola, e proposição de um exercício de planejamento de ações a ser desenvolvido em sua escola.

II. Realização de observações-participantes da formação com acompanhamento dos encontros das edições do projeto.

⁷ As escolas participaram do projeto por sua livre escolha, assim como as/os professoras/es que integraram os grupos. A média de participação nos encontros foi de oito professoras/es. O projeto foi avaliado e aprovado pelo comitê de ética em pesquisa da UFRGS.

Em relação à definição dos princípios da pesquisa-intervenção, podemos afirmar, de acordo com Marisa Rocha e Kátia Aguiar, que “o processo de formulação da pesquisa-intervenção aprofunda a ruptura com os enfoques tradicionais de pesquisa [...] já que propõe uma intervenção de ordem micropolítica na experiência social” (2003:67). As autoras afirmam que se trata da construção de uma atitude de pesquisa em que se radicaliza a ideia de experiência como condição para o conhecimento. Portanto, enquanto ferramenta de análise e intervenção, a pesquisa busca a reflexão constante sobre os efeitos do trabalho nas/os proponentes da pesquisa-intervenção. Estes efeitos demarcam a necessidade da reflexividade permanente que caracteriza a análise da/o pesquisador/a. Procura-se assim fazer o exercício da ação reflexiva, ou seja, “interrogar novamente as evidências e os postulados, sacudir os hábitos, as maneiras de fazer e de pensar, dissipar as familiaridades aceitas, retomar a avaliação das regras e das instituições” (Foucault, 1994b).

Na análise é fundamental entrar em contato com os enunciados que descrevem e constroem as experiências desde uma posição que busca a suspensão do *a priori*, levando em conta o efeito de raridade dos enunciados. Utiliza-se a perspectiva foucaultiana ao se “pesar o ‘valor’ dos enunciados”, valor que não é avaliado pela presença de um conteúdo secreto, mas caracteriza o lugar deles, sua capacidade de circulação e troca, sua possibilidade de transformação (Foucault, 2004).

Finalmente, afirmamos que se trata de uma pesquisa-intervenção que procurou seguir os princípios da genealogia, no sentido de que problematiza as condições de possibilidade de emergência dos discursos que se opõem e/ou se associam nos jogos de verdade e que dão os contornos à relação dos sujeitos consigo mesmos no processo de sua autoconstituição, ou seja, na forma como os sujeitos se produzem no interior dos modos de subjetivação e na forma como estes são agenciados no contexto da educação pública no que se refere ao trabalho da/o educador/a diante da diversidade sexual.

2. O projeto de formação “Educando para a diversidade”: paradoxos, limites, resistências e potencialidades

A formação “Educando para a Diversidade” completou suas quatro edições previstas, apresentando algumas características diferenciadas em cada uma delas. Na primeira edição, a parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SMED) foi crucial para a efetivação do projeto. O caráter formal desta edição marcava as primeiras ações do programa “Brasil sem Homofobia”. A parceria com a SMED estava representada pelo local escolhido, ou seja, o auditório de sua sede onde os encontros aconteceram às terças-feiras à noite. Muitos dos que estavam ali foram

dispensados de suas escolas para frequentarem o curso, marcando assim o comprometimento de algumas escolas com a formação. Na primeira edição havia professoras/as que já estavam comprometidas/os com a temática e tinham interesse em dar continuidade a projetos que haviam sido interrompidos em suas escolas; alguns/mas deles/as já tinham passado pela formação sobre a temática em outros momentos.

A segunda edição aconteceu ainda no espaço da SMED, mas desta vez contou também com a parceria da Secretaria Estadual de Educação. A maioria das/os professoras/es que a frequentaram, entretanto, era de profissionais da rede municipal. Nesta edição, vários educadores relataram dificuldades para frequentar o curso devido à elevada carga horária de trabalho e por suas escolas não terem liberado o horário, em razão de não considerarem o tema tão importante, ou por não disporem de um número de professores/as suficiente que permitisse a sua ausência. Outras escolas optaram por enviar uma pessoa da direção, e outras indicaram apenas um/a professor/a, limitando a participação. A parceria com as secretarias de Educação parece não ter dado conta de propiciar condições para que suas/seus profissionais frequentassem a formação. Nesta edição novamente se pôde perceber que havia professoras/es que já tinham experiência com essa temática nas redes municipal e estadual e estavam ali tentando retomar um trabalho anterior.

As observações participantes no desenrolar dos encontros das duas primeiras edições de “Educando para a Diversidade” e os grupos de reflexão⁸ com as/os professoras/es evidenciaram a dificuldade de mudança do código moral e em questionar as “verdades” relacionadas à sexualidade, pois estes estão fortemente naturalizados e incorporados. Refletir acerca do que está circunscrito como abjeto e/ou repreensível em um contexto heteronormativo remete para o “outro”, o “diferente”. Assim, a dificuldade de pensar e de incluir-se na diversidade emergiu como uma barreira difícil de ser transposta. A força do dispositivo constrói os corpos e endurece as possibilidades de constituir-se para além daquilo que a norma permite pensar, pois verificar que a norma nos forma ameaça a segurança daquilo que tomamos como verdade e cremos ser nossa “identidade sexual e de gênero”, assumida como própria, autêntica, interna, natural, essencial e individual; ameaça também a lógica narcisista própria a esta captura identitária, na qual o eu é tido como todo-poderoso e capaz de se autodefinir.

⁸ Existe uma distinção do trabalho de observação participante e dos grupos focais com as/os professoras/es em suas escolas. Na primeira forma de pesquisa, o caráter genérico da imposição da norma é mais evidente; na segunda, o contexto da escola, as peculiaridades da organização do trabalho e o objetivo de implementar ações produzem outro tipo de trabalho. Apresentaremos aqui a análise de forma conjunta, pois não tínhamos espaço para desenvolver a complexidade e as peculiaridades do conjunto da pesquisa.

A necessidade de reflexão só parece emergir quando o cotidiano claudica, quando a norma tem dificuldade de ser reiterada nas performances de gênero e da sexualidade, quando algo se confronta com lógicas paradoxais que denunciam a construção social da norma e de nós mesmos. Neste sentido, é importante demarcar o lugar das experiências de vida para a reflexão sobre as sexualidades tidas como ameaçadoras da ordem social. Várias/os professoras/es procuraram a formação porque foram confrontados/as com situações do cotidiano escolar com as quais não se sentiam habilitados para lidar. Três professoras da direção de uma escola estavam ali por terem que lidar com uma colega travesti; outra decidiu participar porque sua escola estava próxima de uma zona de prostituição e seu público era em grande parte composto por filhos/as destas profissionais. Em outra escola, houve uma ampliação de atendimento da quinta série para todo ensino fundamental, fato que trouxe novas problemáticas e deu visibilidade a distintas expressões da sexualidade.

Enfim, encontramos preocupações éticas, posições políticas, histórias pessoais e familiares e fatos que produziram experiências não elaboradas que, no conjunto e na sua diversidade, marcam a escolha das/os professoras/es em participar tanto da formação como dos grupos de reflexão.

A demanda inicial mais presente foi a necessidade de informações e metodologias que dessem conta de um “manejo” no enfrentamento das dificuldades da rotina escolar, uma vez que a formação destas/es professoras/es se caracterizou por uma proposta pedagógica direcionada a um “público-padrão”. O aluno idealizado que emerge dos relatos é aquele que corresponde à imagem do sujeito jurídico abstrato que funda a escola republicana laica. As/os professoras/es esperam encontrar “um aluno normal”; o que surge “a mais” é percebido como estranho, problemático, anormal. Assim, as diferentes formas de viver a vida, dentre elas, as diversas expressões da sexualidade e as conformações de gênero discordantes, ocupam o lugar do que incomoda, do abjeto, do “caso”, do que tem de ser expulso ou recuperado.

As teorias educacionais e as inúmeras disciplinas que constituem os cursos de formação docente pouco ou nada dizem sobre os corpos e os prazeres das/os estudantes. Aparentemente, a formação é incorporada como se centrada em ideias e conceitos, entretanto, a preocupação com o corpo e com sua utilização sempre foi central na constituição das práticas pedagógicas. Os processos de escolarização ao longo do tempo estiveram voltados para moldar, corrigir e construir homens e mulheres. Neste sentido, podemos recorrer às descrições feitas por Michel Foucault em seu livro *Vigiar e Punir* (1975) e a toda a produção no campo da educação inspirada nos conceitos de poder disciplinar e de seus componentes relativos à vigilância e ao exame.

Estas práticas, hoje, não estão tão explícitas, parecem “andar por si”. As teorias educacionais se preocupam com fases do desenvolvimento cognitivo e psicológico, enquanto os corpos generificados continuam sendo construídos sem que seja reconhecida a intervenção cotidiana da rotina escolar que define o que é adequado ou desprezível. As práticas do dia a dia, os arranjos físicos, a distribuição espacial reafirmam todo o tempo as diferenças sexuais e de gênero.

As concepções do indivíduo e da sociedade foram, e ainda são, perpassadas por uma visão dicotômica da “realidade”, na qual o natural se opõe ao social e ao cultural, o corpo à mente. Essa visão dualista e polarizada empurra as pessoas num movimento de identificação com e de integração ao grupo mais bem avaliado moral e socialmente (brancos/as, ricos/as, heterossexuais, bem-educados/as, comportados/as), evitando ser percebido/a como parte de um grupo desvalorizado (negros/as, pobres, homossexuais, transexuais, travestis, com escolaridade reduzida, bagunceiros/as), na tentativa de assim escapar dos estigmas e da discriminação dirigida às/aos “desviantes”. Deparamos-nos nas escolas com pessoas que afirmam, com alívio e orgulho, desconhecer o que sejam essas “formas desviantes” de sexualidade. Este “não saber” protege, pois produz um distanciamento seguro, ou seja, o indivíduo, ao alegar o “desconhecimento” da questão, se desculpa de sua responsabilidade ética, pois como não sabia, não podia intervir. Este tipo de posicionamento, chamado por alguns de homofobia passiva (Dorais, 2001), impede que se formulem questionamentos, uma vez que esses assuntos não entram na “ordem do dia”.

Em um dos encontros da formação em que houve trabalho em grupos, surgiu uma queixa. Em um grupo que era constituído apenas de mulheres, o primeiro assunto comentado, antes do tema proposto, foi a pressão que elas estavam sofrendo para desistir da formação, exigência que vinha de familiares e companheiros. Esta dificuldade era vivida por todas, algumas relataram:

– Eu estava sentada à mesa e falei alguma coisa do curso e meu marido ficou furioso e disse que eu não deveria falar aquelas coisas na frente dos nossos filhos, e eles têm 16 e 18 anos! Isso é ridículo, mas é o que eles também pensam, os meus filhos acham o fim eu fazer este curso.

– O meu marido que diz: tu ainda tá fazendo esse curso dos boiolas, qualquer dia vai sair abraçada com dois boiolas.

– Os colegas também fazem cara feia, mas a família...

– Eu, são os meus pais, e eu não moro com eles e nada, sou casada, tenho minha casa, eu deixo meus filhos com eles para vir aqui, então, eles acham

horrível, fazem pressão.

– Meu namorado reclama que eu venho aqui e não saio com ele, toda terça ele me convida para alguma coisa, para um cinema, e eu digo, tenho o curso, e ele faz cara feia, ele é supermachista. Que coisa! Eu já me separei de um machista, agora tô com outro!

Cabe salientar que do grupo acima apenas a professora autora deste último relato permaneceu na formação até o final. Os encontros nos quais os/as facilitadores/as (denominação escolhida pelo projeto para designar quem coordenava os encontros) eram militantes travestis, gays, lésbicas foram os mais mobilizadores. Neles, o distanciamento (facilitador/a-professores/as) foi quebrado. A presença de quem vive a discriminação no cotidiano impôs uma ruptura na lógica que sustenta a não intervenção pelo desconhecimento/distanciamento. As trocas entre as/os facilitadoras/es, oriundos dos movimentos sociais, e as educadoras/es se mostrou muito importante, pois foram marcadas pela potência da experiência (no sentido construído por Michel Foucault, ou seja, quando a vivência possibilita a transformação de si) e trouxe à tona as contradições vividas pelos/as professores/as.

O contato com “as pessoas diferentes” desestabilizou o distanciamento afetivo que o plano da teoria e da abstração pode construir, como quando aprendemos a utilizar o modo de expressão politicamente correto sem que isso implique a transformação das práticas ou a reflexão ética sobre as ações das/os educadoras/es.

Um momento marcante e que sinalizou a potência da experiência foi o encontro com a “gurizada” do projeto “Saindo do Armário e Entrando em Cena”.⁹ Esta experiência mobilizou muito as/os professoras/es, pois ali estavam estudantes falando de sua rotina e opiniões “como qualquer adolescente”. Uma professora disse: “Adorei eles, como eles são posicionados, têm opinião, dizem o que pensam!”. Talvez a expectativa fosse a de se defrontar somente com jovens sofridos e problemáticos, risco comum de muitas estratégias de intervenção que apresentam apenas uma perspectiva vitimizadora da juventude não heterossexual. Esta estratégia foi importante, pois mostrou que, apesar da maior vulnerabilidade desses jovens diante da violência, a existência de ações afirmativas permite potencializar a ação dos jovens e a não reforçar no imaginário social a imagem de uma juventude

⁹ O projeto “Gurizada: saindo do armário e entrando em cena” foi coordenado pela ONG Nuances e propunha para jovens oficinas de trabalho envolvendo temas relacionados à vulnerabilidade ao HIV/aids. O público do projeto era constituído de jovens que provinham basicamente de bairros da periferia de Porto Alegre e da Região Metropolitana, a maioria vivendo em condições econômicas marcadas pela desigualdade social, e que se reconheciam como homossexuais/gays, lésbicas, transexuais e travestis e bissexuais – e, também, uma minoria, como heterossexuais (Pocahy, 2006).

patologizada e que deve ser, portanto, tutelada.

Cabe ressaltar que esses projetos de formação, apesar de propostos e financiados pelo Ministério da Educação e de terem sido realizados na sede da SMED nas duas primeiras edições, parece que não se constituíram como um espaço “oficial”. A escolha de estratégia feita pelo governo federal não vincula essas iniciativas de formação à continuidade da implementação dos “Parâmetros Curriculares Nacionais” (PCNs) que definem a sexualidade como um tema transversal e, portanto, como uma obrigação legal. Quanto aos PCNs, as escolas e as/os professoras/es receberam este documento, no entanto, percebe-se que este material, no que diz respeito à orientação sexual, teve pouco impacto em suas aulas e que nem todos o leram.

Segundo as/os docentes, as dificuldades de implementação desta proposta transversal são diversas: ausência de formação específica, falta de condições para a realização de trabalhos interdisciplinares, desencontros entre professoras/es que precisam trabalhar em diversos locais, falta de estrutura e de material, desinteresse, medo de falar sobre o assunto, entre outros. Tais dificuldades em trabalhar de forma transversal têm sido apontadas pelas/os professoras/es, percebendo-se na prática a manutenção do trabalho com conteúdos programáticos estanques. Desta forma, os assuntos que deveriam ser abordados transversalmente por todos os/as professoras/es são relegados a abordagens pontuais.

A filiação a um projeto político-pedagógico que obedeça a princípios não discriminatórios parece ser entendida como uma escolha das escolas, e não como uma obrigação constitucional. As intervenções nas salas de aula ainda estão à mercê dos valores e dos posicionamentos das/os profissionais ali envolvidos. Fica evidente aqui a força do dispositivo da sexualidade na definição das práticas no campo da educação, pois produz como verdade a ilusão de que a sexualidade pertence ao âmbito do “privado” e a educação (neutra e, portanto, livre de marcas de gênero e da imposição da norma heterossexual) ao do “público”. Assim, as intervenções muitas vezes acabam sendo marcadas por uma personalização/individualização dos problemas enfrentados na escola, ou seja, restringe-se ao problema do aluno ou da aluna tal. Esta personalização é usualmente seguida de uma explicação do comportamento desviante que se associa aos estigmas da família pobre, desestruturada e promíscua. Ao remeter para a esfera do privado, a escola reforça a cultura homofóbica e sexista e não promove o questionamento do caráter discriminatório dos atos violentos, dos insultos, pois estas práticas estão naturalizadas e, apesar de permearem o cotidiano escolar, não conquistaram ainda a legitimidade para se tornarem tema político do espaço público/ político no qual se normaliza a sexualidade.

Uma professora relatou em um dos encontros:

Lá na secretaria não gostaram do cartaz [cartaz de divulgação da Parada Livre] e desaconselharam colocar em escolas, então, não vai ser colocado... Não sei por que não gostaram... [diz isso de forma evasiva]. Acho que tem a ver com aquela frase: é dando que se recebe...¹⁰

Outra professora coloca:

Mas até é uma oração, de São Francisco!

Resposta:

Acharam uma heresia.

Quando as/os professoras/es descrevem o funcionamento das escolas, os relatos dão conta de uma instituição com um funcionamento rígido, *conservador*, cujas mudanças *têm que ir devagar*, para as quais tem que *se preparar*. Esta cautela se associa a enunciados que remetem à imobilidade e que alertam sobre a dificuldade de abordar um tema sensível/difícil, o qual é acompanhado de uma sensação forte de impossibilidade de mudanças a curto prazo: “A coisa é devagar, claro, se consegue, mas é devagar.”; “A burocracia... o processo é lento, pra tudo...”.

Em vários momentos foi possível discutir a tensão que perpassa os diferentes projetos político-pedagógicos aos quais estão filiados distintos grupos de professoras/ES.¹¹ Em um dos encontros, uma das facilitadoras relatou uma dificuldade que vivenciou em uma escola. O GAPA-RS¹² tentou matricular em uma escola uma menina em situação de rua que estava em acompanhamento; a diretora da escola respondeu que para esse público existia a Escola Porto Alegre (uma escola aberta). A atitude foi considerada inadequada pelas/os profissionais que acompanharam a menina e a posição da escola, como uma atitude discriminatória. Esta análise causou polêmica, uma professora protestou e a discussão se generalizou. Outra professora defendeu a necessidade de “atendimento diferenciado” para esta população, e ainda outra contrapôs que o importante é a relação de respeito que se estabelece em qualquer estabelecimento. Parece que esta situação trouxe à tona questionamentos e divergências acerca da temática da “inclusão”, que todos/as estão acostumados/as a discutir e a supostamente aceitar como um tema que faz parte do repertório do politicamente correto.

Os enunciados que definem a escola inclusiva são conhecidos pelos profissio-

¹⁰ *Slogan* da Parada Livre de 2006 em Porto Alegre.

¹¹ Embora não possamos analisar aqui essas diferenças, parece haver propostas distintas que marcam os projetos pedagógicos da rede municipal e da rede estadual.

¹² Grupo de Apoio e Prevenção à Aids do Rio Grande do Sul.

nais da educação, mas no cotidiano há dificuldades de lidar com a diversidade e uma resistência para repensar o modelo disciplinar. Muitas vezes foi enfatizada a necessidade de preparo do/a professor/a e da escola para lidar com o/a *diferente*. Uma das participantes brincou: “Então devemos fazer uma escola para travestis?”.

Outra professora, exemplificando a necessidade de atendimento diferenciado, relata:

Eu participo de uma ONG que distribui alimentação para moradores de rua, para o pessoal que fica embaixo das pontes na Ipiranga. São quentinhas e copos de café com leite. Mas é difícil organizar este pessoal, eles passam correndo, pegam... A gente tá dando... mas é difícil, principalmente os mais jovens. Tem de tudo, aqueles que antigamente a gente chamava de mendigo, bebum, né? Mas eles não sabem nem lavar as mãos, não sabem nada, são uns bichinhos.

Eles não conseguem ficar numa sala de aula, não conseguem...

A gente tá sempre falando sobre qual seria o papel do professor, um médico não fica se perguntando qual é seu trabalho. Meu trabalho é ensinar, eu ensino.

Esta professora entende ensinar como “passar conteúdos”, então, se houver em uma turma alunas/os muito diferentes, ou alguns/mas que não têm condições de acompanhar os conteúdos, o processo de ensinar fica comprometido. Deste contexto de discussão emergiu também o questionamento de como ficaria a preparação do aluno para um futuro vestibular (como se a Universidade fosse “a” opção/possibilidade para todas/os). Parece que nesse momento apelou-se para o recurso do distanciamento profissional para isentar a escola de seu papel de agir no aqui e agora. Quando o debate ético-político tornou-se acirrado, algumas/ns optaram por se refugiar na definição do/a educador/a como um/a aplicador/a de técnicas, numa tentativa de circunscrever o trabalho à transmissão de conhecimentos. Ao definirem o trabalho do/a educador/a segundo esta perspectiva, o conhecimento é tratado como se fosse universal e neutro. Há uma dificuldade em perceber a/o educadora/o também como agente de normalização dos comportamentos de ordem sexual. Para elas/eles, isto ocorre “naturalmente” sem a participação ativa das/os educadoras/es.

É importante ressaltar os repetidos investimentos no cotidiano escolar que regulam os gêneros e as sexualidades. Os corpos são marcados social, simbólica e materialmente; os corpos considerados normais/naturais são também produzidos através de uma rede de gestos e atitudes, ganham um valor que é sempre transmitido e que corresponde a determinado momento histórico e a uma socie-

dade em particular.

Momentos preciosos de reflexão durante a formação aconteceram quando uma professora anunciou, com uma expressão de surpresa, após ter um *insight*: “Só tem rosa e azul na pré-escola! Nome de menino: azul; menina: rosa. A gente não usa outras cores! Já damos prontos os cartõezinhos e eles colocam os nomes! Nós poderíamos usar outras cores...”. Quanto aos adolescentes, afirma que no cotidiano se diz: “... as meninas deviam se preservar... não se expor demais” acerca de meninas consideradas mais “saidinhas”. Estas intervenções constroem as performances e modulam comportamentos e atitudes que naquele ambiente são considerados adequados para a expressão de uma identidade moldada no cotidiano escolar. A escola generifica os corpos ao impor uma série de regras e convenções que obedecem à matriz sexista e heterossexista: tudo já vem pronto, inclusive para as/os professoras/es; elas/es repetem os códigos pensando “fazer o bem”.

No transcorrer da formação houve espaço para as discordâncias. A tensão/confronto de ideias foi produtiva/o no sentido de permitir uma reflexão importante sobre a dimensão ético-política da educação. Percebemos que a experiência desta formação transformou a relação facilitador/a-educador/a. Nos primeiros encontros notamos um funcionamento típico de “aula”, mas ao longo do tempo ficou evidente um posicionamento ativo das/os educadoras/es, resgatando assim a potência da “experiência” da educação.

Ao final dos encontros previstos para a formação nas duas primeiras edições, as/os educadoras/es relataram que houve uma mudança importante em suas posturas pessoais. Elas/es afirmaram haver menos tolerância com piadas preconceituosas no cotidiano escolar, uma maior sensibilidade para compreender a diversidade e a complexidade das expressões de gênero e da sexualidade e, nesta direção, começaram a utilizar as ferramentas da desconstrução do normal/natural e do patológico/desviante/diferente para pensar o dia a dia na escola e as práticas pedagógicas no que se refere às identidades gênero e às expressões da sexualidade. Entretanto, quanto às propostas de intervenção nas escolas de origem, estas ainda eram muito tímidas. Nos encontros dos grupos de reflexão (nas duas escolas da rede pública), os relatos, embora as escolas tivessem características específicas, não escapavam das constatações descritas acima.

Apesar da força do dispositivo, podemos afirmar que os efeitos da formação e dos grupos de reflexão foram encorajadores. O caráter inovador da experiência foi ressaltado pelas/os participantes, uma vez que a proposta pedagógica do projeto foi construída a partir de uma perspectiva de trocas entre professoras/es das escolas públicas, pesquisadoras/es e militantes. Entretanto, se o ganho para a aprendizagem pessoal foi considerado importantíssimo e transformador, as/os professoras/es ainda estavam muito receosas/os em relação às formas possíveis de intervenção

nas suas escolas de origem.

As/os participantes compreendem que não existe uma fórmula única aplicável a todas as situações, e o receio não deriva de dificuldades da ordem das metodologias de intervenção, mas ele tem como origem o simples fato de que frequentar a formação provoque suspeitas nos colegas, ou seja, que intervir no combate à homofobia imediatamente produza um contágio (elas/es passarem a ser identificadas/os como homossexuais). Além deste efeito de contaminação gerado pelo estigma¹³ (o que as/os expõem ao mesmo preconceito que pretendem enfrentar), existe a sensação de falta de informação. Acreditamos que, para além do fato de a formação ter sido para muitos a primeira vez em que tiveram a oportunidade de refletir mais profundamente sobre a sexualidade, esta demanda de informação indica o/a professor/a como aquele que tudo sabe, a dúvida sendo um atestado de incapacidade. Como consequência dessa incapacidade situada no campo da informação, há a necessidade permanente de um especialista.

A psicologia é particularmente solicitada neste lugar e buscada pelas/os professoras/es como uma forma de legitimação segundo um regime de verdades, que traça linhas nítidas entre o normal e o patológico no campo da sexualidade. Percebemos ainda em algumas/ns participantes, uma obsessiva procura de explicações para a “causa” da homossexualidade. Esta demanda se apresenta também em função da necessidade de justificar estrategicamente as ações propostas na escola a partir da legitimidade do discurso científico. Este “receio da intervenção” foi sempre discutido durante a formação e, apesar do sucesso dos formadores em desnaturalizarem certos preconceitos e medos, ele indica a necessidade de uma formação continuada de maior envergadura para as/os profissionais da rede e, também, de as próximas intervenções/formações tornarem visível o fato de a matriz heterossexual ser o dispositivo presente e ativo nas práticas escolares.

Percebemos algumas mudanças na conformação da terceira edição, e que permaneceram em sua quarta e última edição. Essas edições aconteceram fora dos espaços físicos das secretarias de Educação e atraíram um público mais diversificado e também o interesse acadêmico, com grande participação de pesquisadoras/es e estudantes em formação (diferentes graduações e mestrandos e doutorandos). Importante pontuar que houve diminuição das verbas repassadas pelo governo federal. Em 2007, a terceira edição aconteceu na sede do Sindicato dos Bancários, nos sábados pela manhã, atendendo a uma reivindicação dos/as professores/as que argumentavam que os encontros oferecidos fora do horário de trabalho facilitariam a presença no curso. A saída da sede da SMED pareceu dar um tom

¹³ Nos moldes definidos por Erwin Goffman (1975).

mais amplo para o debate, e as discussões acadêmicas e teóricas surgiram com maior ênfase, talvez pelo fato de a temática ter conquistado espaço na agenda de pesquisa das universidades.

A divulgação da formação foi feita através de vários meios de comunicação (internet, jornais etc.) e foram enviadas correspondências e *folders* às escolas, não envolvendo diretamente as pessoas da direção. Não sendo o curso uma formação obrigatória, a participação estava aberta a interessadas/os. Esta escolha implicou um acesso mais restrito às inscrições, na medida em que a divulgação ocorreu com atraso em certas escolas. Em algumas delas o *folder* chegou após o término das inscrições, ou quando o curso já tinha se iniciado. Observou-se a pouca divulgação dentro das escolas, o que pode ter sido a causa de seleção de determinado tipo de público, ou seja, professores/as que já tinham interesse na temática, aquelas/es já inseridos/as em redes de discussões sobre temas atuais da educação, estudantes e pesquisadores.

Várias/os profissionais da rede pública procuraram esta formação sem terem obtido a dispensa da escola e, algumas vezes, nem a instituição, nem as/os colegas foram informados da sua participação no curso. A proposta de sensibilizar professores/as para o tema mostrou-se, em alguns momentos, menos importante do que a demanda por maior articulação das ações que se tenta consolidar em alguns locais de trabalho e que se encontram isoladas. Neste sentido, nos parece que a maior abrangência das ações e a busca da construção de redes devam ser pensadas como elementos cruciais para os próximos projetos a serem implementados nas escolas. A dinâmica de divulgação na rede pública e o espaço concedido à temática na agenda das escolas revelaram aspectos recorrentes trazidos pelas/os educadoras/es, isto é, dificuldades com colegas e atitudes de preconceito.

As/os professoras/es reivindicaram uma formação continuada, e que os encontros mantivessem uma sistemática de troca de experiências e supervisão feita por profissionais que acompanhassem os projetos a serem implantados nas escolas. Ao final desta formação, as propostas de intervenção nas escolas de origem pensadas pelas/es educadoras/es tiveram apresentações finais mais estruturadas. Uma professora, que fez a formação em 1991 oferecida pela SMED, afirmou que seu objetivo ao frequentar a formação era a troca de experiências e a organização de um grupo de professoras/es como suporte para suas reivindicações de carga horária e elaboração de ações na escola. A demanda parecia se desenhar a partir da necessidade de apoio logístico e fortalecimento do trabalho formal com o tema da sexualidade, que perdeu seu espaço oficial nas secretarias de Educação, principalmente na rede municipal, onde existira em razão do projeto iniciado em 1991.

As/os professoras/es da rede estadual relataram não conhecer nenhum projeto de formação proposto pela SEC e que vieram por sua própria iniciativa, uma

vez que os cursos oferecidos ou disponíveis para profissionais da rede estadual são formações com enfoque exclusivo de prevenção ou oferecidos por instituições confessionais, em que os cursos são estruturados a partir de uma perspectiva normalizadora heterossexista e familista. Nesses cursos, a diversidade sexual ou não é abordada ou é apresentada superficialmente, sugerindo a “tolerância” às diferenças.

A quarta edição aconteceu no espaço da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na Faculdade de Educação, em 2008, numa parceria com o GEERGE – Grupo de Estudos das Relações de Gênero e Educação. Os encontros se mantiveram aos sábados e aconteceram quinzenalmente. As mudanças de dia e periodicidade foram devidas às demandas de professoras/es em função da sua dificuldade com o tempo e do calendário escolar. Em todas as edições essa dificuldade foi debatida e parece não ter sido solucionada. A cronicidade do problema se explica pelo fato de que, fora a primeira edição, nas outras foi o/a professor/a que teve de buscar formação nos temas de interesse, sem que houvesse apoio institucional. As redes municipal e estadual não incorporaram essas formações como uma política continuada; em uma clara referência a este fato, a formação foi denominada pelos/as professores/as como “a formação do Nuances”. Nesta direção, surgiram críticas à maneira “militante” de se expressar de alguns palestrantes e algumas reflexões acerca da formação ser pouco direcionada à prática docente.

No final do curso, houve uma aula extra a pedido das/os professoras/es para sanar algumas dúvidas e revisar conceitos. O encontro, com baixa participação por ter acontecido em data fora do calendário previsto, teve a característica de troca de experiências, voltando à cena a demanda por espaço de trocas e de estudo e a formulação de ferramentas a serem utilizadas no dia a dia escolar. A necessidade de um grupo de discussão sistemático foi reapresentada, ressaltando-se o fato da iminência do término da formação, sendo que esta foi a última edição prevista pelo edital federal.¹⁴ Novamente, as/os professoras/es perceberam como frágeis os espaços de discussão, solicitando a criação de estratégias para uma troca sistemática com apoio institucional. Várias/os educadoras/es afirmaram que o mais importante é a construção de um espaço de interlocução entre as/os profissionais da rede que os/as fortaleça também para negociarem seus horários e projetos diante das direções de suas escolas. “A gente acaba também trabalhando aqui individualmente, cada um à sua maneira, da maneira que tu tá recebendo, vai trabalhando. Mas não é uma maneira coletiva, que seja planejada, orientada”, afirmou uma professora.

O trabalho de sala de aula muitas vezes necessita de um respaldo em face das

¹⁴ O governo federal modificou a estratégia de formação, buscando criar centros/núcleos universitários para dar mais solidez e continuidade às ações de formação.

dificuldades enfrentadas pelas/os professoras/es no que tange à disputa de valores morais/religiosos que permeiam a comunidade escolar. Uma professora relatou:

É o que eles trazem, e aí um confronto entre a escola, o pastor e a família é uma coisa muito forte. Eles tão num momento assim em que eles não sabem qual a atitude que é correta; eles ficam indecisos, tem o pecado, a coisa do diabo, eles ainda não sabem discernir o que é certo – se for só aula, será que é pecado também? O professor não falou isso, mas a minha mãe disse, o pastor disse que não era para mim (sic) assistir a essas coisas, participar na escola... as crianças, eu acho que ficam assustadas, [como] “hoje eu fiz uma coisa do demônio”, né?

Um aspecto levantado pelas/os participantes foi a dificuldade de discussão com suas/seus colegas, uma vez que, ao tentarem socializar os assuntos abordados durante a formação, vários colegas da escola não consideraram o tema pertinente ou importante. Os/as colegas, de acordo com os relatos, mostraram-se resistentes em explicitar e discutir a forma com que trabalham com suas/seus alunas/os, mantendo a atitude de “cada um trabalha do seu jeito dentro da sua sala”.

Os/as professoras/es relataram que, quando convocaram as/os colegas para discutir, elas/es evitaram os grupos de debate e algumas/ns assumiram uma atitude de preconceito em relação à temática. Este fato mostra, por um lado, a necessidade do apoio oficial e, por outro, o trabalho lento e cotidiano de sensibilização necessário para a consolidação da discussão nas escolas. Quando foram debatidas as questões do cotidiano escolar e das relações entre professores/as, surgiram depoimentos de alguns deles que são homossexuais e que haviam sido desrespeitados nos ambientes de trabalho com piadinhas e insinuações, ou frieza e distanciamento. Principalmente os educadores mais velhos relataram que evitavam comentar sua vida particular na escola e que, devido ao preconceito, mantinham uma “distância segura” e limitavam a convivência com colegas. Muitas destas situações não são explícitas:

Acho que às vezes as pessoas têm um preconceito muito grande e têm vergonha de expor este preconceito porque sabem que não é politicamente correto ser preconceituoso. Então, fica aquela coisa velada, e eu acho que o que fica velado aí fica rançoso, é pior do que aquilo que é escancarado.

As/os professoras/es afirmam que a maioria de suas/seus colegas percebem a discriminação e as agressões que acontecem no ambiente escolar, mas tendem a não relacioná-las com valores socialmente construídos. A tendência institucional é tratar “os casos” de maneira individualizada, enfocando o problema disciplinar e

não o contexto social/cultural/moral de produção da discriminação e suas participações ativas e/ou passivas na reiteração do preconceito. Surgiu com constância a afirmação de que “não se fala em sexualidade na escola”, apesar de se estar convivendo com a presença maciça de práticas normativas relacionadas a comportamentos de gênero e práticas sexuais no cotidiano escolar. Parece ser consenso que a questão da sexualidade está fora dos portões das escolas e que não há de fato uma proposta sistematizada para abordar este tema no ambiente escolar, e que são poucas as pessoas que querem e se sentem preparadas para lidar com este assunto. A sexualidade está presente em falas, práticas, classificações – este é um marcador social sempre em funcionamento e naturalizado, mas permanece no lugar do se-gredo, inserido em uma lógica que ordena a sexualidade.

A sexualidade emerge dos relatos como algo que remete à experiência das pessoas, uma vez que suas experimentações estão em foco quando se fala do tema; recria-se, assim, a dicotomia público-privado. Ao recolocar a experimentação como algo pertencente ao privado, o paradoxo surge, pois este privado é constantemente invadido por regras sobre como se deve usufruir das práticas sexuais, em que lugar, com quem e de que maneira. Os relatos são recorrentes: “Sempre coloco que sexo é uma coisa natural, desde que com responsabilidade, no seu tempo, com segurança”.

É importante ressaltar mais uma vez aqui que o cotidiano escolar é repleto de normatizações, e isto não é novidade. A dificuldade permanente da formação de professores/as neste campo é a naturalização da reiteração da matriz/norma heterossexista e a suposta passividade de seus agentes. A naturalização denota a eficiência da norma, a despersonalização dos que promovem a repetição das regras que regulam o gênero e a sexualidade. As pessoas não se sentem agentes desta atuação criteriosa, convivendo harmonicamente no campo do politicamente correto que promove a aceitação e a tolerância, no sentido de construir uma visibilidade tutelada para os “diferentes”, mas que cotidianamente os inferioriza tanto no campo dos direitos.

O grande desafio para os/as professoras/es dessa formação foi produzir o questionamento nos/as colegas, isto é, será que esses/as que fogem da discussão não “ensinam” sexualidade? Não se reiteram as normas quando se produzem essas “outras” falas? “As meninas tão muito saízinhas”; “... as meninas estão atacando!”; “... deviam se preservar mais” [as meninas]; “Aquele menino é meio... eu chamei a mãe dele e avisei: fiquem de olho! Esse menino está perigando!”.

Um risco importante das formações neste campo é centrar-se na lógica dos enunciados que opõem saber/não saber como forma de superação do preconceito e da discriminação, ou seja, como se a ignorância/falta de conhecimento fosse o fator central da discriminação e da violência; que as/os profissionais de educação

não têm conhecimentos nesta área e este seria o fator gerador do preconceito e da hierarquização das pessoas a partir de suas performances de gênero e sexuais.

As dificuldades, entretanto, são resultado de múltiplos arranjos históricos, e a questão ética é fundamental e contingente à esfera do conhecimento. Neste sentido, é importante chamar a atenção para o risco de que a discussão sobre a diversidade sexual, quando ligada ao debate da inclusão, pode ficar restrita a uma domesticação das diferenças e a um ordenamento destas, uma demarcação organizada a partir do polo mais legítimo do saber (ciência x religião; saúde x prazer etc.), hierarquia que ordena o campo de saberes, tornando-os inteligíveis, familiares, acessíveis, controláveis.

Educadoras/es salientaram, ao longo dos encontros, que percebiam um diferencial desta formação em relação a outras oferecidas anteriormente, pois a inclusão da discussão das sexualidades não hegemônicas, com a abordagem das bissexualidades, travestilidades e transexualidades, não havia sido feita até então dentro das escolas. Manifestaram seu agrado em relação à discussão jurídica destes temas e a abordagem dos direitos sexuais como direitos humanos. Para muitos/as, estas questões não eram percebidas como uma questão de direitos, mas do âmbito individual e íntimo. A forma de implantação dessas formações mostrou-se muito rica no sentido de troca com militantes e organizações dos movimentos sociais.

As/os professoras/es perceberam a necessidade do tema e alguns/mas construíram iniciativas de trabalho dentro de suas salas de aula. Entretanto, mesmo ao final da formação, a ideia de que não se faz “nada” emergiu, pois “não se fala de sexualidade” ou “não se consegue fazê-lo”, ainda que se faça presente. Em um dos encontros do “Educando”, quando perguntados se havia algo acontecendo nas escolas abordando a temática, a resposta foi em coro: *não/nada!* Mas ao explorarmos esse *não/nada*, percebemos que se refere ao fato de nada estar acontecendo de forma sistemática, pois de forma autônoma, e muitas vezes de maneira extraoficial, muitas/os professoras/es discutem com suas/seus alunas/os por sentirem que há a demanda e a necessidade de explicitar e, também, de orientar.

Nas falas das/os educadoras/es que participaram da formação surgiram experiências de trabalho em aulas de ensino religioso, artes, filosofia, educação física. Eles/as estavam gradualmente se apropriando de um saber fundamental sobre o tema e, mais importante ainda, construindo estratégias para desenvolver ações no cotidiano. O sonoro “nada”, que ecoou como resposta à questão sobre o que estava acontecendo no cotidiano das escolas ao final da quarta edição do projeto “Educando para a Diversidade”, indica a necessidade de desenvolver mais ações, mas também a dificuldade de manter essas ações em um nível micropolítico, sem apoio institucional e, portanto, mais frágeis no que tange à sua continuidade, pois dependem das iniciativas daquele/a que é sensível ao tema.

Acreditamos que as transformações neste campo são lentas, que elas necessitam de apoio oficial mas, mesmo sem este, as pequenas iniciativas pontuais aqui e ali produzem modificações importantes no cotidiano. A escola que passa a respeitar a professora travesti e assume seu nome social mostra que modificações pouco prováveis há vinte anos no contexto escolar são hoje possíveis. A escola sozinha não vai modificar a sociedade, mas o conjunto de ações – na mídia, no embate político, no campo da jurisprudência, na produção de saberes voltados para este campo – produz a sinergia necessária para construirmos um mundo no qual os direitos não sejam definidos pela hierarquia da moral sexual.

3. Considerações finais

Acompanhando toda a discussão e a dura abertura de brechas neste cotidiano enrijecido e naturalizado pela imposição das normas de conduta relativas ao gênero e à sexualidade, ouvimos a queixa que permeia o relato das/os professoras/es: estão sobrecarregadas/os, têm de dar conta de muita coisa, são muito cobradas/os e responsabilizadas/os. A falta de condições (salariais, de infraestrutura, de material, de tempo, de qualificação...) confronta-se com a afirmação de enunciados que são utilizados pelo governo e por todos os setores da sociedade, nos quais a escola emerge como solução mágica para todos os problemas do país (sem que se resolvam as questões do trabalho, da saúde, da moradia, da violência urbana etc.).

Este elemento é importante e não deve ser negligenciado em qualquer tipo de planejamento de ações nas escolas, entretanto, ao invés de este fator produzir uma reflexão sobre “o que pode a escola”, muitas vezes a falta de condições remete para uma paralisia que reforça a já presente dificuldade de lidar com uma temática desestabilizadora de certezas. A ruptura com a visibilidade abjeta, que é reservada às/aos jovens e professoras/es não heterossexuais ou que se desviam da conformidade de gênero, e a construção de uma visibilidade ética-cidadã demandam esforço e trabalho contínuo e, nesta esfera, qualquer problema material/estrutural pode servir de barreira à implantação de ações que moralmente já são questionadas. É a legitimidade da discussão acerca da sexualidade que está em questão.

Acreditamos que a conjugação de estratégias de formação permanente com o trabalho com grupos nas escolas seja uma proposta potente. A partir de nossa análise, acreditamos que o processo com maior possibilidade de ampliar o efeito das ações de formação passa pela criação de centros de suporte e acompanhamento nas secretarias de Educação (e/ou centros universitários conveniados) para as iniciativas das/os educadoras/es. Além disso, existe a necessidade de que o Mi-

nistério da Educação assuma a produção de material “didático”¹⁵ (livros, filmes, softwares, sites) que possibilitem às/aos professoras/es ampliar a legitimidade de suas propostas no jogo político interno às escolas.

Projetos como os que analisamos estão se propondo a intervir no campo da sexualidade sem o viés da prevenção da aids ou da gravidez na adolescência. A originalidade destas ações pode indicar o início do reconhecimento moral/social da população jovem não heterossexual, construindo assim um lugar para a escola que possibilite o incremento da liberdade e das possibilidades de viver em toda a sua potência.

Recebido: 23/10/2011

Aceito para publicação: 29/06/2012

¹⁵ A exemplo do material produzido para discutir o preconceito de raça e cor.

Referências bibliográficas

- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO Mary G. & SILVA, Lorena B. 2004. *Juventudes e sexualidade*. Brasília: UNESCO. 426 p.
- ABRAMOVAY, Miriam; CUNHA, Anna Lucia & CALAF, Priscila P. 2009. *Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas*. Brasília: RITLA/ Sec. Educação Distrito Federal. 496 p.
- ALTMANN, Helena. 2001. "Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais". *Estudos Feministas*, 9 (2), p. 575-585.
- ÁVILA, Maria Betânia. 2003. "Sexualidades e política na perspectiva feminista". In: PARKER, Richard & CORRÊA, Sonia (orgs). *Sexualidade e Política na América Latina*. Rio de Janeiro: ABIA. p. 25-28.
- BARROS, Regina Duarte Benevides de. 2007. *Grupo: a afirmação de um simulacro*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS/ Sulina. 350 p.
- BORRILLO, D. 2000. *L' Homophobie*. Paris: Presses Universitaires de France. 127 p.
- BRITZMAN, Deborah. P. 1996. "O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo". *Educação & Realidade*, 21 (1), p. 71-96.
- BUTLER, Judith. 2004. *Undoing Gender*. New York : Routledge. 273 p.
- BUTLER, Judith. 2002. "Le genre de la mélancolie/l'identification refusée". In: BUTLER, Judith. *La vie psychique du pouvoir: l'assujettissement en théories*. Paris: Ed. Leon Scherer. 233 p.
- FASSIN, Eric. 2005. *L'inversion de la question homosexuelle*. Paris : Ed. Amsterdam. 202 p.
- FIPE. 2009. *Pesquisa sobre Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar*. São Paulo/Brasília: MEC/INEP. 240 p.
- FOUCAULT, Michel. 2004. *Naissance de la Biopolitique: cours au collège de France 1978-1979*. Paris: Gallimard-Seuil. 355 p.
- FOUCAULT, Michel. 1994. La «gouvernementalité» . In: FOUCAULT, Michel. *Dits et Ecrits*.Vol. III. Paris: Gallimard. 477 p.
- FOUCAULT, Michel. 1976. *Histoire de La Sexualité I: la volonté de savoir*. Paris: Gallimard. 211 p.
- GOFFMAN, Erwin. 1975. *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*. Paris: Les Editions de Minuit. 175 p.
- HEREK, Georg M. 2004. "Beyond 'homophobia': Thinking about sexual stigma and prejudice in the twenty-first century". *Sexuality Research and Social Policy*, 1 (2), p. 6-24.
- LELIÈVRE, Claude & LEC, Francis. 2005. *Les Profs, L'école et la sexualité*. Paris : Odile Jacob. 349 p.
- LEMKE, Thomas. 2001. "'The birth of bio-politics': Michel Foucault's lecture at the Collège de France on neo-liberal governmentality". *Economy & Society*. 30 (2), p. 190-207.

- LOREA, Roberto A. 2006. "Acesso ao aborto e liberdades laicas". *Horizontes Antropológicos*, 12 (26), p. 185-201.
- LOURO, Guacira. 1999. "Pedagogias da sexualidade". In: LOURO, Guacira (org.). *O corpo educado: pedagogias da educação*. Belo Horizonte: Autêntica. p. 83-111.
- MAYBERRY, M. 2006. "The story of a Salt Lake City Gay-Straight Alliance: identity work and LGBT youth". *JGLIE*, 4 (1), p. 13-31.
- MELLO, Luis. 2006. "Famillismo (anti)homossexual e regulação da cidadania no Brasil". *Rev. Estud. Fem.*, 14 (2), p. 497-508.
- NARDI, Henrique Caetano & QUARTIERO, Eliana. 2007. "Subjetividade e sexualidade no cotidiano das práticas escolares". In: PASINI, Elisiane (org.). *Educando para a Diversidade*. 1ª ed. Porto Alegre: Nuances. p. 77-96.
- NARDI, Henrique C. & POCAHY, Fernando. 2005. "LGTB Youth and Issues in South America". In: SEARS, J.T. (org.). *Youth, Education and Sexualities: an international encyclopedia*. Vol. II. Westport: Greenwood Press.
- PAIVA, Vera. 1999. "Cenas Sexuais, Roteiros de Gênero e Sujeito Sexual". In: BARBOSA, R. & PARKER, Richard. *Sexualidade pelo Avesso: direitos, identidades e poder*. Rio de Janeiro: IMSUERJ; São Paulo: Ed. 34.
- PERSEU ABRAMO. 2008. *Diversidade sexual e homofobia no Brasil*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo/Rosa Luxemburg Stiftung. 230 p.
- POCAHY, Fernando Altair & NARDI, Henrique Caetano. 2007. "Saindo do armário e entrando em cena: juventudes, sexualidades e vulnerabilidade social". *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis. Vol. 15, n. 1, p. 45-66.
- RICH, Adrienne. 1980. "Compulsory heterosexuality and lesbian existence". *Signs*, 5 (4), p. 631-60.
- RIOS, Roger. 2006. "Para um direito democrático da sexualidade". *Horiz. antropol.*, 12 (26), p. 71-100.
- ROCHA, Marisa Lopes da & AGUIAR, Katia Faria de. 2003. "Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises". *Psicol. cienc. prof.* [online]. Vol. 23, n. 4, p. 64-73. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-98932003000400010&script=sci_arttext Acesso em: 30/10/ 2007.
- SEARS, James T. 2005. "Introduction". In: SEARS, J. T. (org.). *Youth, Education and Sexualities: an international encyclopedia*. Vol. I. Westport: Greenwood Press.
- SKLIAR, C. 2004. "A Materialidade da Morte e o Eufemismo da Tolerância. Duas faces entre as Milhões de Faces deste Monstro (Humano) Chamado Racismo". In: GALLO, S. & SOUZA, Regina (orgs.). *Educação do Preconceito. Ensaios sobre Poder e Resistência*. Campinas: Editora Alínea.
- SZALACHA, L. A. 2003. "The research terrain: a brief overview of the historical framework for LGBTQ studies in education". *JGLIE*, 1 (2), p. 77-87.
- TANHIA, Guillaume. 2004. *Enculé! L'école est-elle homophobe?* Paris: Little Big Man. 139 p.