

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

CLAUDIO ROBERTO DA SILVA

**A igualdade ainda vai chegar: desafios para a construção da
“cultura do respeito” aos direitos de cidadania do segmento
LGBTT em uma escola pública do município de São Paulo**

**São Paulo
2010**

CLAUDIO ROBERTO DA SILVA

A igualdade ainda vai chegar: desafios para a construção da “cultura do respeito” aos direitos de cidadania do segmento LGBTT em uma escola pública do município de São Paulo

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos necessários para obtenção do Título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Estado, Sociedade e Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cláudia Pereira Vianna

**São Paulo
2010**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

37.047
S586i

Silva, Claudio Roberto da

A igualdade ainda vai chegar : desafios para a construção da “cultura do respeito” aos direitos de cidadania do segmento LGBTT em uma escola pública do município de São Paulo / Claudio Roberto da Silva ; orientação Cláudia Pereira Vianna. São Paulo : s.n., 2010.

186 p.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Estado, Sociedade e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Educação – Aspectos culturais – Aspectos sociais 2. Direitos humanos 3. Cidadania 4. Políticas públicas 4. Relações de gênero 5. Sexualidade 6. Cultura escolar. I. Vianna, Cláudia Pereira, orient.

SILVA, Claudio Roberto da. A igualdade ainda vai chegar: desafios para a construção da “cultura do respeito” aos direitos de cidadania do segmento LGBTTT em uma escola pública do município de São Paulo. Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof./a. Dr./a. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof./a. Dr./a. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof./a. Dr./a. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof./a. Dr./a. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof./a. Dr./a. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Dedico este trabalho a duas pessoas que me ensinaram a amar o conhecimento: Antônio Geraldo da Silva e a Antônia Leles da Silva, meu pai e minha mãe (*in memoriam*), e a uma pessoa encantadora que sempre está junto comigo e – a qualquer hora – está pronta a me ajudar, Maria do Rosário da Silva Ferro, minha irmã.

“Começamos a falar não mais em ‘educação para os direitos humanos’, e sim em ‘educação em direitos humanos’. Não se trata de ensinar um conteúdo que será usado em algum futuro provável, mas sim de fazer com que as atitudes cotidianas reflitam a prática do respeito aos direitos humanos.”

Flávia Schilling

AGRADECIMENTOS

A parte mais gostosa de encerrar um trabalho é recuperar a trajetória percorrida e recordar as pessoas que nos ajudaram de diversas formas, tanto direta quanto indiretamente, ao participar dos enredos que compuseram a trama de histórias. Histórias que se desdobraram desde a apresentação do projeto até a finalização do texto. Nesses enredos, tornei-me grato a inúmeras pessoas com quem compartilho as delícias e os desafios na elaboração dessa tese.

A começar pela comissão para o ingresso na pós-graduação, quero agradecer aos/às professores/as Lisete Regina Gomes Arelaro, Romualdo Luiz Portela de Oliveira, Sandra Maria Zakia Lian Sousa e Vitor Henrique Paro. Gostaria de declarar que foi uma felicíssima surpresa ter sido aceito como aluno de pós-graduação da Faculdade de Educação e, desde então, ter a oportunidade de contar com o apoio da infraestrutura da instituição, a qual foi fundamental para a realização da pesquisa e, em vários momentos, para sua divulgação. Aqui aproveito para agradecer também ao serviço de pós-graduação da FE-USP, representado por Claudio José de Souza Ávila, pelos esclarecimentos sobre os trâmites necessários ao cumprimento dos protocolos burocráticos.

Agradeço a Cláudia Vianna, por me receber como seu orientando. Nesses agradecimentos, é impossível não me referir à forma como tomei contato com seu nome, indo ao Google, colocando as palavras-chave “Educação, gênero” e as siglas “GLBT, USP” para pesquisa e recebendo em primeira mão o resultado: “Curriculum Lattes (Cláudia Pereira Vianna)”. Sou grato a Cláudia porque ela soube ser mais do que uma orientadora, debatendo, fazendo as sugestões, indicando potencialidades e, além de todo esse trabalho acadêmico, por ter bastante paciência em fazer-me perceber que na vida existe um trançar entre a razão e a sensibilidade.

A Sandra Unbehau, Elisabete Oliveira, Maria José, e aos/às meus/minhas colegas de orientação, Cristina, Daniela, Marcelo, Paulinho, Edna, Carol, Karen, Lula, Rose, Ana Paula, Liane. Só tenho palavras de gratidão para expressar o quanto foi bom fazer parte do “Orientagenero” durante o desenvolvimento da pesquisa, tanto em termos de trabalho quanto de companheirismo e de solidariedade, atitudes essas que fluíram em várias ocasiões, como as leituras compartilhadas, fundamentais para o contato com a refinada produção dos diversos círculos de pensadores; a convivência, real e virtual, dos *e-mails*, dos lembretes de prazos de matrícula, de congressos; a festividade das nossas

reuniões - guardo na memória a agradável lembrança de que a história dos encontros festivos começou na Rua do Chorinho -; e também as nossas deliciosas “excursões” - a trabalho - para o Fazendo Gênero.

Às professoras responsáveis pelas disciplinas necessárias ao cumprimento dos créditos: Belmira Bueno, Vera Paiva e, mais uma vez, Cláudia Vianna. Agradeço por coordenarem um delicioso exercício de aprendizado intelectual que se realizou por meio das leituras selecionadas, dos diálogos que ocorreram no decorrer dos encontros e da troca de experiências sobre as pesquisas provenientes de diversas áreas acadêmicas. Graças a esses cursos, tive a oportunidade de conhecer diversos colegas a quem agradeço por compartilhar suas impressões, mas cito especialmente Cristiane Gonçalves, Janaína Leslão e Laura Mattar, a quem agradeço não apenas pelo partilhar acadêmico, mas pela amizade que daí floresceu a partir de nossas conversas descontraídas durante os intervalos.

Quero agradecer especialmente à banca de qualificação, composta pelas professoras Flávia Schilling e Vera Paiva, por aceitar o convite para participar; por suas leituras atenciosas; e pelo diálogo franco acerca do trabalho.

Agradeço novamente a Cristina Cavaleiro e a Daniela Finco, que foram mais do que colegas. Com elas, durante esses anos compartilhei o passo a passo das rotinas como aluno de pós-graduação (aulas, protocolos, congressos) e os instantes de vibração e de desafios que foram acontecendo. E, graças a elas, conheci pessoas que foram fundamentais em diferentes fases do trabalho, como Guilherme Donadio, a quem sou grato pelo apoio na transcrição do material colhido em campo e Leda Farah, a quem agradeço não apenas pelo trabalho de revisão da tese, mas pelo diálogo atencioso e pela forma delicada de ajudar-me a lapidar o texto.

A Regina Facchini, com quem tive o privilégio de me encontrar pelos corredores da academia, por ser mais do que uma interlocutora tanto deste como de outros trabalhos e - acima de tudo - uma grande amiga que sempre está disposta a contribuir. Agradeço também a Isadora França, Anna Paula Vencato Júlio Simões e Robson Facchini, pela amizade e por nossas conversas sobre temas circundantes à pesquisa.

Sou grato ao pessoal do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre as Sexualidades (Neps), pelo convite para participar do I Seminário Educação e Sexualidade, particularmente a Fernando Teixeira, Vinicius, Késia Anjos, Márcia, Augusto Mathias. Do mesmo modo, agradeço o convite da Associação da Parada do Orgulho (APOGLBT), para participar do IV Ciclo de Debates Construindo Políticas Públicas

para GLBT e também o convite da professora Márcia Gobbi, da Faculdade de Educação, para falar sobre relações de gênero e educação. Guardo com muito carinho todas essas experiências que foram bastante gratificantes.

Aos meus/minhas amigos/as que conheci na militância LGBTT, Nelson Matias, Alexandre Peixe, Kamilla Alves, Sandra Michelli, Irina Bacci, Cássio Rodrigo, Tommaso Besozzi, Beto de Jesus, James Green, Claudio Cezar, Maurício Lanza, Rick Ferreira e tantos/as outros/as, que representam uma grande fonte de inspiração sobre como é capital não ceder aos desafios colocados à defesa dos direitos humanos.

Aos amigos/as que me acompanham há anos, incentivando essa caminhada pelo mundo do conhecimento, e que sempre “puxavam no meu pé” toda vez que eu demorava a vê-los, mas que sempre se mantiveram na torcida: Carlos Rovínia, João, Rosana, Marcão, Daniele, Rita, Moisés Cuer; aos amigos que fiz no Instituto de Estudos Brasileiros (IEB-USP), Claudéte Kronbauer, Cecília; no Núcleo de Estudos de História Oral (Neho-USP), Maria Eta Vieira, Fabio Brito, Suzana Salgado; no curso de Biblioteconomia e Documentação (CBD-ECA-USP), Sandra Hirashiki, Janaína Pissinato; e na rede estadual de ensino paulista, nos anos em que fui docente, Izabel Azevedo, Leonice Zanon, Raquel Ribeiro, Aurora Nunes, Eldes Bessa, Lucélia, Priscila.

À minha amada família: irmãos/ãs e cunhados/as, Penha e Nadir, Zé e Chica, Tonho e Nereide, Tereza e Carlão; sobrinhos/as e companheiros/as, Claudia e Evandro, que anunciaram a feliz chegada de mais um bebê, Claudio e Elaine, Paty e Bilica, Danilo e Andréia, Daniela e Marcos; sobrinhos/as-netos/as Vinícius e a namorada, Daiane (minha amada Bem), Jorge, Viviane, Fernando, Grazielle; e sobrinho-bisneto, Gustavo. E a minha querida irmã Rosa, tão companheira e tão presente na minha vida. É um privilégio pertencer a uma família tão acolhedora, que cerca a todos/as com carinho e cuidados e enxerga e respeita as diferenças.

Um agradecimento especial às minhas queridas primas, Adelina Fonseca, com quem trabalhei, cuja compreensão e suporte econômico ajudaram bastante na concretização da pesquisa; e Dodora Fonseca, pelo carinho presente em nossa relação e pela delicadeza por entender meu distanciamento nesses anos de estudos.

E, por fim, agradeço a acolhida da escola que me recebeu para a realização da pesquisa. Certamente, corro o risco de não citar todos os nomes; por esse motivo, agradeço a todos/as que, de alguma forma, estiveram presentes nessa trajetória, por estar certo de que não seria possível caminhar sozinho, pois a experiência de produzir esta tese envolveu a colaboração de várias pessoas, a quem expresse extrema gratidão.

RESUMO:

SILVA, Claudio Roberto da. **A igualdade ainda vai chegar:** desafios para a construção da “cultura do respeito” aos direitos de cidadania do segmento LGBTTT em uma escola pública do município de São Paulo. 2010. 185f: Tese (Doutorado) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

Este estudo teve por objetivo investigar como a noção de respeito aos direitos humanos, presente nas políticas públicas de educação, reflete-se em relação à garantia do reconhecimento do direito à não discriminação das diferenças sexuais no espaço escolar. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa que examinou o entrelaçamento de duas esferas que se relacionam no interior das unidades de ensino: uma, que se referia ao sistema pautado pela legitimidade das diretrizes em defesa da cidadania e do respeito aos direitos humanos, presentes em documentos institucionais, como o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar; e a outra, voltada para os alicerces culturais sobre o que se entendia por sexualidade, até então heterossexual e reprodutiva, os quais ainda alimentavam a dinâmica das relações humanas presentes na escola. Na investigação empírica, realizada numa unidade de ensino, foram utilizados os seguintes instrumentos teórico-metodológicos: observação etnográfica, entrevistas semiestruturadas e questionários fechados. Para entender as tensões sobre o reconhecimento da noção universal e abstrata de respeito aos direitos das diferenças sexuais, termo que na escola era constantemente ressignificado como tolerância e/ou como reputação, houve a apropriação dos conceitos de gênero e de sexualidade para a análise das informações, assim como da teorização sobre: o reconhecimento cultural, o multiculturalismo e a defesa simultânea dos direitos à igualdade e à diferença. Ao ampliar o campo de compreensão sobre as violações cometidas contra os direitos humanos, a homofobia passou a ser considerada uma forma específica de violência, que auxiliava na compreensão das discriminações resultantes de noções, valores e expectativas sobre masculinidades e feminilidades dirigidas a todos/as as pessoas, independentemente de sua orientação sexual; assim como as formas e os conteúdos da humilhação, cuja categorização ajudava na compreensão da forte regulação de gênero, que por vezes ocorria associada à sexualidade, como um fator que dificultava o trabalho escolar com os valores democráticos e de cidadania. Os resultados obtidos evidenciaram dois aspectos: o primeiro foi o de que a noção de direitos humanos se apoiava na ideia de respeito a um sujeito universalizante e abstrato que não se alinhava à cultura da escola estudada, possuindo pouca repercussão no discurso escolar sobre o respeito aos direitos das diferenças sexuais; e o segundo foi o de que essa escola carregava questões estruturais de condições de trabalho, de estrutura de funcionamento e de exigências burocráticas que dificultavam a introdução de algo que fosse diferente desse discurso universalizante.

Palavras-chave: Educação; direitos humanos; cidadania; políticas públicas; gênero; sexualidade; escola; respeito; LGBTTT.

ABSTRACT:

SILVA, Claudio Roberto da. **Equality will arrive someday:** challenges to construct the “culture of respect” to the civil rights of LGBTT people in a public school in the city of São Paulo. 2010. 185p: Thesis (Doctorate) — Faculty of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2010.

The purpose of this study was to investigate how the notion of respect to human rights, found in the public educational policies, appear in relation to the guarantee of the right to non discrimination against sexual differences in the school environment. It is a qualitative research which examined the interaction of two levels within the school atmosphere: one that refers to the system based on the legitimacy of guidelines in defense of citizenship and respect to the human rights, found in institutional documents such as the Pedagogical and Political Plan and the School Bylaws; and the other is intended to act as the cultural foundations of what is understood as sexuality, as heterosexual and reproductive, which still serve as the basis for the human relations taking place in the schools. In the empirical investigation of a given school the following theoretical/methodological tools were utilized: ethnographic observation, semi-structured interviews and closed questionnaires. To understand the tensions around the acknowledgement of the universal and abstract notion of respect to the rights to sexual differences, a term that constantly acquired a new meaning as tolerance and/or as reputation, the concepts of gender and sexuality were adopted to analyze the data, as well as the theories on: cultural acknowledgment, multiculturalism and the simultaneous defense of the rights to equality and difference. By expanding the field of comprehension of the violations perpetrated against human rights, homophobia was then considered as a specific form of violence, which helps understand the discriminations resulting from notions, values and expectancies based on masculinities and femininities involving all persons, regardless of their sexual orientation; as well as the forms and contents of humiliation, whose categorization helps understand how gender is strongly regulated, which sometimes occurred in association with sexuality, as a factor that makes school work difficult in the sight of democratic and citizenship values. The results obtained brought two aspects to evidence: the first one was the fact that the notion of human rights was sustained by the idea of respect to a universal and abstract subject that is not aligned with the culture of the school being studied, with little repercussion in the school’s discourse on the respect to the rights of sexual differences; and the second aspect was that this school was full of structural issues concerning the work conditions, operational structure and bureaucratic requirements that were obstacles to the introduction of something different in such universalizing discourse.

Key-words: Education; human rights; citizenship; public policies; gender; sexuality; school; respect; LGBTT.

Lista de siglas

Abeh - Associação Brasileira de Estudos da Homocultura

Aids – Síndrome da Imuno-Deficiência Adquirida

APM - Associação de Pais e Mestres

Cedaw - Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher

Clam – Centro Latino Americano em Sexualidade e Direitos Humanos

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DST – Doenças Sexualmente Transmissíveis

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA - Educação de Jovens e Adultos

GLS – Gays, Lésbicas e Simpatizantes

CNDC - Conselho Nacional de Combate à Discriminação

DDH – Disque Defesa Homossexual

Dudh - Declaração Universal dos Direitos Humanos

HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

LDB – Leis de Diretrizes e Bases

LGBTT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais

MCT – Ministério da Ciência e Tecnologia

MEC – Ministério da Educação

ONU – Organização das Nações Unidas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNDH - Programa Nacional de Direitos Humanos

Pnedh - Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNPM - Plano Nacional de Políticas para as Mulheres

SEDH - Secretaria Especial de Direitos Humanos

Secad – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

Seppir – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SPM - Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres

Unifem – Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher

SUMÁRIO

Introdução	01
1. Direitos Humanos, cidadania e diferença sexual	10
1.1 Direitos humanos: uma perspectiva global.	11
1.2 Direitos Humanos: uma perspectiva local	19
1.3 Políticas públicas, sexualidade e direitos humanos	24
1.4 Políticas públicas de educação e o debate sobre gênero e sexualidade	32
1.5 Respeito ao direito à não-discriminação das diferenças no ambiente escolar	38
2. Tolerância, diversidade e instituição escolar: uma aproximação conceitual	43
2.1 Educação inclusiva	43
2.2 Parâmetro Curricular Nacional: a inclusão pelos temas transversais.	45
2.3 Sobre diferenças e a inserção da diversidade sexual no ambiente escolar	48
2.4 Igualdade <i>versus</i> diferença?	54
2.5 Tolerância	57
3. Referenciais teórico-metodológicos, escolha da escola e coleta de informações .	64
3.1 Leituras teórico-metodológicas.....	66
3.2 Entrada em Campo.....	72
3.3 Elaboração do roteiro, critérios de seleção e realização das entrevistas.....	78
3.4 Elaboração e aplicação dos questionários.....	81
3.5 Primeiras sistematizações das informações coletadas	84

4. A igualdade ainda vai chegar?	89
4.1 Sobre diferenças sexuais, desigualdades de gênero e currículo escolar	90
<i>A pessoa tem que se aceitar, tem que se amar</i>	93
<i>O verdadeiro problema é ser negro ou bicha pobre</i>	96
<i>Aluno é tudo igual, tudo a mesma coisa</i>	100
<i>Um unicórnio no meio do reino animal</i>	105
4.2 Sobre as normas de assiduidade: convívio obrigatório com diferenças, preconceitos e discriminações	108
<i>Homem é homem e mulher é mulher</i>	113
<i>Os cara fica de zoação</i>	117
<i>Quem é o 35?</i>	122
4.3 Sobre as normas disciplinares e as relações de gênero: entre vetos e permissões	126
<i>Aqui é diferente: eu tô bagunçando</i>	131
<i>Não estou achando graça da brincadeira</i>	135
<i>Eu não tenho preconceito, mas isso não tá certo!</i>	141
4.4 Sobre os desafios para se construir relações igualitárias: entre as regras da organização escolar e o suposto acolhimento das diferenças	144
<i>Gente, não me coloca mais em projeto!</i>	145
<i>Não sabemos ainda respeitar essa população</i>	150
<i>Você lida com um preconceito cristalizado</i>	157
Considerações finais	163
Referências bibliográficas	170
Anexos	183

Introdução

Foi em 2000, numa escola pública da rede estadual, que a definição do objeto desta pesquisa começou a desenhar-se. À época, eu acabara de tornar-me professor efetivo e participava das atividades cotidianas para a implementação do planejamento curricular e dos projetos solicitados pela Diretoria Regional de Ensino. Esse encontro com a docência levou-me a reconhecer que o discurso de cidadania era o motivador de propostas que defendiam ser impossível conciliá-la com as várias formas de exclusão e violação dos direitos humanos. Nesses termos, a cidadania deveria incluir todos os segmentos da sociedade, independentemente de condição social, raça, sexo, credo, idade ou orientação sexual.

Sob essa perspectiva, a rede de ensino na qual participava tornara-se um canal de divulgação não apenas dessa proposta, mas da formação para princípios fundamentais como o respeito à dignidade da pessoa; a predominância dos direitos humanos e do combate a qualquer comportamento que desrespeitasse os direitos e as liberdades fundamentais. Essa proposta tornou-se interessante por poder articular temas como educação formal, homossexualidade e direitos humanos.

Esse recorte chamava-me a atenção por causa da proximidade que tivera com o debate sobre movimento homossexual. E que teve como resultado a dissertação de mestrado que desenvolvi junto ao Departamento de História da FFLCH-USP, chamada “Reinventando o sonho: história oral de vida política e homossexualidade no Brasil contemporâneo”. O recorte temporal do estudo abrangia a segunda metade dos anos de 1970 e a primeira de 1980, fase em que os movimentos homossexuais começaram a surgir por meio dos grupos que se formavam em diferentes pontos do País, tendo suas atividades divulgadas através de um órgão importante da imprensa alternativa - o jornal *Lampião da Esquina* -, onde escreveram importantes jornalistas e intelectuais.

Durante o processo da pesquisa de mestrado, a trajetória narrada pelos entrevistados/a tinha como ponto comum a referência ao contexto político da abertura democrática, período em que a noção de direitos humanos se estendeu ao segmento homossexual, fazendo com que os sujeitos deixassem de ser tutelados pelo Estado e assumissem a reivindicação por seus direitos de cidadania. Esse processo de transformação das relações do Estado com a questão da homossexualidade era revisado a partir das análises histórico-antropológicas que revelavam as tensões resultantes de fatores políticos e culturais ligados à homossexualidade. Ainda naquele momento, o

contato com essas reflexões e com as que se referiam à crise da Aids ajudava a entender outro aspecto: como a pandemia se constituiu num fator que abriu caminho à luta por direitos sociais (saúde, previdência), os quais acabaram por conjugar-se à luta — empreendida pelas pessoas estigmatizadas por causa da doença — por direitos humanos e por cidadania.

Com a efetivação no cargo de professor, passei a observar se a área de educação assimilara, ou não, as demandas que eclodiram com o processo de redemocratização. Particularmente, se havia algum reflexo das reivindicações formuladas no final dos anos de 1970, que ganharam impulso no decorrer dos anos de 1980 e consolidaram-se com a promulgação da Constituição de 1988. Foi essa preocupação que despertou o interesse em estudar os ecos da transição democrática e, mais especificamente, em investigar se a noção de cidadania da unidade de ensino abarcava diferentes grupos e, entre eles, os que se definiam por causa da orientação sexual. Porém, logo percebi que nem todas as diferenças estavam presentes na escola.

No decorrer dos primeiros anos de docência, encontrei uma realidade em que era possível observar cenas que poderiam ser qualificadas como de desrespeito aos princípios da cidadania. A escola vivenciava uma tensão com valores, em que o tratamento respeitoso da diversidade se via desafiado nas relações cotidianas. Havia uma espécie de vocabulário, mais comum entre o corpo discente, que gerava conflitos: as formas adotadas para conversar, algumas vezes, assumiam um tom bastante agressivo que caminhava em direção às ofensas verbais. Termos como “macaco”, “veado” eram bastante utilizados entre rapazes, ganhando as salas de aula, os corredores e o pátio. Tratava-se de um comportamento generalizado e que construía imagens pejorativas das pessoas que não se inseriam no padrão preconcebido como dominante, cuja característica mais evidente era marcar a diferença e individualizá-la no comportamento do “outro”, associando-o/a a um grupo culturalmente desvalorizado.

Ao deparar-me com esse contexto, buscava entender como os padrões culturais se manifestavam, estabelecendo valores tomados como centro de referência e que hierarquizavam as relações de alteridade. Parecia que o/a outro/a - em suas diversas formas: mulheres, negros, homossexuais, portadores de deficiência - constituía alguma coisa que devia ser inferiorizada. Nessa relação, o/a outro/a era representado/a como qualquer coisa, menos como cidadão/ã. Tal fato representava um sinal de desigualdade que não cabia na proposta de cidadania na forma como fora estruturada. Essa constatação gerou um interesse maior em recuperar a origem desse discurso, assim

como em compreender quais seriam os fatores de inclusão e de exclusão de determinadas diferenças no ambiente escolar.

Em princípio, observava que essa forma de hierarquização podia ser entendida como atitude de desrespeito na escola. Assim, a primeira impressão era de que a desigualdade se instalava em face das diferenças. Aspecto que tinha como consequência a não exequibilidade do respeito aos seus direitos humanos e, conseqüentemente, o comprometimento da formação incumbida à escola sobre os princípios da cidadania. O desrespeito surgia por meio de atitudes que, em nível legal, poderiam ser qualificadas como atos discriminatórios, pois infringiam princípios referentes aos direitos da pessoa.

À época, pude compreender como os discursos que operavam sob a ideia do respeito às diferenças se colocavam em tensão com valores que hierarquizavam as relações de gênero e sexualidade. Paradoxalmente, a escola convivía entre um discurso “politicamente correto” de aceitação da diversidade e outros discursos, como o de que ser homossexual era desrespeitar a natureza ou a concepção divina de criação do homem e da mulher. A percepção desse fenômeno levou-me ao interesse por uma pesquisa dedicada a pensar a dificuldade da noção de direitos humanos em encontrar significado na escola. Tal noção aparecia com bastante precariedade, o que ocorria em especial quando ela se defrontava com o preconceito nutrido pela incapacidade de pensar o reconhecimento dos direitos das diferenças sexuais. Essa dificuldade aparecia enlaçada a um conjunto de sentimentos como estranheza, medo e hostilidade.

Ao fazer um primeiro levantamento bibliográfico, constatei a carência de reflexões sobre essa perspectiva. Esse aspecto esboçou a possibilidade de um estudo sobre os fatores que viabilizavam, ou não, a construção da cultura de respeito aos direitos de cidadania das diferenças sexuais. Assim, iniciei o doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e, após alguns contatos com várias escolas públicas que estivessem desenvolvendo projetos nessa direção, passei a acompanhar as atividades da escola João Antônio Mascarenhas durante o ano de 2006.

É possível afirmar que as primeiras incisões teóricas ainda não vislumbravam o conceito de gênero como uma categoria de análise. Na verdade, a adoção desse instrumento analítico percorreu um longo processo de aprendizado, em que os primeiros ensaios eram mais próximos dos esquemas culturais que denunciavam a “naturalização” da homossexualidade. Posteriormente, ocorreu a apropriação de autores/as como Joan Scott (1990), Linda Nichollson (2000) e Gayle Rubin (1999), que ressaltavam a importância da categoria, por vezes intercalada com sexualidade, como uma ferramenta

teórica que ajudava a esclarecer as ações de professores/as, alunos/as e funcionários/as. Essa mudança começou a acontecer após a aprovação do projeto de pesquisa pela Faculdade de Educação da USP, momento em que comecei a participar das atividades de pós-graduação, das reuniões do Grupo de Estudos de Gênero, Educação e Sexualidade (EdGES) e a receber a orientação da professora Cláudia Vianna.

Outro momento fundamental para o aprofundamento do conceito de gênero ocorreu durante a participação na pesquisa “Democratizando o conhecimento: o estado da arte sobre gênero e educação formal como subsídio para a formação de agendas e ações de políticas governamentais e não governamentais”, em que também pude tomar contato com as diversas produções que cruzam educação formal e gênero/sexualidade, no período de 1990 a 2005. Esse trabalho, desenvolvido pela professoras Flávia Schilling, Cláudia Vianna, Marília Pinto de Carvalho e Maria de Fátima Salum Moreira e por seus/suas orientandos/as, resultou num banco de dados – Ariadne –, a partir do qual localizei mais algumas teses e dissertações que dialogavam com essa pesquisa.

As sugestões feitas pelas professoras Flávia Schilling e Vera Paiva, durante o exame de qualificação, foram fundamentais para a aproximação com os teóricos do reconhecimento. É com elas que inicio o primeiro capítulo, “Direitos humanos, cidadania e diferenças sexuais”, que se propõe a contextualizar o processo de mudanças que originou o sistema mundial de proteção da pessoa, assim como a situar o Brasil nesse cenário, ao incorporar as recomendações dos documentos sobre direitos humanos; e também a apresentar a influência de suas diretrizes no surgimento das políticas que passam a reconhecer diversas formas violação da dignidade humana. Nesse cenário, a referência à Declaração de Viena (1993) chama a atenção devido ao compromisso de defesa dos direitos humanos assumido pelos países, o que, no caso brasileiro, ainda que de forma precária, influenciou na organização do sistema de educação.

A partir desse dimensionamento global/local, o trabalho abre caminho aos teóricos do reconhecimento que ajudam a refletir sobre as dificuldades de reconhecer os direitos humanos por causa da tensão entre a noção universal e abstrata do sujeito e as especificidades socioculturais. Nesse sentido, a abordagem inicial remete à reflexão sobre a concepção global, neutra e abstrata, do sujeito de direitos e seu impacto sobre as realidades locais, particularmente ao recuperar a crítica feita por Boaventura de Sousa Santos, Charles Taylor e Nancy Fraser, que se propõem a pensar o paradoxo da defesa simultânea dos direitos à igualdade e à diferença, traçando pontos de distanciamento e aproximação no pensamento desses/a autores/a.

Ainda na perspectiva teórica, o tratamento multidimensional do conceito de violência, apresentado por Flávia Schilling, é importante ao entendimento da novidade introduzida pelas políticas que abordam as violações de direitos humanos. Nelas, o enfoque passa a considerar a tipologia dos casos que, uma vez contextualizados, revelam a variação de suas modalidades (física, verbal, moral). No que se refere à relação da violência com a sexualidade, o tratamento do conceito de homofobia trabalhado por Daniel Borrillo é importante para este estudo, pois expande a compreensão de seus efeitos que, longe de atingir apenas *gays*, lésbicas e travestis, independem do sexo e da orientação sexual, abrangendo todas as pessoas, indistintamente.

Uma vez preparados os alicerces teóricos sobre o paradoxo do direito à igualdade e à diferença e sobre o impacto da violência, tem início a retomada dos trabalhos elaborados por Cláudia Vianna, Sandra Unbehaum e Nina Madsen. Essas autoras ajudaram na compreensão dos processos que levaram o Estado brasileiro a incorporar o tratamento das questões de gênero e sexualidade na educação, periodizando-os em duas fases: a primeira, que se reduz à incorporação de gênero nos documentos produzidos pela esfera federal do sistema educacional; e a segunda, que passa a contar com uma estrutura institucional que abrange o conceito no âmbito das políticas ligadas à consolidação dos direitos humanos.

Feito esse percurso, a presente pesquisa é situada em relação a outros estudos que abordam as temáticas de educação formal, gênero, sexualidade, mas que ainda não enfocam o tratamento da igualdade abstrata e universal do sujeito de direitos como um fator que dificulta o reconhecimento dos direitos das diferenças sexuais.

O segundo capítulo, “Tolerância, diversidade e instituição escolar: uma aproximação conceitual”, refere-se ao modo como a diversidade humana e o respeito às diferenças passam a ser trabalhados pela área de Educação. Para isso, trata a trajetória das políticas que ficaram conhecidas sob o nome de escola inclusiva. Ao fazê-lo, retoma a reflexão de Pilar Arnaiz Sánchez sobre o conceito de inclusão, termo definido como o princípio fundamental do aprendizado em conjunto, que emerge inicialmente para integrar os/as alunos/as portadores/as de deficiência.

Esse marco conceitual, ao ser recuperado pelas legislações e pelos parâmetros curriculares brasileiros, abre caminho à assimilação das diferenças étnico-raciais. Neste ponto, reflexões como as de Maria Elena Martinez, Suzinara Tonatto e Clary M. Sapiro foram importantes, pois ajudavam a pensar aspectos como a demanda colocada pelos

movimentos sociais ou por determinados contextos, como o da crise da Aids, que influenciavam a produção de respostas não só acadêmicas, mas também políticas da área de educação. Pouco a pouco, essas respostas foram ampliando o campo de inclusão das diferenças. Esse caminhar teórico revelou a capacidade elástica do conceito de abranger grupos que sofriam violência na escola.

Ainda nesse capítulo, o diálogo entre Joan Scott e Anthony Appiah constituiu-se numa importante ferramenta, que contribuiu para desmascarar a ficção do indivíduo abstrato. Como categoria universal, esse sujeito perpassava o currículo escolar sem desestabilizar a normalização que instituíra a desigualdade. Neste ponto, tornou-se possível verificar as ambiguidades que circundavam a ideia de respeito. No cotidiano escolar, o conceito aparecia associado à ideia de tolerância, mas também se confundia com o significado de reputação.

Por causa da aproximação entre essas palavras, a tolerância, ao ter seu significado mesclado com o respeito, camuflava uma relação entre iguais que, por partir de um princípio universal de indivíduo, deixava de verificar as disputas culturais que ocorriam entre as diferenças. Do mesmo modo, o respeito ganhava outro significado, ao ser entendido como uma forma de reputação, pois passava a ser associado à consideração que o olhar de terceiros exercia sobre a honra das pessoas.

Esse último aspecto foi trabalhado por meio do debate realizado por Heloisa Moulin de Alencar e Yves de La Taille, que entendem que o contrário do respeito não é o desrespeito, mas é a humilhação. Um sentimento que pode ser tipificado através das diversas formas e dos diversos conteúdos que a humilhação pode assumir. O tratamento das ambiguidades do termo “respeito” no cotidiano escolar ajudou na compreensão da forte regulação de gênero, que por vezes ocorria associada à sexualidade, como um fator que dificultava o trabalho escolar com os valores democráticos e de cidadania.

Em seguida, o capítulo dedicado aos “Referenciais teórico-metodológicos, escolha da escola e coleta de informações” propõe-se a explicar a seleção de reflexões e experiências de etnógrafos - com experiência de pesquisa - que forneceram uma dimensão das questões de natureza empírica, teórica e ética para o neófito que se preparava para a escolha da escola e a coleta das informações. Essa parte refere-se à importância das leituras prévias de autores da área de etnografia - como Clifford Geertz, Frederick Erickson, Claudia Fonseca, George Noblit, Elsie Rockwell e Justa Ezpeleta -, cujos textos prepararam o olhar do iniciante, constituindo-se em “ferramentas de trabalho” teórico para o exercício de observação.

Por tratar-se de uma pesquisa que utilizou instrumentos teórico-metodológicos que não se restringiram ao exercício de observação etnográfica, como questionários fechados e entrevistas, o texto também explica como o uso contextualizado desses instrumentos contribuiu para o levantamento de dados comparativos que não apenas surgiram das cenas observadas, mas tornaram-se elemento de reflexão sobre essas mesmas cenas. Para fazê-lo, recupera a reflexão teórica de Michel Thiollent sobre os limites e as potencialidades do uso de questionários e entrevistas.

Esse capítulo apresenta ainda os critérios de escolha e de aproximação da escola estudada. Expõe a organização e a estrutura de funcionamento da escola, trazendo dados sobre sua criação, sobre a caracterização de alunos/as, sobre a quantidade de turmas discentes e sobre o número de docentes e de funcionários. Caracteriza os aspectos socioeconômicos do bairro em que a escola se encontrava.

Faz também a reconstituição dos cenários do exercício de observação e apresenta as estratégias que viabilizaram o acesso a documentos como o Projeto Político Pedagógico, o Regimento Escolar, assim como a paulatina ocupação dos espaços da escola (sala dos professores/as, de aula, corredor, pátio) e a participação nas rotinas da unidade de ensino (aulas, reuniões, atividades de final de semana).

Em seguida, expõe a definição dos critérios e a constituição dos grupos de docentes e discentes que foram entrevistados/as. Aborda ainda os cuidados ligados ao esclarecimento dos/as colaboradores/as que aceitavam participar da entrevista. E a opção por aplicar questionários com o objetivo de verificar a prevalência dos fenômenos observados, descrevendo a forma de abordagem dos respondentes, as estratégias de aplicação e o registro das cenas que ocorreram durante sua resolução.

O último capítulo, “A igualdade ainda vai chegar”, está ligado à sistematização e à análise do material, sob o viés teórico. Nessa organização, foram considerados quatro fatores de desafio para a construção da cultura do respeito às diferenças. A começar pela contextualização do projeto geral da escola, o qual se estruturava sobre o discurso do respeito aos direitos, sem reconhecer, contudo, a tensão apontada por Joan Scott. Nele, o paradoxo da igualdade aparecia assentado na perspectiva de uma autonomia individual descolada dos fatores culturais que instalavam a desigualdade. Aspectos como o do trabalho escolar com as privações socioeconômicas permitiram o diálogo com as ideias expostas por Boaventura de Sousa Santos e Nancy Fraser. Estas mais ligadas ao tratamento que a escola fazia das injustiças sociais, mas que tinham dificuldade em reconhecer os fatores que motivavam a injustiça cultural. Neste ponto, evidências como

a organização cartesiana do currículo ajudavam a esclarecer tal dificuldade, pois essa sistematização partia da noção de que o sujeito de conhecimento era neutro e universal. Ao tornar as diferenças entre os/as alunos/as quase imperceptíveis, essa equalização não desconstruía a leitura sublinear de que esse sujeito era fictício, nas suas condições tanto de aprendizado quanto de direitos.

No local onde o projeto escolar se desdobrava havia outro desafio, o qual se manifestava devido ao ritual da assiduidade. Por ser obrigatório, esse encontro repetia-se cotidianamente sob o pressuposto das relações de respeito entre alunos/as, professores/as e funcionários/as. Foi possível observar como a frequência obrigatória promovia diversas formas de convivência, não apenas por causa do encontro em locais físicos, mas também por causa do encontro com os valores que naturalizavam as identidades de gênero, instituíam o modelo familiar tradicional e regulavam a aproximação entre os sexos. Em face dessas constatações, o diálogo com Daniel Borrillo ajudou a interpretar o monitoramento cotidiano das relações de gênero e da sexualidade. Do mesmo modo, a reflexão de Flávia Schilling sobre a violência ajudou a ampliar a compreensão de um fenômeno que, no senso comum, era visto como uma forma tolerável de “brincadeira”, bastante conhecida como “zoação”, cuja constância poderia levar alguns alunos/as ao abandono dos estudos.

A análise da relação dos/as alunos/as com as normas disciplinares também fez parte do rol dos desafios colocados à escola. Os protagonistas que encabeçavam as provocações expressavam um interessante paradoxo que se confrontava e simultaneamente reatualizava o padrão heteronormativo. O tom das provocações distinguia-se em face da pessoa a quem eram dirigidas: no caso do adulto – professor/as ou funcionário –, caminhava de encontro à normalização; e, no caso dos/as colegas, seguia no sentido inverso. Essas cenas de provocação não correspondiam à noção neutra e impessoal de respeito aos direitos. Ao fazê-las, eles/as não rompiam com os valores mais conservadores, mas ainda assim expressavam um discurso de tolerância às diferenças. Sob esse aspecto, as leituras de Heloisa Moulin Alencar e de Yves de La Taille ajudaram a compreender como o conteúdo dessas provocações na verdade manifestava diferentes formas de humilhação. Nelas, a cobrança do respeito fazia sentido quando o significado se associava à ideia de reputação, com o intuito de evitar o sentimento de humilhação diante do olhar dos/as outros/as. Nesse contexto, a exposição das diferenças sexuais implicava o comprometimento de vários direitos: à vida, ao prazer ou à liberdade de expressão.

O último desafio referiu-se aos aspectos que colocavam obstáculos à mudança dessa noção abstrata de respeito. Era reiterada pela estrutura curricular e pouco eficaz para o enfrentamento das tensões presentes nas relações de convivência e era preenchida com significados que comprometiam os direitos das diferenças sexuais. A permanência dos obstáculos devia-se a aspectos como o atendimento às exigências burocráticas que colonizavam as ações pedagógicas da escola, não abrindo espaço à reflexão, mas apenas à documentação e à exposição dos produtos de seus projetos. Sob essa constatação, os questionamentos sobre a formação para a cidadania, apresentados por Vera Paiva, foram importantes para o entendimento desse contexto. Nele, o impacto das demandas colocadas pelo sistema de ensino constituía-se em um fator de forte interferência nas relações entre a coordenação pedagógica e os docentes. Faltava tempo para a avaliação e a socialização das experiências. Havia também a desestruturação provocada pela rotatividade de professores/as, fator que instalava a descontinuidade entre as propostas desenvolvidas. Essas mudanças influenciavam na desarticulação das pessoas que já apresentavam outra perspectiva de trabalho com as diferenças, mas que, em face de condições tão adversas, ainda se encontravam desconectadas.

Após a exposição desses desafios, o percurso encerra-se com as considerações finais. Porém, é preciso ainda falar sobre a escolha do nome fictício de João Antônio Mascarenhas para a escola. Trata-se de uma homenagem ao primeiro cidadão que se apresentou como “homossexual assumido” no Congresso Nacional, atuando nas comissões que debatiam a Constituição de 1988, para que o texto final desta contemplasse a expressão “orientação sexual” nos itens sobre a proibição de discriminação por quaisquer motivos.

1. Direitos humanos, cidadania e diferença sexual

O entrelaçamento do debate sobre os direitos humanos com o debate sobre gênero e sexualidade emerge como um campo de reflexões que reúne autoras e autores a serem retomados neste primeiro capítulo. A alusão aos direitos humanos é reconhecida pelo impacto global sobre a perspectiva local de um sistema de normas de proteção da dignidade de todas as pessoas em qualquer lugar do mundo. Atualmente, o direito à não discriminação, entendido sob uma concepção universal e abstrata de indivíduo, evoca autores e autoras não apenas a refletir sobre a validade global desses princípios, mas também a pensar sobre um interessante paradoxo: a ideia do equilíbrio entre a preservação da justiça econômica e da justiça cultural. A recuperação desse campo de reflexão torna-se fundamental, na medida em que expõe concepções teóricas elaboradas para se pensar a tensão entre o direito à igualdade e à diferença, tanto em termos econômicos quanto culturais. Sob esse parâmetro teórico, torna-se possível compreender como o tratamento político de questões referentes a segmentos marcados pelas diferenças sexuais representou a expansão da noção de direitos humanos, abrangendo a sexualidade, que passou a ser vista como um campo produtor de desigualdades e de desrespeito à dignidade humana.

O fato de o Brasil tornar-se signatário de documentos internacionais pautados nos direitos humanos fez emergir políticas públicas voltadas à promoção dos direitos de diversos segmentos sociais, entre eles, já nos primeiros anos do novo século, as denúncias de violação motivada por orientação sexual, que passou a ser reconhecida como violação da dignidade humana. Essa contextualização é importante para localizar teoricamente o papel da educação nesse cenário, considerada, a partir de então, instrumento de promoção e defesa dos direitos humanos. Assim, as políticas educacionais também começaram a incorporar as recomendações internacionais por meio da promoção de ações ligadas às temáticas de gênero e sexualidade na organização do sistema de educação, na formação docente e na proposição de projetos político-pedagógicos a serem desenvolvidos nas escolas. Esse mapeamento inicial, contudo, ressaltou algumas das dificuldades presentes no cotidiano escolar para a implementação do direito à não discriminação, pois foi possível reconhecer que a tensão prevalece entre a noção de universal e abstrata do sujeito de direitos e as especificidades socioculturais que participam no reconhecimento de seus direitos no espaço escolar.

1.1 Direitos humanos: uma perspectiva global.

Foi no decorrer do século XX que se deu a origem do sistema mundial de proteção aos direitos humanos. Esse fato decorreu das atrocidades cometidas durante a Segunda Grande Guerra, conhecida como a fase em que se praticaram os piores crimes contra a humanidade. Após esse período, a constatação do risco representado pela crença na superioridade de uma raça, de uma classe social e/ou de uma religião desdobrou-se na reflexão sobre as violências infligidas contra milhões de pessoas. Esse processo culminou com a aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (Dudh), em 10 de dezembro de 1948, pela Assembléia Geral das Nações Unidas. Sob esse contexto emergiu a ideia da universalidade dos direitos, sob a crença de que a concepção de pessoa humana seria o único requisito para sua titularidade. A Dudh, ao nortear-se pelo princípio da universalização de normas mínimas que deveriam fazer parte de uma vida com dignidade para todas as pessoas, em todos os lugares do mundo, constituiu-se no primeiro documento ligado ao reconhecimento internacional dos direitos humanos.

A Dudh é composta por 30 artigos que, segundo Ulisses F. Araújo e Júlio Groppa Aquino, em sua obra *Os direitos humanos na sala de aula* (2001), podem ser divididos em quatro partes: a primeira refere-se aos direitos fundamentais (à liberdade, à igualdade e à vida); a segunda, aos direitos civis e políticos ligados à segurança, ao combate à opressão e ao regime de servidão e escravidão, à nacionalidade, ao trabalho com dignidade; a terceira é composta pelos direitos econômicos sociais e culturais: propriedade, trabalho, liberdade de pensamento e crença, educação e participação cultural, entre outros; e a quarta e última refere-se aos mecanismos de manutenção dos direitos promulgados pela Dudh.

Os autores ainda observam o que definem como “um interessante paradoxo” presente no artigo II da Declaração: ainda que este sustente o respeito à diversidade, o conceito de igualdade presente na Dudh acaba por tornar-se um dos mais controversos, uma vez que está reduzido à ideia de justiça social e econômica.

Os artigos apresentados na Declaração de 1948 correspondem a princípios jurídicos internacionais reconhecidos como exigências básicas de respeito à dignidade humana e à efetivação da cidadania. Esses princípios são retomados pela Declaração e Programa de Ação de Viena, de 1993, que os reitera, em seu parágrafo 5º, ao afirmar que “Todos os direitos humanos são universais, interdependentes e inter-relacionados”

(1993, p. 4) e esclarece que a comunidade internacional deve tratar os direitos humanos globalmente de forma justa, em pé de igualdade e com a mesma ênfase. Esse processo de universalização dos direitos humanos viabilizou a constituição de um sistema normativo internacional de proteção desses direitos (ARAUJO; AQUINO, 2001). Nesse contexto, o papel do ensino e da educação foi reconhecido como meio para a promoção e a defesa dos direitos humanos expressos na DUDH e reiterados na Declaração de Viena, que, em 1993, recomendou que todos os países-membros orientassem e desenvolvessem políticas educacionais pautadas no respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais.

É interessante recuperar aqui a reflexão de Boaventura de Sousa Santos sobre a dificuldade de desenvolver direitos universais nesse contexto. Para o autor, os direitos humanos não possuem uma matriz universal; ao contrário, estão pautados por tensões. Ele identifica três tensões dialéticas ligadas às políticas de direitos humanos. A primeira está presente entre a regulação social — simbolizada pela crise do Estado intervencionista e do Estado-Providência — e a emancipação social, simbolizada pela crise do socialismo como paradigma da transformação social, fazendo com que a política de direitos humanos fique presa à dupla crise da política regulatória e da política emancipatória. A segunda apresenta-se na volatilidade dos domínios do Estado e da sociedade civil. Boaventura esclarece que essa tensão deixa de ser entre o Estado e a sociedade civil, para reproduzir-se sob a forma de Estado e interesses e de grupos sociais que se reproduzem como sociedade civil. A terceira tensão ocorre entre o Estado-nação — unidade privilegiada do controle e da emancipação social — e a intensificação da globalização, que gera a diluição desse mesmo Estado. Ele explica que esse processo fragiliza os direitos humanos, pois sua efetividade acontece por meio de processos políticos de âmbito nacional. Porém, também esclarece que os direitos humanos podem ser considerados como “um dos pilares fundamentais de uma emergente política pós-nacional” (SANTOS, 2003, p. 432), o que acaba por gerar uma nova tensão entre o cultural, entendido como um conjunto de particularismos locais, e o global, para pensar sobre a política de direitos humanos.

Boaventura de Sousa Santos explica que um dos processos de interação global que estão ocorrendo se denomina “cosmopolitismo” e consiste em um conjunto vasto e heterogêneo de iniciativas, movimentos e organizações que partilham a luta contra a exclusão, as discriminações sociais e a destruição ambiental. O sentido de “cosmopolitismo” refere-se à “solidariedade transnacional entre grupos explorados,

oprimidos ou excluídos pela globalização hegemônica” (SANTOS, 2003, p. 436-7). As atividades cosmopolitas, segundo o autor, incluem, entre outras, redes transnacionais de lutas pelos direitos humanos em geral.

Boaventura defende a tese de que, enquanto os direitos humanos forem concebidos como universais, tratar-se-á de direitos que atuam sob a forma de um “localismo globalizado”, ou seja, de um fenômeno local que assumiu proporções globais, estendendo-se por meio da globalização hegemônica. Os direitos humanos, segundo o autor, precisariam ser reconceitualizados como multiculturais para poderem operar na forma de “cosmopolitismo” ou como globalização contra-hegemônica. O autor observa a coexistência de discursos e práticas tanto hegemônicas quanto contra-hegemônicas referentes aos direitos humanos. Nessa tensão emergem propostas de concepções não ocidentais que podem ajudar a estabelecer diálogos interculturais sobre outros princípios de dignidade humana.

Em face desse campo, Boaventura considera central a ideia da transformação dos direitos humanos em um projeto cosmopolita e apresenta cinco premissas para a possibilidade de um diálogo intercultural sobre a dignidade humana, que pode levar a uma concepção “mestiça” de direitos humanos: a primeira refere-se à proposição de superação do universalismo e do relativismo cultural por meio de diálogos sobre preocupações convergentes, ainda que em linguagens distintas e em universos culturais diferentes; a segunda afirma que todas as culturas possuem concepções de dignidade humana, mas não a concebem em termos de direitos humanos, sendo necessário identificar preocupações isomórficas entre diferentes culturas; a terceira defende que todas as culturas são incompletas nas suas concepções de dignidade humana; por esse motivo, aumentar a consciência sobre esse fenômeno “é uma das tarefas prévias para a construção de uma concepção multicultural de direitos humanos”; a quarta assevera que todas as culturas têm versões diferenciadas de dignidade humana, sendo que algumas possuem um círculo de reciprocidade mais amplo que outras; e a quinta e última diz que todas as culturas distribuem as pessoas e os grupos sociais entre dois princípios competitivos de grupos hierárquicos: um deles é o princípio da igualdade, que opera por intermédio de hierarquias entre unidades homogêneas; e o outro é o princípio da diferença, que opera por meio da hierarquia entre identidades e diferenças.

Para esse diálogo intercultural, o autor destaca a necessidade de uma troca entre culturas compreendidas como universos de sentidos diferentes. Universos que Boaventura de Sousa Santos denomina como “constelações de *topoi*”. Os *topoi* referem-

se aos lugares retóricos comuns e mais abrangentes de uma determinada cultura, atuando como premissas de argumentação que tornam possível a produção e a troca de argumentos. Compreendê-los por meio dos *topoi* de outra cultura constitui uma tarefa bastante difícil, para a qual o autor propõe um procedimento que considera adequado em face das dificuldades: a “hermenêutica diatópica”. Esse procedimento baseia-se na ideia de que os *topoi* de uma determinada cultura são incompletos, sendo necessário ter como objetivo “ampliar ao máximo a consciência da incompletude mútua” por meio de um diálogo que se desenvolve apoiado tanto numa cultura como na outra.

Para Boaventura de Sousa Santos (2003, p. 447), esse reconhecimento das incompletudes mútuas é condição para o diálogo intercultural. Porém esclarece que a hermenêutica diatópica requer “uma produção de conhecimento coletiva, participativa, interativa, intersubjetiva”, “uma produção baseada em trocas cognitivas e afetivas que avançam por intermédio do aprofundamento da reciprocidade entre elas” e que privilegia o conhecimento da emancipação. Ao propor a hermenêutica diatópica como procedimento, o autor abre caminho à reflexão pautada sobre formas de lutas por igualdade e reconhecimento dos direitos das diferenças. Nesse sentido, ao ressaltar a tensão entre as noções de igualdade e diferença, como princípios portadores de concepções hierárquicas e concorrentes, ele redimensiona a noção de dignidade humana, ao afirmar que “temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza”. (SANTOS, 2003, p. 458)

A proposição da hermenêutica diatópica trabalha com o pressuposto do diálogo entre as diversas concepções de dignidade humana que estão presentes em diferentes tradições culturais. Esse diálogo torna-se importante à medida que recupera as lacunas das diferentes versões sobre a dignidade humana, colocando em foco a ideia de que, apesar de nem todas as culturas a conceberem em termos de direitos humanos, elas podem permitir a criação de uma linguagem de emancipação para a transformação dos direitos humanos em uma política cosmopolita.

Há dois aspectos na postura analítica de Boaventura de Sousa Santos que merecem ser ressaltados: o primeiro refere-se ao lugar ocupado pelo valor da alteridade, visto que o reconhecimento do “outro” constitui-se como premissa para a realização do direito cosmopolita em um mundo globalizado; e o segundo diz respeito à defesa do “princípio da igualdade”, a ser utilizado de par com o princípio do “reconhecimento da diferença” (idem, p. 458). Nesse sentido, é possível observar similaridades entre as

reflexões de Boaventura de Sousa Santos e as de dois dos principais autores que escrevem sobre a teoria social contemporânea do reconhecimento: Charles Taylor e Nancy Fraser.

Ao situar o contexto de origem da discussão teórica sobre o reconhecimento, Mattos (2006) esclarece que esse debate não é recente, mas foi recuperado sob o contexto das crises do estado de bem-estar social e do socialismo. Nessa fase, o sindicalismo deixou de ser o único canal de expressão para os conflitos motivados por injustiças sociais, e começaram a afluir as discussões presentes noutras esferas públicas, que Nancy Fraser denomina como “alternativas” (composta por mulheres, negros, homossexuais, entre outros). Essas esferas públicas alternativas, ou *counterpublics*, começaram a adquirir legitimidade por referirem-se aos espaços de sociabilidade e elaboração discursiva situados em paralelo ao desenvolvimento da esfera pública liberal, a qual não representaria a totalidade das lutas contra a opressão, ocultando densas relações de dominação. Nesse momento, o movimento por direitos civis, após o refluxo do movimento sindical, tomou diversos caminhos.

Boaventura de Sousa Santos dimensiona essa problemática, ao indagar sobre os limites da luta por igualdade e do não reconhecimento das diferenças, ao afirmar que:

O marxismo como o liberalismo não conheceu a diferença. Só soubemos criar solidariedade entre iguais, por exemplo, entre trabalhadores, mas e entre trabalhadores e mulheres? Trabalhadores e índios? Trabalhadores e homossexuais? A nossa lógica não soube criar equivalência entre o princípio da igualdade e o da diferença. Isto é difícil. Mas as pessoas não querem apenas ser iguais, também querem ser diferentes, há áreas em que a gente quer ser igual, mas em outras não. (SANTOS, 2001, p. 32).

É necessário esclarecer que a teoria do reconhecimento emerge da filosofia hegeliana, a qual se preocupa em demonstrar como essa questão se refere a uma relação intersubjetiva: um processo de luta que surge como uma desigualdade entre duas consciências do ser a respeito de si próprio, em que uma é reconhecida e a outra reconhece. É do reconhecimento da alteridade que depende a formação da identidade, tanto individual quanto coletiva, pois deriva da relação com o outro. Hegel surge como o propulsor da ideia de que as lutas por reconhecimento intersubjetivo motivariam conflitos, os quais, por sua vez, possibilitariam o progresso social. Além disso, ainda emerge da reflexão hegeliana a defesa de que é a partir das relações intersubjetivas que se constrói a autonomia do sujeito. Esses conceitos foram apropriados pelo filósofo canadense Charles Taylor em sua leitura sobre as desigualdades sociais.

Taylor (1993) desponta como um dos pioneiros da reflexão sobre o conceito de reconhecimento da diversidade cultural em sociedades democráticas modernas, atribuindo grande importância teórica ao caráter dialógico das interações que possibilitam o desenvolvimento de novos vocabulários para a construção do respeito mútuo. O que chama a atenção na proposta tayloriana é a dimensão que esse autor também atribui à hermenêutica, buscando a noção de “fusão de horizontes”, de Hans Georg Gadamer, para entrever o estabelecimento de relações de respeito mútuo por meio da interpretação intersubjetiva entre indivíduos de diferentes culturas. Porém, se em Boaventura de Souza Santos a proposição hermenêutica propõe uma interpretação dos “lugares comuns retóricos mais abrangentes de determinada cultura” (*os topoi*) para uma reflexão sobre conceitos como dignidade humana, em Charles Taylor essa reflexão abrange a perspectiva da identidade, ainda que esta seja essencialmente cultural, buscando o reconhecimento do que é particular no outro.

Para Taylor, o consenso internacional sobre direitos humanos, alcançado de forma voluntária, seria o caminho para chegar a um acordo sobre as normas capazes de governar o comportamento humano. A norma, avaliada como objeto do consenso, seria assegurada por diferentes visões culturais, como, por exemplo, as produzidas a respeito da dignidade humana; porém abrigariam apenas uma justaposição das diferentes concepções baseadas em justificativas legais que fossem amplamente reconhecidas. Tratar-se-ia de um processo em que o consenso sobre direitos humanos, inicialmente, abrangeria o acordo sobre alguns de seus aspectos presentes nas diferentes concepções filosóficas, acrescentando a forma legal como elemento de contato entre as culturas, e, depois, poderia propiciar uma “fusão de horizontes” por meio da aprendizagem mútua. Essa postura analítica se dá por meio de uma aproximação dialógica, em que o reconhecimento do que é singular e diferente no outro permite a construção da identidade. Nesse campo de reflexão, o vínculo entre identidade e políticas de reconhecimento das diferenças tem extrema importância para se pensar o direito à igualdade.

No que tange à igualdade, há outro ponto que aproxima Boaventura de Souza Santos dos teóricos do reconhecimento, mais especificamente de Nancy Fraser (2000), e que se refere à afirmação de que a realização da igualdade se baseia no equilíbrio simultâneo entre reconhecimento e redistribuição. A reflexão de Fraser dirige críticas às concepções teóricas de Taylor sobre o reconhecimento. Para analisar essa questão, Fraser adensa a distinção entre as lutas por reconhecimento e as lutas por redistribuição,

propondo que ambas possuem lógicas diferentes. Esclarece que, enquanto as lutas por reconhecimento reivindicam o direito à diferença de cada grupo, a luta por redistribuição reivindica pôr fim ao fator econômico que gera a diferenciação grupal.

Diante desse dilema, a autora faz a crítica do que define como “paradigma identitário do reconhecimento”, modelo que atribui a Taylor e Axel Honneth, por meio de dois aspectos que ela considera equivocados: um, teórico, por dificultar a observação empírica e levar à reificação de identidades; e o outro, político, por incapacitar o discernimento de reivindicações justificáveis e não justificáveis (FRASER, 2000). Nesse sentido, propõe um modelo de reconhecimento baseado na concepção weberiana de *status*. Sob esse prisma, o não reconhecimento será explicado como um caso de subordinação social em que as situações de desrespeito terão como objeto empírico “os padrões institucionalizados de desvalorização cultural” (MENDONÇA, 2007. p. 146). Esses padrões produzem tanto categorias normativas como de inferiorização dos atores sociais.

Ao recuperar o conceito kantiano de moralidade, Fraser também faz uma proposição de embasamento filosófico para pensar a questão do reconhecimento em termos de moral, e não da ética. Segundo a autora, o conceito de ética, proveniente de Hegel, e que nutre a questão do reconhecimento como autorrealização, em Taylor e Honneth, tem a ver com valores contingentes e não universalizáveis, enquanto o conceito de moralidade de Kant se refere às questões de justiça que, para a autora, são universalmente vinculantes. A concepção filosófica kantiana ajuda-a a pensar a lógica da redistribuição e do reconhecimento como duas dimensões da justiça e como dois campos de luta imbricados, para os quais a autora utiliza, para o primeiro caso, o termo “classe”, visto como uma ordem de subordinação que estabelece as condições objetivas para a realização do que define como “paridade de participação”; e, para o segundo, *status*, que denota as condições intersubjetivas dos padrões institucionalizados de valor cultural e que, também, interferem na realização da “paridade de participação” (FRASER, 2007).

É a partir desse pressuposto que Fraser elabora um modelo centrado na “paridade de participação” como categoria central. Nele, o caráter bidimensional de justiça, tratado pela autora, parece recompor-se na reflexão de Boaventura de Souza Santos, quando este afirma que:

[...] todas as pessoas tendem a distribuir as pessoas e os grupos sociais entre dois princípios competitivos de vínculo hierárquico. Um – o

princípio de igualdade – opera por intermédio de hierarquias entre unidades homogêneas (a hierarquia de estratos sócio-econômicos; a hierarquia cidadão/estrangeiro). O outro – o princípio da diferença – opera pelo intermédio da hierarquia entre identidades e diferenças consideradas únicas (a hierarquia entre etnias ou raças, entre sexos, entre religiões, entre orientações sexuais). Embora na prática os dois princípios frequentemente se sobreponham, uma política emancipatória de direitos humanos deve saber distinguir entre a luta pela igualdade e a luta pelo reconhecimento igualitário das diferenças a fim de poder travar ambas as lutas eficazmente (SANTOS, 2003. p. 442-443)

Outra similaridade parece surgir na introdução da obra *Reconhecer para libertar*, publicada em conjunto com João Arriscado Nunes, em que os autores destacam que “as políticas emancipatórias e a invenção de novas cidadanias jogam-se no terreno da tensão entre igualdade e diferença, entre a exigência de reconhecimento e o imperativo da redistribuição” (SANTOS, 2003, p. 63). Eles identificam as dificuldades do pensamento crítico e emancipatório em face da necessidade de pensar a articulação da luta pela redistribuição e da luta pelo reconhecimento, recuperando a reflexão de Lisa Lowe e David Lloyd a respeito das características atuais do capitalismo sob o contexto da globalização hegemônica. Nessa fase, as lutas contra as formas de opressão empreendidas pelo proletariado deixaram de tê-lo como o único ator coletivo e, apesar de elas extrapolarem o espaço nacional, suas reivindicações por justiça - no quadro do discurso por direitos - ainda são possíveis apenas sob os limites do Estado moderno (idem, 2003).

Ao refletir sobre as iniciativas emancipatórias que superam a questão da redistribuição e do espaço nacional para abranger o campo do reconhecimento, Boaventura de Sousa Santos observa, além da hermenêutica diatópica, a existência de outra estratégia – que, a meu ver, aproxima-se de Nancy Fraser –, a qual recupera as narrativas historiográficas e os discursos emancipatórios “alternativos” ou “subalternos”, assim como os conceitos elaborados sob o contexto eurocêntrico. Para o autor, essas estratégias teórica e discursiva representam o que ele define como o “circulo mais amplo de reciprocidade” do pensamento social e político ocidental, cujo processo dialógico permite o reconhecimento do outro.

Nesse aspecto, a hermenêutica assume um papel central, pois parece reiterar a importância do exercício de alteridade para o reconhecimento da versão cultural que mais avança na garantia dos direitos humanos. Nesse sentido, a reflexão de Boaventura de Souza Santos chama a atenção para o fato de que, apesar de os valores de uma cultura não poderem ser apreendidos totalmente por outra, ou seja, apesar de eles serem

“incomensuráveis”, o reconhecimento, por cada cultura, da própria incompletude tornar-se-ia capital para o diálogo intercultural e para a escolha da versão cultural mais abrangente de diversidade. E se, por um lado, o “diálogo” e o “consenso” tornam-se fundamentais para o reconhecimento do direito das diferenças, por outro, em termos de justiça, esses direitos apenas se tornam efetivos quando se articulam com a questão da redistribuição econômica. Esse caráter bidimensional de justiça, tratado por Nancy Fraser, surge como outra novidade, cujo jogo de tensão - para Boaventura de Sousa Santos - revela-se por meio da importância de um direito que preserve a igualdade, reconhecendo as diferenças, e que, simultaneamente, não reproduza a desigualdade. Para a própria Fraser, essa bidimensionalidade é apenas analítica, pois ela enfatiza que a injustiça cultural e a injustiça econômica não ocupam esferas separadas, mas reforçam-se uma à outra, quando as normas culturais institucionalizadas favorecem determinados grupos e quando a desvantagem econômica impede a participação equitativa de todos/as (FRASER, 1997). Nesse entrecruzamento, tanto Fraser quanto Boaventura de Souza Santos ressaltam a ausência e a importância de uma novidade acerca do debate dos direitos humanos: a preservação mútua dos direitos às diferenças e à igualdade.

1.2 Direitos humanos: uma perspectiva local

Se, após a Segunda Grande Guerra e durante o período da Guerra Fria, os direitos humanos padeciam com critérios que eram complacentes com regimes políticos autoritários que os violavam em nome do desenvolvimento, no Brasil não foi diferente, pois, durante a ditadura militar, o tema dos direitos humanos começou a destacar-se, em face da repressão política. Oficialmente, os direitos políticos foram suspensos por meio dos Atos Institucionais e os direitos civis, como o de livre expressão e o de ir e vir, foram cerceados. O exercício da cidadania estava circunscrito ao critério da obediência pautada no respeito ao governo e ao não envolvimento em questões político-ideológicas. Nesse sistema, os opositores ao regime eram colocados na categoria de terroristas e subversivos, restando-lhes poucas alternativas na relação com o Estado, como a punição pelos órgãos repressores ou o exílio. A garantia dos direitos de cidadania dependia das atitudes cívicas de um sujeito obediente à ordem institucionalizada pelo regime ditatorial.

O processo de mudanças em relação a esse contexto começou a ocorrer na segunda metade dos anos de 1970, período em que se iniciou o desgaste político e a

estratégica retirada dos governos militares do poder, anunciando-se assim a “abertura política, lenta e gradual” proposta por Ernesto Geisel. Esse fenômeno aconteceu sob a pressão de ações empreendidas pelos movimentos estudantis, sindicais, de mulheres, de organizações de advogados, de associações artísticas, de igrejas, da imprensa, dentro de um quadro de reação ao sistema repressivo. Tais coletivos, ao lutar contra a violência arbitrária do Estado autoritário – que, quando não cerceava os direitos civis e políticos, reprimia os opositores -, foram de importância fundamental para o início do debate sobre direitos humanos no Brasil.

À medida que políticos, sindicalistas, universitários/as, religiosos/as, entre outros/as, começaram a ser afetados pela repressão e a ter seus direitos violados, a sociedade começou a articular-se em organizações que chamavam a atenção para a tortura, o exílio ou o assassinato de dissidentes e presos políticos. Esse processo estendeu-se a críticas voltadas a um sistema excludente no âmbito de direitos ligados à saúde, à segurança, ao trabalho, à terra, à moradia, à educação. O acesso de todos/as a esses direitos, independentemente de credo/religião, raça/etnia, sexo, condição socioeconômica, acabou por ser incorporado ao discurso de redemocratização.

Para Edward MacRae (1990), a ampliação do campo de reivindicações para determinados segmentos da população, como mulheres, negros/as e homossexuais, ocorreu devido ao tratamento político de questões culturais ou referentes às experiências do cotidiano. O autor também revela que tanto as mulheres quanto os negros já possuíam um histórico de lutas com o objetivo de assegurar seus direitos de cidadania (MACRAE, 1990, p. 25), cujo processo arrefeceu durante o período da repressão ditatorial. Esse reflorescimento acabou por provocar a eclosão pública de temas ainda não explorados, entre eles os referentes à sexualidade, que se desvinculou da ideia de reprodução. A quebra desse elo, para Marco Aurélio Máximo Prado e Frederico Viana Machado, serviria como referência ao início do debate ligado à diversidade sexual e à ampliação dos direitos de cidadania (PRADO; MACHADO, 2008, p. 39). Essa transformação começou a emergir gradativamente por causa do fenômeno que ficou conhecido como “revolução sexual” e que Prado e Machado, a partir da leitura de autores como Giddens, Loyola e Engels, sintetizam em linhas gerais em quatro elementos: 1) o deslocamento do papel da família como polo de produção da sociedade para o mercado; 2) a autonomia sexual feminina decorrente do impacto da pílula anticoncepcional e da organização da política do movimento feminista; 3) a crescente visibilidade da homossexualidade masculina e feminina; 4) o impacto da atuação dos

movimentos sociais e da sociedade civil organizada, que colocaram sob questão a “naturalização” do comportamento sexual humano. Segundo todos/as esses autores/as, esse processo de mudança teve início em meados do século XX, com os grupos sociais organizados e os estudos científicos que alteraram a compreensão da ideia de sexualidade, especificamente no momento em que os discursos começaram a “dessencializá-la” ou a “desnaturalizá-la”. A sexualidade passou a ser pensada como um campo político que produzia desigualdades cuja contestação denunciou as formas de controle que passaram a regulá-la como uma experiência heterossexual, marital, monogâmica e para fins de reprodução (RUBIN, 1999; SCOTT, 1990; NICHOLSON, 2000). Essas ideias chegaram ao Brasil nos anos de 1970 e ganharam intensidade com o retorno dos exilados a partir da abertura política. Nessa fase, os órgãos de Estado voltados à repressão foram confrontados com as reivindicações por respeito aos direitos de cidadania das diferenças.

A Constituição Federal de 1988 pode ser apontada como um marco no campo dos direitos, pois encerrou o período do governo autoritário - que teve início com o golpe militar em 1964 – e a luta pelo restabelecimento dos direitos políticos democráticos. Paralelamente, devido ao histórico de opressão política e desrespeito à dignidade humana, também acabou por abranger a legitimidade dos direitos humanos. No caso do Brasil, a Constituição Federal de 1988 incorporou os princípios éticos, jurídicos e políticos da Dudh. E a ênfase sobre o princípio da igualdade perante a lei abriu caminho para a inclusão das diferenças. A Carta Magna sinalizou essa aproximação em seu capítulo dedicado aos direitos e às garantias individuais, especificamente no inciso IV do artigo 3º, que trata dos objetivos fundamentais da República: a promoção do “[...] bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988).

Neste momento do relato, contudo, é preciso retomar o processo que deu origem ao debate sobre direitos humanos e orientação sexual e que se fez por um caminho peculiar, pois, além de contar com o apoio de parte dos grupos feministas que combatiam as desigualdades de gênero, também refletia a necessidade de respostas ao aumento dos casos da epidemia de HIV/Aids. A união desses esforços impulsionou uma discussão sobre direitos humanos que inicialmente contemplou a esfera da reprodução e depois a da sexualidade. As reivindicações ligadas à segunda esfera provinham de grupos de *gays* e, eventualmente, de lésbicas, envolvidos/as na luta contra a Aids, aos quais, posteriormente, juntaram-se alguns grupos feministas que acreditavam que a

transformação da desigualdade de gênero dependeria da compreensão sobre como as relações de poder operavam sobre a sexualidade (MATTAR, 2008).

No Brasil, a resposta à epidemia de HIV/Aids, além de expor a existência da diversidade homossexual, produzindo reflexos no campo da reivindicação por direitos, acabou por coadunar o debate sobre sexualidades com a questão do respeito aos direitos humanos. Apesar de a expressão “orientação sexual” não ter sido contemplada pelo texto constitucional, o tratamento dado à saúde, como “direito de todos e dever do Estado” (Art. 196), tornou-se um caminho que, por meio do campo jurídico, ajudou a abrir espaços e assegurar direitos de cidadania do segmento LGBTTT. Se, na fase inicial da epidemia, as pessoas que não se adequassem ao modelo hegemônico de sexualidade eram discriminadas, ou por causa da orientação sexual, ou por causa da possibilidade de serem portadoras do vírus, gradativamente, o trabalho de esclarecimento sobre as DSTs/Aids começou a estender-se do campo da prevenção para o campo dos direitos sociais, passando a contar com a intervenção jurídica, em diferentes regiões do País, para que se garantissem o direito de tratamento, o direito à saúde e à seguridade social.

Roger Raupp Rios (2008) destaca que foi por meio dos direitos sociais, particularmente ligados à saúde, que se desenvolveu a proteção jurídica contra a discriminação por orientação sexual. Nesse sentido, o enfrentamento da epidemia chamou a atenção para o processo de conscientização sobre o desrespeito aos direitos humanos e sobre os limites de acesso a bens e serviços estatais por causa da associação entre orientação sexual e risco de infecção por HIV/Aids. Em face do impacto da Aids, outro aspecto ligado à desigualdade social que inicialmente atingiu com mais intensidade aos homens homossexuais referia-se à falta de amparo legal para casais masculinos. Tornou-se comum, por causa da morte de um dos parceiros vitimados pela Aids e diante da carência de instrumentos legais que reconhecessem essa forma de união, que o outro parceiro empreendesse uma ação judicial para preservar o patrimônio construído pelo casal, dos familiares do “cônjuge”, que passavam a reivindicá-lo.

No decorrer dos anos de 1990, o Estado brasileiro garantiu a abertura de canais para o tratamento da temática dos direitos humanos, procurando o diálogo e preservando a autonomia dos fóruns nos quais participavam diferentes entidades da sociedade civil. Aqui é preciso reiterar que, já na fase de encerramento da ditadura militar, o Brasil tornara-se signatário da legislação internacional dos direitos humanos, cujos princípios posteriormente vieram a efetivar-se no texto da Constituição de 1988. E a própria Carta Magna estabelecia o dever do Estado brasileiro de ratificar

compromissos e recomendações firmados em tratados internacionais a esse respeito. Assim, ao participar da Conferência Mundial de Direitos Humanos da ONU, em 1993, em Viena, o Brasil, junto com outros países, assumiu o compromisso de elaborar planos para a proteção e a promoção dos referidos direitos. Um dos reflexos desse compromisso foi a instituição do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), em 1996, o qual passou por uma complementação em 1999, dando origem ao PNDH II (2002). Ambos representam um compromisso do Estado brasileiro, como país-membro da ONU, de implementar os acordos internacionais firmados no plano dos direitos humanos.

As discussões sobre direitos humanos, reprodução e sexualidade tiveram origem nas negociações da Conferência sobre População e Desenvolvimento, em 1994, no Cairo. Foi quando se apresentou a proposição dos termos “direitos reprodutivos” e “direitos sexuais”, em que o segundo aspecto surgiu mais como estratégia para que o documento final do evento retivesse o primeiro. Aprovada a inclusão do termo “direitos reprodutivos” na Declaração do Cairo, o enfoque das políticas de controle demográfico dos anos de 1960, 1970 e 1990 foi alterado, para articular-se em torno da saúde da mulher, com ênfase nos direitos humanos. A discussão sobre “direitos sexuais”, contudo, seria retomada na Conferência Mundial sobre a Mulher, em 1995, em Pequim (Beijing), em que foi adotada a proposição de que os direitos humanos, em matéria de sexualidade da mulher, estivessem livres da discriminação, da violência e da coerção. Nesses documentos, em face da pressão exercida pelas delegações que defendiam princípios religiosos (católicos, muçulmanos), o tratamento da sexualidade restringiu-se às proposições sobre saúde reprodutiva, violência sexual, doenças, assim como se limitou à ideia de relação heterossexual. (PETCHESKY, 1999).

Com a globalização da crise da Aids, as políticas de combate à epidemia acabaram por aproximar ainda mais a noção de “direitos sexuais” do campo da saúde. Estrategicamente, a construção da legitimidade dos direitos sexuais passou a basear-se numa conexão que reconhecia a saúde como um direito universal (CARRARA; RAMOS, 2006). Além disso, desde a Conferência de Pequim, os debates sobre sexualidade e direitos humanos de lésbicas, *gays*, bissexuais, transgêneros e trabalhadores/as do sexo tornaram-se bastante polêmicos (CORRÊA, 2006). Ao final das discussões, a redação dos documentos das conferências internacionais não contemplava a inclusão do termo “orientação sexual”, para evitar controvérsias. No tocante ao posicionamento brasileiro, as delegações mostravam-se favoráveis à inclusão

do termo “orientação sexual”, desde que este surgiu como proposta no documento final da Conferência de Pequim. Porém, foi na Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, em Durban, África do Sul, 2001, que a delegação brasileira, além de apresentar essa mesma proposição, também defendeu a implementação de políticas de combate à intolerância motivada por “orientação sexual”. Em abril de 2003, o Estado brasileiro apresentou à Comissão de Direitos Humanos da ONU uma proposta de resolução que definia a “orientação sexual” como um dos direitos fundamentais a serem protegidos. Nesse documento, a educação em direitos humanos era descrita como um instrumento necessário à mudança de atitudes e comportamentos e à promoção do respeito à diversidade (E/CN.4/2003/L.92, 2009). Porém, em abril de 2004, o Brasil retirou a proposta de apresentar a resolução, por causa da pressão religiosa proveniente, mais uma vez, de países islâmicos e católicos — estes últimos com influência forte do Vaticano e dos Estados Unidos.

O debate em torno de expressões como “direitos sexuais” ou “orientação sexual” abriu caminho para que a sexualidade fosse compreendida para além das noções de reprodução e de saúde. Fatores como o combate à epidemia de HIV/Aids, a luta contra desigualdade de gênero, a existência de diretrizes sobre direitos humanos na Constituição de 1988 e a participação do Brasil nas conferências internacionais, ajudaram a legitimar o combate ao preconceito e à discriminação de grupos que não se inseriam nos padrões culturais de identidade de gênero e/ou de sexualidade.

1.3 Políticas públicas, sexualidade e direitos humanos

No Brasil, a consolidação das políticas públicas de respeito aos direitos fundamentais das diferenças endossou a origem de órgãos como o Conselho Nacional de Combate a Discriminação (CNCD), instituído em 2001 e que surgiu como uma das medidas destinadas a implementar as recomendações da Conferência de Durban. Em 2003, o CNCD vinculou-se à Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH), instituída em maio do mesmo ano, tendo como função assessorar a presidência da República na formulação de políticas e diretrizes voltadas à promoção dos direitos de cidadania de diversos segmentos sociais. Ainda em 2003, o CNCD passou a contar com uma comissão temática para receber denúncias ligadas a violações de direitos humanos por causa da orientação sexual. Estabeleceu também um grupo de trabalho para elaborar

o “Programa brasileiro de combate à violência e à discriminação a gays, lésbicas, travestis, transgêneros e bissexuais (GLTTB) e promoção da cidadania homossexual”. Para garantir a execução de políticas públicas unificadas, em maio de 2004 foi lançado pelo governo federal, com ampla participação da sociedade civil, o “Programa Brasil sem Homofobia”, documento resultante do trabalho encaminhado pelo CNCD e estruturado em dois eixos: o combate à violência e a promoção da cidadania.

Flávia Schilling, na obra *A sociedade da insegurança e a violência na escola*, chama a atenção para o fato de que as políticas públicas da contemporaneidade convocam a sociedade a confrontar-se com as diversas formas de manifestação da violência, até mesmo as que antes eram vistas como de âmbito privado (SCHILLING, 2004). Numa reflexão sobre esse fenômeno, ao invés de conceituar o termo, a autora prefere problematizá-lo, expondo a complexidade de seu tratamento, ao lançar as seguintes questões:

De que violência vocês querem que eu fale? Da violência das paixões? Da violência que acontece na família – contra a mulher, a criança, o idoso, o portador de “necessidades especiais”, contra aquele(a) que tem uma orientação sexual diferente? Da violência do desemprego, da fome, da falta de acesso e de oportunidades, da falta de justiça? Da violência das instituições? Da violência das escolas, das prisões, da polícia? Da violência da corrupção? Da violência do preconceito, do racismo, da discriminação, dos crimes do ódio, entre tribos, entre aqueles que se juntam e consideram o outro um inimigo a ser aniquilado? Da violência da criminalidade?. De que tipo de violência falamos quando falamos em violência? Esta é a primeira pergunta a ser feita. (SCHILLING, 2004, p. 33-34)

Ao adjetivar a violência, associando-a às emoções, à família, ao gênero, às gerações, às minorias, à exclusão social ou a tantos outros aspectos, Flávia Schilling observa que “há violências diversas, implicando atores (sujeitos) diversos, acontecendo sob formas diferentes (violência física, psicológica, emocional, simbólica)” (idem, p. 35). Diante da amplitude de situações em que pode ocorrer ou de pessoas que podem ser afetadas, a autora reconhece que a definição de violência é bastante complexa, por tratar-se de um fenômeno “multidimensional”. Ao dialogar com Yves Michaud, delimita o conceito de “violência social”: uma violência entre pessoas, que supera a noção limitada à agressão física, passando a abranger danos psicológicos e morais às pessoas que a sofrem. Sob essa circunscrição, a discriminação passa a ser entendida como uma violência que afeta a integridade moral de uma pessoa, assim como sua participação simbólica e cultural na sociedade. E, ao evocar a contraposição que Marilena Chauí faz entre violência e ética, Flávia Schilling reforça que ações

relacionadas à humilhação, à vergonha e à discriminação, atualmente, também são consideradas condutas violentas. Para a autora, tais definições “dialogam com a compreensão de quais são os direitos humanos das populações” e “as violações dos direitos humanos individuais ou coletivos são vistas, progressivamente, como dimensões da violência” (idem, 2004, p. 39).

Assim, a contextualização do significado de violência, as razões que a motivam, o conhecimento dos atores envolvidos (agressores e vítimas), tornam-se elementos fundamentais para sua análise. Foi sob esse enfoque que o tratamento da violência contra homossexuais ajudou a estruturar políticas públicas dedicadas aos direitos humanos. Antes de abordá-las, é preciso referir o pragmatismo do Grupo Gay da Bahia (GGB), cujas ações o levaram a tornar-se bastante conhecido como uma entidade especializada em fazer denúncias sistemáticas sobre a violência contra homossexuais. Desde sua fundação, em 1980, o grupo arquivava dados sobre crimes de agressão fatal a homossexuais, reunindo uma série de documentos de assassinatos nos quais o motivo da morte havia sido a condição homossexual da vítima (MOTT, 2001). Os dados, na maioria dos casos, provinham de notícias de jornal, mas os relatos não noticiados sobre assassinatos de homossexuais também eram registrados. A divulgação desses dados ocorria por meio da publicação de dossiês que se tornaram conhecidos porque expunham um quadro sistemático de crimes contra homossexuais, ajudando a romper o silêncio sobre esse assunto (CARRARA; RAMOS, 2006). A partir da segunda metade dos anos de 1990, a divulgação dos dados sistematizados pelo GGB por meio de relatórios tornou-se mais frequente. Essa prática de sistematizar um arquivo e divulgar relatórios, informando a quantidade de casos de assassinatos de homossexuais, foi acompanhada por outros grupos. Além disso, tornou-se um dos primeiros fatores a chamar a atenção para a existência da violência contra homossexuais. Segundo Sérgio Carrara e Silvia Ramos, as representações sobre a homossexualidade veiculadas pela imprensa nos anos de 1980 e em parte dos anos de 1990 reiteravam uma visão de que as tragédias ocorreriam por causa das “fraquezas morais e de escolhas das próprias vítimas” (CARRARA; RAMOS, 2006, p. 191-2), especificamente quando essas vítimas eram travestis ou clientes de michês.

Até o final dos anos de 1990, a caracterização, feita pela imprensa, de homossexuais como vítimas de crimes letais e trágicos e que servia para a elaboração dos relatórios, conforme Carrara e Ramos, pode ter limitado as ações dos grupos às denúncias das situações de violência (idem, 2006). Em 1999, foi implementado, pela

Secretaria de Segurança Pública do Rio de Janeiro, o Disque Defesa Homossexual (DDH), reconhecido como a primeira experiência de política pública na área de segurança. As ações do DDH não se circunscreviam apenas à denúncia dos crimes contra homossexuais, mas atuavam no campo de defesa contra essa forma de violência. Para isso, o serviço estabelecia parcerias entre órgãos policiais, grupos de defesa dos direitos LGBTTT e redes com grupos de apoio psicológico e jurídico às vítimas. O DDH, contudo, não foi concebido exclusivamente para tornar-se um serviço de atendimento às vítimas, mas para constituir-se também como um órgão que produzia dados sobre a violência. O contexto que deu origem ao DDH pareceu refletir o campo de diálogo, originado nos anos de 1990, no qual o Estado, representado por órgãos como os de segurança pública, procurava garantir espaços para que a sociedade civil tivesse autonomia para propor ações contra a violência às populações LGBTTT. No caso do DDH, essa abertura abrangeu a participação de pesquisadores ligados ao Centro de Estudos de Segurança e Cidadania da Universidade Cândido Mendes, no Rio de Janeiro, cujo trabalho ajudou a constituir uma tipologia dos casos de violência. Se até essa experiência os registros se limitavam aos crimes de assassinato noticiados por jornais, com a criação do DDH, ao trabalhar com o relato das próprias vítimas, o conhecimento sobre os casos de violência foi problematizado e contextualizado. O universo analisado referia-se aos 500 primeiros casos atendidos pelo serviço, referentes ao período entre junho de 1999 e dezembro de 2000.

Por meio dos dados, constatou-se que a menor parte das denúncias era de assassinatos, havendo uma expressiva incidência das que envolviam agressão verbal e física, a maior parte composta por queixas de discriminação ocorridas no trabalho, no comércio, na vizinhança, na família e na escola. As denúncias foram classificadas em três modalidades: 1) crimes interativos: as pessoas eram submetidas à agressão verbal ou física e à discriminação por familiares ou vizinhos/as; 2) crimes com fins lucrativos: as pessoas eram vítimas de criminosos em casos de extorsão, assaltos, roubos, golpes; e 3) crimes de ódio: as pessoas sofriam agressões verbais e/ou físicas, podendo estas últimas ser letais. Na primeira modalidade, apesar de haver casos relacionados a *gays* e travestis, o número mais expressivo era de lésbicas; na segunda, havia um equilíbrio entre *gays* e travestis; e, na terceira, os travestis compunham a maioria dos casos.

A análise da violência contra as populações LGBTTT, tomando como referência a experiência do DDH, ocupou espaços massivos, como o das Paradas de São Paulo, Rio de Janeiro e Porto Alegre, por serem locais frequentados por lésbicas, *gays*, bissexuais,

travestis, simpatizantes e com segmentações raciais, de faixa etária, de classe social. Essa estratégia inaugurou uma nova modalidade de coleta de informações e pesquisa acadêmica, cujo objetivo era mensurar os casos de violência entre os/as entrevistados/as através de duas categorias: a de agressão e a de discriminação (CARRARA; RAMOS, 2006). Os marcadores de gênero e de faixa etária, mais do que os de raça e escolaridade, revelavam uma variação nas manifestações da violência entre a população LGBTT, ressaltando a complexidade que fora descoberta pela análise dos dados levantados pelo DDH.

Particularmente, um aspecto que se tornou evidente foi o da necessidade de repensar o conceito de violência em relação aos direitos humanos LGBTT, visto que a maior parte dos casos de discriminação surgia e era vivida em esferas como a da família, da vizinhança, do trabalho e da escola, onde vítimas e agressores conviviam cotidianamente. A criação, pelo governo federal, do “Brasil sem Homofobia: programa de combate à violência e à discriminação GLBT e de promoção da cidadania homossexual”, segundo Adriana Vianna e Paula Lacerda (2004), fundamentou-se no reconhecimento tanto das especificidades quanto da diversidade das formas de violência que afetavam a população LGBTT. O plano de ações do documento reitera a importância de órgãos que surgiram para coibir e gerar conhecimento sobre as situações de acesso à saúde ou de combate à violência, assim como a importância do trabalho conjunto da sociedade civil com os órgãos do Estado e de apoio às iniciativas brasileiras de reconhecimento e proteção dos direitos LGBTT em âmbito internacional.

Com a fundamentação das pesquisas sobre violência que contextualizaram os perfis das agressões e das discriminações contra LGBTTs e após o advento das pesquisas sobre as DST/Aids, a cultura tornou-se uma categoria fundamental para analisar a diversidade de experiências ligadas ao campo da sexualidade. Um dos reflexos da multiplicação dos estudos culturais foi a fundação da Associação Brasileira de Estudos da Homocultura (Abeh), que passou a realizar congressos bianuais em universidades de diversas regiões do País, congregando pesquisadores que produziam estudos “homoeróticos, homossexuais, gays, lésbicos, bissexuais, transgêneros, queers e suas subjacências” (SANTOS; GARCIA, 2002, p. 7). Para além dos estudos culturais, é preciso observar a proliferação de termos ligados à sexualidade que provieram de setores como o mercado de bens e serviços e que também foram apropriados academicamente. Em cidades como São Paulo, por exemplo, a expressão GLS (Gays, Lésbicas e Simpatizantes) - que buscava fazer uma transliteração de expressão *Gay*

Friendly - foi difundida por André Fisher, presidente da Associação Cultural Mix Brasil, que passou a realizar o Festival de Manifestações das Sexualidades, cujo nome, posteriormente, passou a ser Festival Mix da Diversidade Sexual. Se, como assinala Jurandir Freire Costa (1995), “diversidade sexual” era uma expressão opcional para diferenciar homens e mulheres no século XIX, na contemporaneidade houve um deslocamento cultural do seu significado, pois ela passou a ser utilizada para condensar a fragmentação que opera na diferenciação, agora não mais entre homens e mulheres apenas, mas no conjunto que envolve também lésbicas, *gays*, bissexuais, travestis, transexuais.

Outro deslocamento produzido pela reflexão sobre a violência contra a população LGBTTT foi o reconhecimento de que as normas culturais legitimavam a heterossexualidade. Nesse caso, se Jurandir Freire Costa tecia críticas ao uso do termo “homossexualidade”, por considerá-lo um contraponto à norma sexual mais valorizada, o conceito de “homofobia”, ao surgir, servia à análise de como essa desvalorização engendrava a violência contra as pessoas que se afastavam do modelo heterossexual.

Com esse deslocamento conceitual, os estudos passaram a problematizar não apenas as situações de preconceito e discriminação, mas as instituições e as bases culturais que lhes davam sustentação. Daniel Borrillo (2001) propõe-se a analisar e classificar a homofobia, porém o autor esclarece que sob o termo estava agrupado um “mosaico de situações” que tornavam a conceituação do fenômeno bastante complexa, por abranger definições de ordem individual e social que não tinham a ver exclusivamente com a orientação homossexual.

Ao dialogar com Daniel Welzer-Lang, Daniel Borrillo elabora a categoria “homofobia geral”, definindo-a como uma forma de hostilidade às pessoas cuja masculinidade ou feminilidade não correspondesse à norma preestabelecida para o sexo biológico. Nesses casos, a homofobia referia-se mais a um dispositivo de denúncia para monitorar o comportamento das pessoas, recordando-as sobre as normas de gênero. Esse dispositivo não fazia distinção dos sujeitos por causa da orientação sexual; assim, não era investido apenas contra as populações LGBTTTs, mas abrangia todos/as os membros da sociedade. Uma característica desse monitoramento era denunciar pessoas que desrespeitassem a “naturalização” atribuída às identidades masculina ou feminina. Esse mecanismo operava através da “vigilância” dos indivíduos entre si que, ao menor desvio de “gênero bom” (BORRILLO, 2001), ligado a uma visão essencialista e binária, tanto de sexo quanto de orientação sexual, reatualizavam a padronização que deveria ser

respeitada. Com essa caracterização da homofobia geral, o autor explica o funcionamento de um sistema de controle que se estendia tanto sobre noções, valores e expectativas sobre a masculinidade e a feminilidade, quanto sobre atitudes opressivas e discriminatórias motivadas pela orientação homossexual (BORRILLO, 2001).

Neste ponto, parece interessante traçar um paralelo com a reflexão que Joan Scott produz sobre a experiência, vista como instrumento para analisar tanto a constituição quanto a ação dos sujeitos dentro de um sistema de padrões historicamente contingentes. Scott elabora essa análise, ao posicionar-se criticamente em relação ao uso que os/as historiadores/as têm feito da categoria experiência, pois, ao não procurarem por suas bases históricas, o conhecimento produzido acabaria por naturalizar identidades, por causa do pressuposto de que há indivíduos cujas experiências comuns os diferenciam como grupos sociais.

Numa leitura parafraseada de Joan Scott, essa armadilha poderia ser evitada ao tomar, por exemplo, a história do segmento LGBTT por meio dos termos que representam suas experiências, contextualizando-os em relação aos efeitos dos discursos de direitos humanos que colocaram o Brasil no cenário político internacional a partir do período de encerramento da ditadura. Nessa perspectiva, o tratamento da fragmentação da homossexualidade ou da luta contra a homofobia seria um fenômeno discursivo contextualizado, em que a experiência e a linguagem se articulariam para a produção de discursos de defesa dos direitos humanos e de cidadania. Joan Scott sintetiza a importância dessa articulação, ao dizer que a “experiência é uma história do sujeito. A linguagem é o local onde a história é encenada. A explicação histórica, portanto, não pode separar as duas.” (SCOTT, 1999, p. 42). Assim, ela propõe um caminho de análise pelo qual a historicização dos termos e a contextualização da linguagem ajudariam a recuperar não apenas a representação das experiências, mas certa autonomia política, não ilimitada, mas possível aos sujeitos.

Daniel Borrillo, ao analisar a homofobia, reconhece os limites de representação que o termo possui em seu ensaio, mas, por outro lado, também se demonstra inquieto com questões que define como de “economia de linguagem” para a escrita de sua obra. Assim, ele prefere não se render à fragmentação terminológica, ao optar pela expressão “homofobia específica”. Numa nota de rodapé, contudo, deixa claro que a complexidade do fenômeno seria trabalhada de forma mais satisfatória se ele tivesse utilizado termos como “gayfobia”, “lesbofobia”; “bifobia”; “travestifobia”; e “transfobia”. Para o autor, o entendimento da “homofobia específica”, que implica as diferenças descritas na linha

anterior, ajuda na compreensão de aspectos que revelam outras faces das hostilidades e violências cometidas contra a diversidade sexual. Nesse sentido, no caso da lesbofobia, a lésbica sofreria tanto pelo fato de ser homossexual quanto pelo fato de ser mulher, acumulando as discriminações de gênero e de sexualidade (BORRILLO, 2001, p. 23). No caso de travestis e transexuais, a discriminação seria motivada pela identidade de gênero que adquiriram, a qual, ao não ser aceita pela sociedade, expô-los/las-ia à agressão. O autor ainda categoriza mais duas dimensões da homofobia: uma de ordem afetiva (psicológica), que se revela na condenação da homossexualidade, presente nos insultos, nas brincadeiras e nas representações caricaturescas de *gays*, lésbicas e travestis; e a outra, de ordem cognitiva (social), que manteria a diferença entre homo e heterossexuais, promovendo uma relação de tolerância que não se estenderia ao reconhecimento da igualdade no campo dos direitos.

Com essas caracterizações, as diversas faces da homofobia são apresentadas como parte de um fenômeno amplamente complexo, mas que, segundo Daniel Borrillo, pode ser definido 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” (BORRILLO, 2001, p. 13). O autor contextualiza a origem da homofobia entre os fundamentos da cultura ocidental, localizando-a nas religiões, nas leis e na produção literária e científica. Ao traçar os limites entre o humano e o não humano, a homofobia passa a ser uma ameaça aos direitos da população LGBTT, pois legitima culturalmente o desrespeito à dignidade da pessoa segregada por não reproduzir a normalização heterossexual. Há aqui um embate cuja compreensão está baseada na relação entre a luta por direitos empreendida pela sociedade civil no Estado brasileiro e o compromisso assumido por este com a sociedade civil e com os acordos internacionais de luta por direitos humanos. Entretanto, observa-se outra tensão, que se dá entre os padrões culturais das relações de gênero e sexualidade e o reconhecimento do sujeito universal dos direitos humanos. Esse parece ser o maior desafio a ser enfrentado neste começo de século.

O caminho adotado diante dessa problemática, após a abertura de canais de interlocução com o Estado, os quais foram sendo ocupados pelas entidades ligadas à sociedade civil, revelou a importância das universidades e de suas pesquisas sobre os valores culturais como instrumentos fundamentais para a proposição de políticas públicas. Nesse contexto, é possível observar as relações articuladas para o enfrentamento da epidemia de HIV/Aids, dos casos de violência motivados pela

homofobia, assim como dos desafios desdobrados para a construção da cultura dos direitos para a diversidade sexual em geral; e, em especial, as relações estabelecidas e as propostas para as políticas de educação, além dos projetos desenvolvidos pelas instituições escolares.

1.4 Políticas públicas de educação e o debate sobre gênero e sexualidade

No Brasil, a partir da segunda metade dos anos de 1980, começaram as discussões em torno das sexualidades e das identidades de gênero. Elas ocorriam em espaços como o da escola, o da universidade, entre outros. Durante o período de enfrentamento da Aids, entre os finais dos anos de 1980 e a primeira metade dos anos 1990, os ministérios da educação e da saúde estimulavam iniciativas que abordassem temáticas referentes à sexualidade. Essa fase referia-se ao estímulo ao trabalho com projetos de educação sexual que ainda apresentavam uma visão conservadora de sexualidade, aspecto que começou a se transformar a partir da segunda metade dos anos de 1990, momento em que ocorreram pressões dos grupos de pessoas soropositivas que conviviam com a Aids. Nesse período, o Ministério da Saúde desenvolveu um trabalho pioneiro para o combate da síndrome da imunodeficiência adquirida e que se tornou referência mundial. Foi quando os profissionais da saúde, junto com entidade ligadas à sociedade civil, dedicaram-se à construção de estratégias de prevenção que abrangiam aspectos como a promoção da saúde, a humanização do tratamento e o enfrentamento dos preconceitos, entre os quais aqueles estimulados pela homofobia (BRASIL, 2007, p. 12-13).

No que se refere à construção da agenda de gênero, foi no decorrer dos anos de 1990 que ela ganhou maior visibilidade no Brasil. Esse período representa o começo de uma nova fase política e econômica para a América Latina, em que a redemocratização da maioria dos países, pós-ditaduras militares, foi acompanhada por modelos econômicos ligados aos princípios do liberalismo. Nesse contexto, o sistema educacional passou por reformas direcionadas à educação básica, apoiando-se no pressuposto de que o nível educacional da sociedade é proporcionalmente equivalente ao seu crescimento econômico. Segundo Nina Madsen, não se trataria de uma ideia recente, pois foi elaborada nos anos de 1960, mas possui eco “ainda hoje no discurso e na prática dos organismos internacionais ligados à educação e ao desenvolvimento e dos

Estados nacionais signatários dos acordos e convenções das Nações Unidas” (MADSEN, 2008, p. 20). A primeira orientação desses documentos referiu-se à universalização da educação básica de qualidade, tendo entre seus objetivos a paridade de sexos no acesso e na permanência na escola. Contudo, essa perspectiva não corresponderia ao contexto da desigualdade de gênero do sistema educacional brasileiro, visto que os índices de matrícula por sexo não a representam, mas que sua manifestação se encontra na reprodução dos papéis sociais marcados pelas relações de gênero. É nesse aspecto que o Estado brasileiro, ao mesmo tempo que incorpora a agenda de gênero manifestada nos documentos internacionais de educação, também silencia sobre os conflitos e as desigualdades presentes no interior do próprio sistema educacional (VIANNA; UNBEHAUM, 2004; MADSEN, 2008).

Alguns documentos internacionais (Declaração de Jomtien; Objetivos de Desenvolvimento do Milênio; Projeto de Educação para Todos, entre outros) influenciaram as políticas públicas formuladas para o sistema educacional brasileiro no decorrer dos anos de 1990 e outros dois elaborados no âmbito das Nações Unidas e que se referem à área de direitos das mulheres: a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (Cedaw/ 1979) e a Plataforma de Ação de Pequim (1995). Para Vianna e Unbehaum (2006) e para Madsen (2008), a formulação, a assinatura desses documentos e sua ratificação pelo Estado brasileiro permitiram a introdução da temática de gênero nos espaços educacionais, num período em que, segundo as autoras, a educação emergia como setor estratégico para a diminuição da pobreza e a promoção do crescimento econômico.

Nina Madsen (2008) faz uma distinção, que está presente na elaboração dos documentos internacionais, entre o que ela define como o conjunto de documentos que possuem “conteúdo de educação nos documentos de promoção dos direitos das mulheres” e o conjunto daqueles possuem “conteúdo de gênero nos documentos de educação”. Para a autora, o primeiro conjunto exerce uma influência maior na formulação de políticas de gênero na educação e menor na elaboração de políticas educacionais com perspectiva de gênero, influenciando as ações das instituições nacionais de promoção dos direitos das mulheres, enquanto o segundo exerce impacto tanto na educação como política pública quanto na elaboração de políticas educacionais com perspectiva de gênero no Brasil, influenciando as estruturas do sistema educacional. Ao associar ambos os tipos de documentos à estrutura governamental do Estado brasileiro, Madsen afirma que o primeiro conjunto orienta o trabalho da

Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM), enquanto o segundo orienta o trabalho do Ministério da Educação (MEC).

A elaboração da agenda de gênero pelo Estado brasileiro também possui duas fases distintas: a primeira ocorreu entre 1996 e 2003, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC); e a segunda, entre 2003 e 2007, durante o governo Lula. No primeiro período, a agenda de gênero na educação vinculou-se à agenda internacional de educação e à sua reduzida expressão do conteúdo de gênero presente em documentos centrais do sistema educacional brasileiro. E, no segundo, o Estado passou a contar com uma estrutura institucional de gênero (SPM); com uma Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad-MEC), na qual o gênero é uma das dimensões a ser articulada com a educação; e com mecanismos participativos mais específicos, como as conferências nacionais para diferentes segmentos sociais. Para a autora, as duas agendas coexistem.

Cláudia Vianna e Sandra Unbehaum (2004) enfatizam como os processos históricos mais recentes — inclusive a abertura política e a construção democrática, que culminaram com a promulgação da Constituição brasileira, durante os anos de 1980 — foram decisivos para a constituição do sistema educacional contemporâneo do Brasil. Além disso, destacam o processo marcado por uma série de reformas pautadas numa ideologia neoliberal, durante os anos de 1990, que, “sob o argumento da má gestão, desperdício, falta de formação e inadequação dos currículos” (2004, p. 82-3), restringiram os espaços democráticos e reduziram as questões políticas a problemas técnicos.

No tocante às reformas educativas, iniciadas com a LDB 9394/ 96, Madsen faz referência à pouca participação feminista em sua formulação; esse é o caso do Plano Nacional de Educação, 2001. Já na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, uma perspectiva de gênero ganhou visibilidade. Essa aparição, ainda que pequena, é considerada por muitos autores um avanço em relação aos outros documentos, mesmo estando a questão de gênero restrita aos cadernos de temas transversais e ao tratamento da sexualidade sob forte influência da perspectiva da saúde/prevenção.

Foi com o início do governo Lula que ocorreram mudanças no tratamento das questões de gênero, raça, etnia, orientação sexual, dentro da educação. Com a criação da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM), da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) e com a adoção das conferências e dos

Planos Nacionais, ocorreu a abertura do espaço para a inserção das demandas dos movimentos sociais na pauta da educação nacional. A criação da Secad corresponde à institucionalização da temática de gênero e de sexualidade pelo MEC. Com a criação dessa secretaria, o Programa Educação para a Diversidade e Cidadania, incluído no Plano Plurianual 2004-2007, promoveu ações ligadas a produção de monografias, apoio e distribuição de material didático e qualificação de professores/as, que abordavam as questões de gênero e sexualidade. Se se comparar com o período que compreende 1996 e 2002, a agenda de gênero limitava-se ao conteúdo formulado nos documentos normativos da educação. Após a criação da SPM e da Secad e com o lançamento do primeiro Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (I PNPM), essa agenda tornou-se mais complexa e começou a abertura de espaços de participação política a partir de 2003.

É de Nina Madsen (2008) a observação sobre a existência de diferentes abordagens de gênero: uma delas, adotada pela SPM, possui uma visão mais vinculada a uma categoria relacional marcada pela desigualdade que define os papéis femininos por oposição e complementaridade aos masculinos; a outra é adotada pela Secad e possui uma visão mais ligada a uma categoria identitária, marcada pelo binarismo e pela heteronormatividade compulsória. Essa autora ainda esclarece que, para a SPM, a construção de políticas de igualdade de gênero passa pelo entendimento de que a sociedade se estrutura a partir dessa desigualdade, assim como das desigualdades de raça, etnia e classe, enquanto, para a Secad, as políticas relacionam-se mais ao respeito à “diversidade”, ainda que os documentos não definam este último conceito. Madsen também menciona o fato de que a Secad também se propõe a trabalhar a questão de gênero no âmbito dos direitos humanos sob o contexto que se liga a uma multiplicidade de demandas. E que a SPM e a Secad mantêm relação por causa da agenda de gênero definida pelo eixo de educação do I Plano Nacional de Política para Mulheres. Nele, as metas orientam e aproximam as duas secretarias no tocante à incorporação da perspectiva de gênero na elaboração e na implementação de políticas de educação em nível nacional.

Aqui é preciso referir as políticas nacionais de educação que se constituem como alvo de ação da SPM e da Secad: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); o Programa Nacional do Livro Didático e o programa Escola de Gestores da Educação Básica. Nina Madsen o faz, ao defini-las como políticas educacionais com perspectiva de gênero e por entendê-las como “de âmbito mais geral no campo da educação, ainda

que incorporem a perspectiva de gênero (e outras, como a de raça e etnia) em sua formulação” (2008, p. 131).

No tocante aos PCN, ela esclarece que foram elaborados no âmbito das reformas educativas brasileiras ocorridas nos anos de 1990; que os documentos para o Ensino Fundamental e Médio foram lançados, respectivamente, em 1997 e 1999; e que os parâmetros para o Ensino Médio foram revisados, reformatados e renomeados, passando a chamar-se Orientações Curriculares Nacionais em 2006 (MADSEN, 2008). Esses documentos não são referências obrigatórias, mas representam a formulação do Estado no que se refere aos conteúdos da educação nacional. Ela retoma Vianna e Unbehaum (2004, 2006), para explicar que os PCN do Ensino Fundamental “apresentam como maior inovação a inclusão dos temas que visam a resgatar a dignidade da pessoa humana, a igualdade de direitos, a participação ativa na sociedade e a co-responsabilidade pela vida social” (VIANNA; UNBEHAUM, 2006, p. 417); e também que, no tocante à inclusão da perspectiva de gênero nos PCN, o processo não é linear, estando associado ao tema transversal “Orientação Sexual”, cuja problemática se sujeita ao “trinômio corpo/ saúde/ doença” (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 100). Em relação aos PCN do Ensino Médio, Madsen identifica um tratamento pontual das desigualdades de gênero — entendidas como desigualdades entre homens e mulheres — em duas disciplinas: artes e educação física; e uma menção na parte de biologia, que delimita o compromisso da disciplina com “assuntos ligados à saúde, ao corpo humano, à adolescência e à sexualidade.” (BRASIL, 2006, p. 24).

No que se refere ao Programa Nacional do Livro Didático, por meio do qual o Estado define os conteúdos e supervisiona a produção de livros didáticos adotados pela rede pública de ensino, Madsen esclarece que esse programa passou a incluir critérios antidiscriminatórios a partir de 1995. Para a autora, o fato de o Estado brasileiro assumir essa responsabilidade reafirma sua condição de formulador de conteúdos educacionais da educação pública do País. Além disso, ainda que os PCN não tenham valor legal, o Estado garante sua presença hegemônica por meio dos livros didáticos, que acabam funcionando como o currículo da escola, por serem mais acessíveis e mais explícitos que os PCN na definição de conteúdos e métodos. No tocante à luta contra a discriminação, ela se refere às iniciativas que emergiram entre os anos de 1996 e 2007, como a inclusão de critérios de avaliação de livros didáticos ligados à eliminação de qualquer forma de preconceito. Porém, ressalta, por meio dos dados coletados entre os integrantes da SPM e da Secad, que atualmente não há nenhuma forma de controle ou

monitoramento referente à produção e à escolha dos livros didáticos pelo MEC. Revela que a elaboração dos textos já possui um tratamento da questão de gênero mais cuidadoso, mas esse mesmo material ainda preserva alguns modelos heteronormativos em suas representações sociais de família e de sexualidade, assim como nas imagens utilizadas.

Por fim, o programa “Escola de Gestores da Educação Básica”, segundo Madsen, reúne políticas de formação inicial e continuada com ênfase nos conceitos de gestão democrática e de educação escolar com qualidade social. O curso que atualmente compõe o programa não possui nenhuma perspectiva de gênero em sua formação, apesar da tentativa sem êxito da SPM e da Secad de tentar incluir um módulo sobre gênero, raça/etnia e orientação sexual. Nina Madsen considera paradigmática essa negativa, pois reflete o processo de resistência à incorporação da agenda de gênero pelas políticas educacionais brasileiras.

Em seguida, expõe o que define como “políticas de gênero na educação”, distinguindo-as das anteriores por entendê-las como as que foram “desenhadas para responder de maneira específica e localizada às desigualdades de gênero identificadas no âmbito da educação” (MADSEN, 2008, p. 131). Para essa análise, ela seleciona o curso “Gênero e Diversidade na Escola” e o “Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero”, formulados pela SPM e implementados pelo MEC.

No que se refere ao curso, Madsen explica que ele teve início como um projeto piloto da SPM, realizado em 6 municípios do País, atingindo uma média de 1.200 profissionais da educação, em parceria com o Conselho Britânico, o MEC, a Seppir e o Clam-Uerj. Trata-se de um curso incorporado ao Sistema Universidade Aberta do Brasil (um programa de formação continuada a distância de professores e gestores, criado pelo MEC em 2005), composto por três módulos: Gênero, Sexualidade e Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais.

O prêmio é uma ação que integra o Programa Mulher e Ciência, da SPM, e reúne o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), o Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), o MEC e o Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher (Unifem). Tem como objetivo ampliar a visibilidade das pesquisas relacionadas à questão de gênero e levar a temática às escolas de Ensino Médio brasileiras, sendo organizado em três categorias: graduado e estudante de graduação, para artigos científicos; e estudante de Ensino Médio, para redações.

Atualmente, o curso “Gênero e Diversidade na Escola” e o “Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero” constituem-se como políticas de gênero e sexualidade na educação, cujos avanços se desdobram em três aspectos: a abertura do espaço à formulação de políticas em torno das desigualdades de gênero, raça e etnia para o campo da educação; o envolvimento de instituições até então pouco permeáveis à temática de gênero (MEC, CNPq, MCT); e a abertura para a discussão de temas que não conseguiam chegar às escolas por vias institucionais regulares.

O debate sobre direitos humanos, especificamente na parte que se refere ao direito à não discriminação das diferenças sexuais, tornou-se tema central da política de Estado para a educação. Nesse sentido, a Secad/MEC procurou situar questões relativas a gênero e sexualidade no terreno da ética e dos direitos humanos, por entender que a legitimidade das identidades de gênero e de livre expressão afetiva e sexual integra tanto os direitos relativos à saúde quanto os direitos sexuais. Esse aspecto coadunou-se com a adoção do conceito de qualidade social, que conta com o apoio favorável do Ministério da Educação. Esse conceito teve origem no Plano Nacional de Educação — PNE (1997) e coloca a solidariedade, a justiça, a honestidade, o conhecimento, a autonomia, a liberdade e a ampliação da cidadania como valores fundamentais. Sob essa perspectiva, o conceito de qualidade social da educação possui vínculos não apenas com a proposta de desenvolvimento integrado do País, mas com o campo dos direitos humanos, cuja defesa se propagou por meio do planejamento das políticas governamentais consolidadas com o PNPM e com o Programa Brasil Sem Homofobia, ambos de 2004. Esses documentos fundamentaram a compreensão de que a democracia necessitava de políticas de equidade ligadas à consolidação dos direitos humanos para promover a cidadania de todos os indivíduos e grupos. A partir de então, as ações ligadas a essas políticas tiveram por objetivo contribuir para a edificação, a longo prazo, de uma sociedade alicerçada nos princípios éticos e do respeito aos direitos da pessoa, por meio do reconhecimento e da inclusão do debate sobre as diferenças existentes no campo da sexualidade e das relações de gênero.

1.5 Respeito ao direito à não discriminação das diferenças no ambiente escolar

As reflexões sobre o respeito ao direito à não discriminação das diferenças no ambiente escolar iniciaram-se no ano 2000, quando ingressei como professor efetivo de

história na rede estadual paulista. Na unidade de ensino em que atuava, circulava um discurso em que o termo “cidadania”, além de ser central, era recorrentemente apresentado como um instrumento para lutar contra as desigualdades formais e defender os direitos legados à diversidade de seres humanos. O projeto escolar tinha como meta formar cidadãos/ãs, fundamentando-se no preparo do/a educando/a, entre outras coisas, para a interação com uma sociedade plural e democrática. Essa proposta capturou minha atenção para refletir sobre questões que articulassem temas como educação formal e respeito ao direito à não discriminação das diferenças na escola. Porém, logo percebi que essas diferenças não estavam totalmente presentes na escola. Estudos como os de Fábio Rogério da Silva Rodrigues (2003) e Anderson Ferrari (2002) também mostravam a ênfase na normalização das condutas de gênero e sexualidade e os traços de homofobia presentes nas práticas e nos discursos de professores/as e de alunos/as, respectivamente. No tocante às relações no ambiente escolar, Marcio Rodrigo Vale Caetano (2005) e Luiz Ramires Neto (2006) ressaltaram em investigações mais recentes a ocultação e a vigilância que membros do corpo discente e docente fazem da própria homossexualidade e as experiências muitas vezes negativas decorrentes desse processo. Chegava-se até mesmo a questionar sobre os limites das escolas em atender às necessidades de alunos e alunas homossexuais (OLIVEIRA, 2006). Problematização semelhante também era feita à qualidade da formação docente. Futuros professores e professoras, estudantes de cursos de licenciatura, mostravam representações sociais sobre a homossexualidade muito pouco permeáveis à aceitação de relações que fossem além da heteronormatividade (ROSA, 2004; LIMA, 2006; TAVARES, 2006). Levantava-se, até mesmo, a hipótese de que esse contexto poderia gerar tensões cotidianas por causa das diretrizes escolares que instituíam o princípio da igualdade e do respeito aos direitos, em detrimento das diferenças, especificamente as que se referem ao segmento LGBTT (BRAGA, 2004).

Podemos, então, dizer que a realidade escolar também produz dinâmicas marcadas pela homofobia em seus projetos e em suas relações. O entrelaçamento dessas reflexões, cujos temas se articulam no ambiente escolar, compõe diferentes faces que podem ser observadas em uma unidade de ensino. Entretanto, essas análises sinalizaram a existência de um padrão cultural que entra em tensão com o respeito ao direito à não discriminação da diferença sexual no espaço escolar. Nesse caso, qualquer política que eventualmente viesse a fomentar a construção de uma cultura do respeito aos direitos do segmento LGBTT parece depender tanto da forma como uma unidade escolar planeja

sua gestão pedagógica, quanto do modo como seus membros se relacionariam com essa proposta.

Assim, no que diz respeito à diferença sexual, essa tensão suscita um debate que se manifesta por meio de dois aspectos: um, pautado na legitimidade das políticas públicas em defesa dos direitos humanos no campo da educação formal; e o outro, que deve reconhecer os alicerces culturais sobre o que se entende por sexualidade, até então heterossexual e reprodutiva, e que ainda alimenta a dinâmica das relações humanas presentes nas unidades de ensino. A efetivação do direito à não discriminação, por exemplo, parece depender da forma como uma escola recebe a proposta dos sistemas de ensino, como a planeja e a empreende; porém, tem que saber lidar também com essas relações de alteridade. A questão, então, é se a escola possui meios para verificar como as identidades “minoritárias” de gênero e de orientação sexual são compreendidas, ou até mesmo se são aceitas e respeitadas pelo “outro” majoritário.

No que se refere ao tratamento da sexualidade sob o prisma dos direitos sexuais no espaço escolar, é preciso focar a Constituição brasileira de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); porém, cabe destacar mais a importância das normas e dos princípios internacionais de direitos humanos presentes na definição desses documentos.

Em âmbito nacional, a Constituição refere-se expressamente aos princípios da dignidade humana, da igualdade e da liberdade, sendo que este último inclui o direito à informação para aquisição do conhecimento necessário ao desenvolvimento do processo de decisão autônoma do indivíduo; inclui também o direito à inviolabilidade da intimidade. O ECA, por exemplo, reitera os princípios da liberdade e da dignidade para adolescentes, também aplicáveis aos seus direitos sexuais. Sob esse prisma, não seriam admissíveis: o tratamento discriminatório por causa da orientação sexual; a proibição de manifestações de afeto em público; a exposição desnecessária do/a adolescente.

Entretanto, cabe chamar a atenção para o fato de que o sujeito de direitos em questão se refere mais ao indivíduo abstrato e universal, que é também aquele que preenche os requisitos para atuar por si próprio como sujeito de uma relação jurídica. Então, sob o aspecto da medida cronológica, são considerados incapazes e relativamente incapazes para a vida civil, respectivamente, menores de 16 anos e menores entre 16 e 18 anos. Essa faixa etária compreende a fase que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) considera como a da adolescência (entre 12 anos completos até os 18 anos). Portanto, o reconhecimento da titularidade dos direitos sexuais, apesar de

referir-se a qualquer ser humano, parece estar circunscrito ao sujeito maior de 18 anos, que é considerado autônomo para exercer o controle de sua sexualidade. Nesse caso, adolescentes, por não serem considerados capazes para todos os atos da vida civil, em princípio, necessitam de um representante, por serem categorizados como relativamente responsáveis pelo ordenamento jurídico. Em face de tais circunstâncias jurídicas, ao mesmo tempo que os direitos sexuais são reconhecidos como direitos humanos dos/as adolescentes, os/as jovens também não são reconhecidos/as como autônomos/as e responsáveis por sua sexualidade. Sob tais condições, o trabalho pedagógico com a sexualidade realizado pelas escolas e pelos/as professores/as, em princípio, entra em tensão com o ordenamento jurídico, por exigir a anuência do/a representante responsável pelo/a adolescente. Além disso, esse trabalho também se vê diante de um paradoxo que, simultaneamente, exige a inclusão universal das pessoas, sem levar em consideração especificidades socioculturais que as identifiquem.

O entrelaçamento dessas dimensões do direito à não discriminação, presentes no ambiente escolar, esboçou a possibilidade de investigação que se constitui como referência para o recorte analítico deste trabalho, o qual reconhece duas esferas que se relacionam no interior das unidades de ensino: uma delas refere-se ao sistema pautado pela legitimidade das diretrizes em defesa da cidadania e do respeito aos direitos humanos, presentes em documentos institucionais como o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar; e a outra reconhece a influência dos alicerces culturais — que ainda alimentam a dinâmica das relações humanas presentes na escola — sobre o que se entende por sexualidade, até então heterossexual e reprodutiva.

É este o foco proposto na investigação que sustentou esta tese: o estudo sobre como as escolas se constituem em espaços institucionais e de convivência, onde as pessoas, além de trabalhar ou estudar, vão trocar experiências acerca de suas vidas e onde suas compreensões acerca da sexualidade se cruzam. Nesse sentido, é possível supor que a noção que se constrói de direitos humanos, amplamente difundida noutras áreas, já apareça com alguma precariedade nas políticas públicas de educação, porém essa presença não garantiria que o reconhecimento das diferenças e da não discriminação das diferenças sexuais seja garantido no espaço escolar. Essa hipótese levou em consideração dois aspectos: o primeiro, de que a noção de direitos humanos se apoia na ideia de um sujeito universalizante e abstrato, que não se aninha no chão cultural da escola que foi estudada e possui pouca repercussão no discurso escolar; e o segundo é o de que essa escola carrega questões estruturais de condições de trabalho, de

funcionamento, de exigências burocráticas que dificultam a introdução de algo que seja diferente desse discurso universalizante. São estas as premissas da reflexão, contida nesta tese, sobre a questão da inclusão e do direito à não discriminação das diferenças sexuais no espaço escolar.

2. Tolerância, diversidade e instituição escolar: uma aproximação conceitual

A proximidade das reflexões sobre os silenciamentos ou sobre as manifestações de desrespeito de alunos/as, professores/as e funcionários/as levaram-me ao contato com autores que – ao debater essa problemática – utilizavam-se de categorias como diferenças, desigualdade, tolerância e cidadania. Como já destacado, um deles foi Boaventura de Sousa Santos, que criticava a visão universalista de direitos humanos por ela desconsiderar outros entendimentos culturais sobre a dignidade humana. No campo da educação, Maria Victoria de Mesquita Benevides (1998) propunha caminhos, ao argumentar que o contrário da igualdade não seria a diferença, mas a desigualdade socialmente construída; defendia os princípios da cidadania, assim como os de uma educação pautada pelos valores democráticos e pelo desenvolvimento da solidariedade como virtudes para o enfrentamento das desigualdades. Contudo, foi com a leitura de Alice Itani (1998) sobre a tolerância como forma de admitir às diferenças a liberdade de existência que observei um possível caminho analítico a seguir. Para ela, as formas de compreensão sobre as diferenças na escola, responsáveis pela produção de desigualdades, não constituíam manifestações individualizadas, mas alimentavam-se no imaginário social. Essa afirmação sustentava as hipóteses construídas nesta pesquisa e abria caminho para a importância de investigar quais seriam as relações entre essas propostas educacionais e os modelos culturais presentes no ambiente escolar. Por outro lado, também gerava a indagação sobre a origem dessas propostas e o surgimento de categorias que se colocavam sob o guarda-chuva da diversidade e do respeito às diferenças.

2.1 Educação inclusiva

É no artigo “A educação inclusiva: um meio para construir escolas para todos no século XXI” (2005) que a professora Pilar Arnaiz Sánchez revela como, a partir da metade dos anos de 1980, teve início um movimento de luta composto por profissionais da Educação, pais, mães e pessoas portadoras de deficiência, cujo objetivo era revelar os limites da inclusão dos/as alunos/as portadores de necessidades educacionais especiais. Para tanto, a autora destaca o papel desempenhado pelo *Regular Education Initiative*

(REI), um movimento que teve origem nos Estados Unidos e que propunha a unificação da educação especial com a educação regular num único sistema de ensino para todos/as. As separações por língua, por gênero – entendido como sinônimo de sexo – e por origem étnica deveriam ser mínimas. No princípio dos anos de 1990, essa tendência de inclusão por meio da integração dos sistemas escolares difundiu-se para outras partes do mundo (SANCHEZ, 2005).

Um dos impactos desse debate referiu-se à necessidade de revisão das formas de organização do ensino adotadas pelas escolas para que não houvesse contextos de segregação. Esse debate deu origem a uma proposta que se tornou conhecida como escola inclusiva. Nela, inicialmente, o termo inclusão era visto quase como um sinônimo de integração. Para compreender esses dois termos como rótulos de processos sociais distintos, Kasumi Romeu Sasaki procura situá-los – no texto *Inclusão: construindo uma sociedade para todos* (1997) –, recuperando quatro fases de relação e distinção entre ambos. Essas fases, segundo o autor, foram vivenciadas pelos/as portadores/ as de deficiência, podendo ser divididas em: 1ª.) fase da exclusão, quando não recebiam nenhuma atenção educacional; 2ª.) fase da segregação institucional, quando frequentavam escolas especiais para o processo educacional; 3ª.) fase da integração, quando, encaminhadas às escolas de ensino regular, foram integradas por meio das classes especiais; e 4ª.) fase da inclusão, quando foram inseridas em classes comuns, mas adaptadas de acordo com suas necessidades. Essa reflexão denota a distinção entre os termos integração e inclusão como responsáveis pela construção da ideia de escola inclusiva. O seu princípio fundamental consistiria em um processo em que as pessoas deveriam aprender juntas – independentemente de o/a aluno/a ser ou não portador de necessidades educacionais especiais – para que todos/as compreendessem e aceitassem a diversidade humana. Nesse caso, a transformação das instituições de ensino para a inclusão da diversidade implicaria a formulação de políticas educativas de formação para o respeito e de valorização das diferenças. No âmbito internacional, essa discussão passou a ser fomentada por órgãos como a Unesco. Um exemplo refere-se à *Conferência Mundial de Educação*, ocorrida na cidade de Salamanca, Espanha, em 1994, quando foi elaborada a Declaração de Salamanca, cujo conteúdo propunha as metas de ação para uma sociedade inclusiva. Esse documento tornou-se o primeiro texto a indicar os caminhos para um sistema de educação centrado na ideia de inclusão da diversidade humana.

A capacidade de produzir normalizações internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (Dudh), ou recomendações, a exemplo da Declaração de Salamanca, que serviram como modelos para leis e/ou formulação de políticas públicas em Estados soberanos, tornou-se característica do século XX. Nesse contexto, a educação inclusiva passou a ser considerada um processo capital para a construção de uma cultura universal dos direitos humanos. Esse aspecto foi tratado de forma mais direta pela Declaração de Viena (1993), que teve como desdobramento a “Década da Educação em Direitos Humanos – de 1995 a 2004”, assumida como compromisso pelos Estados signatários. Todavia, no Brasil o marco desse processo está no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Pnedh), cuja implementação vê a escola não como o único espaço de educação, mas como local privilegiado para esse debate.

2.2 Parâmetros Curriculares Nacionais: a inclusão pelos temas transversais.

Tanto a Declaração Universal dos Direitos do Homem quanto a Declaração de Salamanca começaram a fazer parte de legislações e de documentos educacionais brasileiros. Este é o caso do volume dedicado à Pluralidade Cultural, integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). Esse documento tinha Roseli Fishmann como redatora e especialista convidada pelo MEC. Uma questão central referia-se aos debates e à participação dos movimentos sociais e das ONG no processo de elaboração curricular para o tratamento de questões relativas às diferenças. Porém, os PCN, articulados em torno das identidades ligadas à raça negra e às etnias indígenas, sofreram maior influência desses movimentos. Esse aspecto torna-se interessante quando se considera a hipótese apresentada por María Elena Martínez (2001) de que as demandas e as experiências educacionais promovidas por esses grupos durante os anos de 1980 e a vinculação estabelecida com o processo de elaboração curricular durante os anos de 1990 possibilitaram uma discussão da dimensão identitária que acabou por incluir suas demandas nos PCN. Em sua reflexão, *Diversidad cultural e identidades colectivas en los curriculos nacionales de Brasil e Argentina en la década del 90* (2001), a autora ainda argumentava que esses grupos já trabalhavam com Secretarias de Educação estaduais, municipais e com centros de pesquisa. É importante que se diga que, no final do texto sobre pluralidade cultural, foram incluídos outros debates, voltados aos portadores de deficiência, ao gênero, à classe social e à diversidade

religiosa e linguística. No caso dos grupos homossexuais, após o advento da Aids que, em sua fase inicial, ganhou a alcunha de “câncer *gay*”, muitos deles passaram a dedicar-se ao combate à epidemia e a lutar contra o preconceito gerado pela associação entre infecção por HIV e homossexualidade. Paralelamente, a proliferação de casos de Aids, segundo Helena Altmann (2001), ao tornar-se um problema de saúde pública, também se transformou em um “negócio de Estado”, no qual o poder público passou a prestar atenção, entre outros aspectos, na conduta sexual da população. Em artigo sobre o papel dos PCN, as autoras Suzinara Tonatto e Clary M. Sapiro (2002) também revelam como a preocupação de engajamento no combate à Aids fez com que organismos oficiais, como o MEC, estimulassem projetos de educação sexual e incluíssem o assunto como tema transversal. Esse contexto parece ser bastante revelador, pois ajuda a compreender o motivo de o tratamento da homossexualidade surgir sob o tema transversal orientação sexual, mas não sob o de pluralidade cultural, que se limitava a examinar a diversidade sob o enfoque das questões étnico-raciais.

Ainda que a discussão sobre o desrespeito a homossexuais já produzisse estatísticas incipientes sobre violência, como as realizadas pelo GGB, ou, em anos anteriores, tivesse se tornado pauta nos debates das comissões ligadas à Assembléia Nacional Constituinte, o tratamento da homossexualidade como temática relacionada ao respeito à diversidade não produziu ecos nos PCN. Para Helena Altmann (2001), embora o documento sobre orientação sexual admitisse manifestações diversificadas da sexualidade, ele não problematizava esta categoria nem sob o ponto de vista de sua constituição histórica, nem na denúncia da heteronormatividade e na visibilização da homossexualidade. A autora também observou que o tratamento da *Prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis/ Aids* se propunha a desvincular a sexualidade dos tabus e preconceitos, por estar ligada ao prazer e à vida, mas lhe soava contraditório pensá-la num capítulo sobre prevenção, doenças, dor e morte. Nesse caso, parecia-lhe mais fecundo abordar a constituição histórica desses tabus e preconceitos, recurso utilizado para o tratamento do tema de pluralidade cultural, em que a ideia sobre o impacto do preconceito e da violência, assim como o testemunho da história, era usada para exemplificar a discriminação relativa à diversidade étnico-racial. Nesse caso, a proposição feita para o trabalho com essa diversidade seria a de que a escola deveria incumbir-se da formação dos/as alunos/as para o repúdio a toda maneira de intolerância às diferenças e para a valorização do aspecto positivo da convivência. Apesar de referir-se a uma compreensão de diversidade mais abrangente, esse aspecto foi problematizado

por Cláudia Vianna no 4º. Encontro Nacional Universitário de Diversidade Sexual (Enuds), em setembro de 2006, cujo tema era *Singulares na pluralidade, políticas públicas de respeito à diferença*. A professora observou, nas leis gerais voltadas para a educação brasileira, a diluição da diversidade por meio de um discurso universal sobre direitos que desfavorecia a implantação de políticas específicas para o tratamento sistemático da questão das diferenças (VIANNA; UNBEHAUM, 2004).

No tocante à hipótese levantada por Martinez (2001) sobre as demandas e as experiências realizadas pelos grupos durante os anos de 1980, restava apostar todas as esperanças em que a discussão sobre sexualidade ingressaria na esfera educacional por meio dos grupos feministas, na perspectiva de que a luta por eles desenvolvida gerasse experiências de trabalho com órgãos institucionais e demandas na agenda política brasileira e internacional. No que se refere aos anos de 1980, uma parte do segmento feminista, que já possuía histórico de atuação no setor médico, começou a ter maior influência e participação em órgãos como o Ministério da Saúde. À época, o movimento feminista dava ênfase para a defesa da igualdade dos direitos de homens e mulheres, aspecto que se desdobrou nos estudos voltados à família e à saúde, cujo campo posteriormente seria conhecido como o da saúde sexual e reprodutiva. No decorrer dos anos de 1990, diferentes setores desse movimento prosseguiram nesse processo de articular-se em torno da área médica. Essa aproximação também se difundiu para a pesquisa acadêmica, com o desdobramento em linhas de investigação, intervenção e docência sob a rubrica gênero e saúde (BONAN, 2008). Neste ponto, a crítica feita por Cláudia Vianna e Sandra Unbehaum sobre o tratamento das questões de gênero nos PCN que, de acordo com as autoras, oscilava “entre a timidez e o desvelamento” (2004, p. 97), parece refletir um contexto em que as experiências de trabalho com a temática não conseguiam escapar aos limites da área de saúde. Nessa trajetória, é fundamental referir novamente a Conferência do Cairo (1994) e a Conferência de Beijing (1995), que propuseram a superação da perspectiva de saúde, ao reconhecer os direitos reprodutivos e sexuais como direitos humanos e valores democráticos, recomendando que as agendas políticas dos Estados dessem atenção para que todas as pessoas pudessem exercê-los. Nesse sentido, os direitos reprodutivos, que dizem respeito à igualdade e à liberdade na esfera da vida reprodutiva, e os direitos sexuais, que dizem respeito à igualdade e à liberdade no exercício da sexualidade, passaram a ser tratados como dimensões da cidadania.

O reconhecimento desses direitos foi resultado da aliança das lutas entre os movimentos feminista e homossexual europeus e norte-americanos. Uma das batalhas históricas do feminismo referiu-se à defesa da liberdade sexual ligada à autonomia das mulheres no poder de decisão sobre a vida reprodutiva. Nesse campo, o embate ocorria contra a moral conservadora que se, por um lado, prescrevia a submissão da sexualidade das mulheres à reprodução, por outro “naturalizava” o relacionamento heterossexual sob o modelo de sexualidade apoiado na norma sexo-reprodução como a única forma possível de ser aceita socialmente. Sobre este ponto estabeleceu-se o desacordo do movimento homossexual com a hegemonia dessa visão moral, assim como os laços políticos com o movimento feminista (ÁVILA, 2003). E, com o surgimento da epidemia de Aids, momento em que ocorreu um aumento expressivo de estudos sobre sexualidade, a perspectiva por eles priorizada ainda não explorava as possíveis relações que perpassariam os estudos de gênero e de sexualidade. É nesse caminhar teórico que a compreensão de gênero e sexualidade parece situar-se em documentos de políticas públicas de educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais. Nesse sentido, há um visível descompasso entre a compreensão de gênero e sexualidade presente nos PCN (VIANNA; UNBEHAUM, 2004) e o trabalho escolar que será reivindicado para o tratamento de assuntos como “direitos reprodutivos” e “direitos sexuais”.

2.3 Sobre as diferenças e a inserção da diversidade sexual no ambiente escolar

A partir desse momento, um novo tratamento das diferenças articular-se-ia por meio das letras GLBT (*gays*, *lésbicas*, *bissexuais* e *transgêneros*), que se converteriam em LGBTTT (*lésbicas*, *gays*, *bissexuais*, *travestis* e *transexuais*). Ao mudar de forma, as diferenças tornaram-se mais visíveis na sigla atualmente adotada. Essa “sopa de letrinhas” (FACCHINI, 2005) parece anunciar a complexidade de duas questões: 1) Se são diferentes e possuem direitos, qual trabalho é feito para que permaneçam na escola, tendo seus direitos respeitados?; 2) Como inserir no currículo essas relações de gênero e sexualidade, tendo em vista as definições presentes nos PCN? Nessa dança das letras, os limites sobre o entendimento da palavra “homossexualidade”, assim como o tratamento da sexualidade numa perspectiva biológica e de saúde, não seriam suficientes para compreender o processo de construção de tantas diferenças, pensando-se aqui apenas

nas que estavam visíveis e que, ao serem combinadas, passaram a ser chamadas de diversidade sexual.

No que se refere à primeira questão, antes de tratá-la, é preciso destacar o mapeamento realizado pelas pesquisadoras Mary G. Castro, Mirian Abramovay e Lorena B. da Silva na pesquisa *Juventudes e sexualidades* (2004). Esse estudo enfatizou o papel da Unesco em fomentar discussões referentes aos direitos de cidadania, traçando um quadro de referências sobre o tratamento da sexualidade no universo escolar brasileiro, o qual, entre outros temas, desenhou estatisticamente a grave situação da discriminação vivenciada por homossexuais nas escolas. Em face dessa constatação, as autoras adensam a ideia de que tal fato constituiu uma violação dos direitos humanos, reiterando a perspectiva da defesa dos “direitos sexuais”. Por outro lado, podem-se observar também algumas ações que, empreendidas por diferentes atores no campo da Educação, vieram ao encontro da proposta de inclusão da diversidade sexual. Aqui podem ser apontados pelo menos três tipos de experiências:

- 1) as das escolas que desenvolviam trabalhos difusos, gerando experiências localizadas e que se esgotavam nas demandas da própria unidade, cuja dimensão não permitia saber exatamente como era feito o tratamento do tema. Podem-se levantar inúmeras possibilidades para a origem desses casos, como: a cobrança das escolas para incentivar nos/as alunos/as atitudes como o respeito na convivência escolar e o repúdio a toda forma de discriminação; os cursos de formação sobre DST/Aids; a influência dos meios de comunicação de massa; a profusão e a participação dos docentes e discentes nas Paradas GLBT, etc.;
- 2) as dos trabalhos articulados entre grupos de militância em parceria com ONGs ou com o incentivo de empresas ou de órgãos governamentais, cujas experiências pareciam representar um momento de construção mais sistematizada desses trabalhos com o tema diversidade sexual;
- 3) e, finalmente, o início do processo de desenvolvimento de políticas de inclusão da diversidade sexual que tiveram início com os portadores de deficiência e que, em 2004, começaram a dar sinais de que se deveria ampliar esse debate, cuja abrangência se referiu a diferentes formas de manifestação da sexualidade. Um marco dessa preocupação foi o programa *Brasil sem Homofobia*, proposto pelo governo brasileiro, que envolveu diversos ministérios, entre os quais o MEC, que alocou o programa na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad).

Nesse contexto começou-se a considerar os efeitos da discriminação, como o abandono dos estudos pelos/as alunos/as, e a importância de preparar professores/as para o trabalho com a diversidade sexual nas escolas. Tal iniciativa, no ano de 2005, desdobrou-se no lançamento, pelo MEC, dos editais para financiar projetos de formação docente. Nesse processo foram apresentadas 48 propostas para avaliação, sendo 36 feitas por ONG, 5 por universidades e 7 por órgãos governamentais (Prefeituras e /ou Secretarias Municipais ou Estaduais de Educação). Dessas propostas, 3 foram aprovadas para a região Nordeste, 2 para a região Centro-Oeste, 6 para a região Sudeste e 4 para a região Sul; só não foram aprovadas propostas para a região Norte. Conforme os dados da tabela, elaborada a partir das informações divulgadas pelo MEC (2008), pode-se observar o nome das entidades/instituições, sua natureza social e o Estado de origem das propostas de trabalho:

Entidade/ Instituição	Nat.	UF
Grab - Grupo de Resistência Asa Branca Grab	ONG	CE
Instituto Papai (Pesquisa, Ação Política, Assessoria)	ONG	PE
Grupo Habeas Corpus Potiguar	ONG	RN
Estruturação – Grupo Homossexual de Brasília	ONG	DF
Prefeitura Municipal de Planaltina	OG	GO
MGM – Movimento Gay de Minas	ONG	MG
Abia – Associação Brasileira Interdisciplinar de Aids	ONG	RJ
UFF – Universidade Federal Fluminense	Univ.	RJ
Corsa – Cidadania, Orgulho, Respeito, Solidariedade e Amor.	ONG	SP
GTPOS – Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual	ONG	SP
Neps – Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre as Sexualidades	ONG	SP
Cepac – Centro Paranaense da Cidadania	ONG	PR
UEL – Universidade Estadual de Londrina	Univ.	PR
Nuances – Grupo pela Livre Expressão Sexual	ONG	RS
Somos – Comunicação, Saúde e Sexualidade	ONG	RS

Nessa seleção, dos 15 projetos aprovados, 12 eram provenientes de ONG; 2 de universidade; e apenas 1 de órgão governamental. O aspecto relacionado à preponderância das ONG, cujas propostas foram aprovadas para a execução do trabalho, parece similar ao da tradição que se iniciou com os grupos do movimento negro e das etnias indígenas que, conforme aponta Martínez (2001), tiveram suas experiências de trabalho apropriadas e implementadas no Brasil. No caso do tratamento da questão étnico-racial e das sexualidades, há de se reconhecer a distância entre os dois contextos, pois o segundo tema teria que percorrer um caminho maior para dissociar as questões de gênero e sexualidade da visão biológica, o que permitiria serem tratadas também como

questão de direitos humanos. Essa perspectiva alterava qualitativamente a perspectiva de trabalho com a temática, exigindo reflexões sobre o tratamento curricular da diversidade sexual.

Para refletir sobre a intervenção no campo curricular, inicialmente é importante recuperar um livro lançado pelo MEC no ano de 2003, chamado *Diversidade na Educação: reflexões e experiências*. Trata-se de um conjunto artigos que resultou de reflexões apresentadas no I Fórum Nacional Diversidade na Universidade, promovido em 2002 pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica do MEC. Os textos são de estudiosos da diversidade étnico-racial, grupos que historicamente imprimiram alguns de seus debates nas páginas do PCN. Já na apresentação, o texto refere-se ao programa “Diversidade na Universidade”, do MEC, como uma das iniciativas de implementação de políticas públicas. Nessa coletânea, alguns artigos buscavam ampliar o conceito de diversidade no ambiente escolar. Nessa perspectiva, Nilma Lino Gomes destaca a falta de reconhecimento das múltiplas faces da diversidade, apresentando, nesta ordem: “negros, índios, mulheres, portadores de deficiência, homossexuais”, e conclui com um “entre outros” (GOMES, 2003, p. 70). A autora até dimensiona a importância da cultura na construção das diferenças, mas, ao propor que a pergunta do/a docente não deveria ser o que fazer, mas como a diversidade era tratada na escola, ela reitera a sugestão sobre o reconhecimento, o respeito e a aceitação das diferenças como estratégias para escapar à homogeneização do campo educacional. O texto ressalta também a responsabilidade do docente e da escola na implementação curricular, aspecto que gerava ações pouco efetivas quando o tratamento das diferenças se referia às questões de gênero e sexualidade. Nesse ponto, é preciso recuperar a objeção dos professores/as a trabalhar com esses temas na sala de aula, por questões existenciais e/ou institucionais, aspecto que justificaria a dificuldade dos docentes para repassar os princípios presentes nos PCN (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004).

Além disso, vale lembrar fatores que vão além do papel atribuído aos docentes e à escola, quando nos referimos à introdução das questões de gênero e sexualidade. A Ecos – Comunicação e Sexualidade — e o Instituto de Saúde realizaram a avaliação de três projetos de educação sexual implementados pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo entre os anos de 2001/2005. A análise verificou se os projetos estavam de acordo com os princípios das Conferências do Cairo e de Beijing, no que se referia ao tratamento da questão dos direitos reprodutivos e sexuais; com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB,

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996); e com os PCN, no que envolvia as populações adolescente e jovem. No tocante ao aspecto estrutural e burocrático de relação entre os setores da saúde e da educação, tal análise constatou, entre outros problemas, a falta de linguagem e de agenda comuns para lidar com esses projetos. Verificou ainda a falta de articulação ou de um programa formal com objetivos e metas definidos entre eles, apesar de estarem adequados aos princípios de trabalho com direitos reprodutivos e sexuais. Entre os dados provenientes de docentes e alunos/as, havia o reconhecimento da importância dos temas, mas com reiteração do foco da educação sexual somente nas atividades de prevenção às DST/Aids e no conhecimento biológico do corpo. Nesse contexto, a temática dos direitos reprodutivos e sexuais subordinava-se ao trinômio corpo/saúde/doença (PIROTTA, 2008), constatação semelhante à realizada por Cláudia Vianna e Sandra Unbehau (2004) sobre o tratamento dado ao gênero/sexualidade no tema transversal de Orientação Sexual dos PCN voltados para o Ensino Fundamental.

Os esforços da produção acadêmica na área da Educação também são revelados no tratamento do tema. Reinaldo Matias Fleuri (2002) observa que, dos 491 trabalhos inscritos na 25ª. reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), 70 textos dedicam-se às diferenças na escola: tratam de questões étnicas; raciais; dos portadores de deficiência; e, numa quantidade menor, de gênero e sexualidade e de gerações. A reflexão de Fleuri recupera a proposição teórica do “entre-lugar” de Homi K. Bhabha, explicada como “contextos intersticiais que constituem os campos identitários nas relações e nos processos interculturais” (BHABHA, 1998). O “entre-lugar” representaria uma tensão “enunciativa”, a meio caminho entre a identidade e a alteridade (FLEURI, 2002, p. 19). Essa proposição teórica tem origem relacionada às tensões provocadas pelo processo de globalização e pelos deslocamentos da migração/imigração de pessoas em busca de trabalho. Processo que faria com que as relações sociais, no plano étnico-cultural, lançasse aos teóricos o desafio de compreender os encontros e/ou conflitos provocados por esses deslocamentos, assim como a necessidade de convivência democrática e de respeito à diferença. Foi desse contexto que, numa primeira caracterização, surgiram as experiências que seriam teorizadas para se pensar a dimensão que Fleuri define como “híbrida e ‘deslizante’ do ‘inter-’ (-cultural, -étnico, -geracional, -sexual, -grupar ...)” (2002, p. 6). Nessa perspectiva analítica, a diferença cultural seria revelada pela análise dos enunciados (atos, palavras) e do processo de enunciação (contexto). Assim, a contextualização do

processo de enunciação, ao concentrar-se sobre a análise de atos e palavras, também não poderia prescindir nem de sua historicização nem da articulação entre a experiência e a linguagem (SCOTT, 1999, p. 42). Por outro caminho teórico-conceitual, a investigação que utiliza categorias como gênero e sexualidade também desmonta a oposição binária entre identidade e diferença e revela o jogo de poder que a perpassa, adensando análises que não deixam de perceber os entrecruzamentos possíveis nas relações sociais entre diferenças (SCOTT, 1994).

Além disso, no campo dos estudos de gênero/sexualidade na Educação já se observa o florescimento de artigos que debatem experiências de trabalho empreendidas por pesquisadoras/es na formação de docentes (BORGES; MEYER, 2008). Experiências que resultaram de um contexto histórico que cerca o Programa “Brasil sem Homofobia”. Ainda que sejam uma novidade, essas reflexões passam a compor um novo campo de estudos. Nesse sentido, podem atender a necessidade de respostas a novas demandas de planejamento das políticas inclusivas, visando à transformação do espaço escolar por meio de estratégias educacionais que efetivamente abordem as questões de gênero e sexualidade.

É esse aspecto referente à inclusão que torna reveladora a reflexão de Sánchez sobre diversidade. Ela demonstra como o conceito, inicialmente compreendido apenas como uma inovação presente na área da Educação Especial, posteriormente se constituiu numa tentativa de abranger outras diferenças ligadas a sexo, classe social e minorias étnicas. A referência de Sánchez apenas a essas formas de identificação tornou-se indicativa da maior ou menor amplitude que o conceito assumia, visto que as reflexões que se seguiram, tanto em documentos oficiais voltados às políticas públicas nacionais e internacionais, quanto nos textos acadêmicos/as, revelavam a elasticidade da inclusão ou da exclusão das diferenças. O tratamento dado ao conceito de diversidade parecia depender da sua capacidade de reconhecê-lo como expressão de identidades coletivas que criavam relações entre diferenças, sob a justificativa de ampliar o debate sobre a extensão dos direitos de cidadania. Essa definição de diversidade poderia abranger, ou não, categorias ligadas a sexo, raça, etnia, idade, orientação sexual, origem regional, entre outras. Nesse caso, a diversidade podia ser combinada com outros termos, dando origem a expressões como diversidade cultural ou diversidade étnico-cultural e, mais recentemente, diversidade sexual.

Além desse aspecto elástico de inclusão ou exclusão das identidades, foram produzidas no debate acadêmico várias críticas à questão do direito às diferenças. Uma

das mais interessantes foi feita por Antônio Flávio Pierucci, no artigo “Ciladas da diferença” (1990). Nesse texto o autor analisa como o discurso feminista foi habilmente utilizado para justificar a exclusão de mulheres de cargos de trabalho hierarquicamente mais bem remunerados e demonstra como a discriminação sexual acabou sendo redefinida num jogo político e semântico que tomava como pressuposto a evidência empírica da diferenças culturais. Nesse jogo, homens eram apresentados como os que queriam expandir seus ganhos e mulheres como as que historicamente escolhiam empregos apenas para complementar suas obrigações familiares (PIERUCCI, 1990). Nesse aspecto, há de se verificar no cenário escolar como esse conceito de diversidade sexual, ao mesmo tempo que abre caminho para a inclusão das diferenças, também pode anular outras possibilidades de reconhecer experiências, sem deixar as diferenças aparecerem dentro da diferença (SCOTT, 2005).

2.4 Igualdade *versus* diferença?

Somente após a definição desse contexto de lutas políticas pela inclusão das diferenças, das normalizações internacionais das quais o Brasil é um dos signatários, da profusão de reflexões e embates acadêmicos sobre a diversidade, é que se pode pensar sobre o desafio da construção de uma cultura de respeito às diferenças na educação escolar e, conseqüentemente, do respeito ao segmento LGBTT. Por outro lado, o reconhecimento da diversidade sexual parecia depender do aparato cultural sobre o qual se construíam e se legitimavam algumas identidades de gênero. A inclusão de grupos considerados diferentes, no caso, o LGBTT, parecia esbarrar nos limites de como a igualdade democrática foi pensada tradicionalmente, sem prever como as malhas culturais tornavam mais complexo o debate sobre o direito ao respeito. Neste ponto, Joan Scott (2005) observa um interessante problema presente na reflexão de Anthony Appiah (1998), ao contrapor-se ao que chama de “tirania das identidades coletivas”. Para o autor, apesar da existência de identidades “contra-normativas”, todos/as compartilham de um entendimento em relação às convenções sociais, como o casamento, ou pontos de vista sobre o mundo social e natural, mesmo que em princípio não concordem com eles. Por outro lado, caberia indagar sobre quem teria direito ao respeito, ao participar dos grupos de militância ou da sociedade em geral; seriam pertinentes também questões tais como: quais seriam as formas apropriadas para ser lésbica, *gay*, bissexual, travesti e transexual *respeitável?*; haveria expectativas de

respeito a serem alcançadas?; quais seriam as demandas de *respeito* a serem atendidas?

O caminho apresentado por Joan Scott para desmontar a polarização entre a garantia da igualdade no tratamento dos direitos individuais e o reconhecimento das diferenças de grupo por identidade é pensá-la como paradoxo, demonstrando como os conceitos de indivíduo e grupo ou de igualdade e diferença, na verdade, são conceitos interdependentes que estão em tensão. Joan Scott (1999) problematiza a ideia de paradoxo e dimensiona sua complexidade em termos de perspectiva sócio-temporal, enfatizando a importância de recuperar as tensões que “se resolvem de formas historicamente específicas e necessitam ser analisadas nas suas incorporações políticas particulares e não como escolhas morais e éticas intemporais” (idem, p. 14). Para desconstruir a oposição, ela apresenta três paradoxos e os discute separadamente.

O primeiro paradoxo trata da igualdade como um princípio absoluto e uma prática historicamente contingente. Como conceito, a igualdade social varia de uma época para outra, sendo menos precisa do que o conceito de igualdade na matemática, que se refere à correspondência exata de “coisas” por quantidades idênticas. Para exemplificar, refere-se ao debate sobre a concessão ou não de direitos políticos para as mulheres e os negros durante o processo revolucionário francês. Nesse caso, o reconhecimento da diferença existiria, da mesma forma que a decisão de ignorá-la ou levá-la em consideração para a extensão da equidade de direitos a indivíduos e para a exclusão dos grupos identificados por suas diferenças. Assim, nos últimos duzentos anos, a ideia de que todos/as poderiam ser tratados igualmente tornou-se o foco que inspirou, aos grupos que se encontravam excluídos, a reivindicação por direitos.

O não reconhecimento dos indivíduos que compõem os grupos definidos por identidades é apresentado como o segundo paradoxo. O processo de diferenciação por identidades, segundo Joan Scott, poderia legitimar exclusões por causa da valorização de características pautadas em aspectos biológicos, religiosos, étnicos, sociais que, em contextos políticos específicos, fariam surgir a tensão entre indivíduos e grupos por causa do reducionismo e das inadequações identitárias a que ficavam submetidos.

É a partir deste último aspecto que a autora apresenta o paradoxo final, ressaltando que as identidades coletivas são formas de organização social, politizadas como meio tanto de discriminação quanto de protesto contra essa mesma discriminação. Nesse sentido, esses termos simultaneamente recusariam e aceitariam as identidades de grupo, evocando e repudiando as diferenças que, se numa fase inicial produziram a

exclusão, posteriormente foram assumidas para reivindicar as demandas de certos grupos por inclusão (SCOTT, 2005, p. 15-21).

Essa caracterização dos paradoxos possibilita um paralelo com a crítica feita por Nancy Fraser à noção habermasiana de “esfera pública” liberal. Habermas a define como um conjunto de “pessoas privadas” reunidas para discutir assuntos de interesse comum. Este fenômeno, segundo o autor, tomou impulso e tornou-se possível no início da modernidade européia, quando as “esferas públicas burguesas” se contrapunham ao absolutismo (HABERMAS, 1984). Nancy Fraser, ao criticá-lo, mostra como o conceito de “esfera pública” descrito por Habermas é limitado, pois ele não admitia a análise de outras possibilidades de esferas públicas. E ressalta o fato de que, nas suas origens, a “esfera pública” liberal era o campo de treinamento e a base de poder dos homens burgueses. A autora aponta um número significativo de exclusões, recorrendo à historiografia que registra a experiência dos “grupos excluídos” – mulheres, trabalhadores, negros, gays, lésbicas –, e os apresenta como públicos alternativos. Fraser propõe chamá-los de *subaltern counterpublics*, para assinalar como os grupos excluídos produziam contradiscursos que lhes permitiam formular interpretações de suas identidades, interesses e necessidades (FRASER, 1990). Havia, assim, uma pluralidade de públicos mantendo relações conflituosas com o público burguês. A produção da “esfera pública” liberal, nos termos de Scott (2005, p. 19), refere-se a um contexto político específico, momento no qual as exclusões são legitimadas e as hierarquias econômicas e sociais favorecem certos grupos. Nessa fase é quando emerge a tensão, pois os indivíduos descobrem-se determinados por uma identidade grupal que pode articular-se como organização política. Além disso, essa contextualização histórica desmascara a teoria do liberalismo e a ficção do indivíduo abstrato visto como uma categoria universal. Nela, o indivíduo normativo é o homem branco, com o qual as pessoas têm que se assemelhar para não serem consideradas diferentes (Idem, p.24).

É em coerência com essa lógica que o Estado – por meio da escola – molda os valores democráticos para a autonomia individual, por meio de uma organização que não chega a desestabilizar essa ficção de indivíduo que se coloca como categoria universal (APPIAH, 1998). Podemos pensar que tal ficção perpassa a programação escolar, as ciências, os mapas, as narrativas históricas — que nem de longe recuperam a contextualização proposta por Scott — e os textos literários. Esse arsenal curricular reitera a abstração descorporificada, não deixa a identidade do grupo do homem branco aparecer e desdobra-se na hierarquia que institui as diferenças, durante duzentos dias

letivos de aulas, com semanas específicas para abordar a questão da mulher, que ocorre em março; a questão indígena, em abril; a questão racial, em novembro. Essa forma de planejamento elege as datas comemorativas para discutir o respeito à diversidade que, passado o evento, desaparece do cotidiano escolar e retoma-se a ficção do indivíduo universal. Na escola, trata-se do direito ao respeito que procura assemelhar os diferentes por meio de um movimento cuja responsabilidade dependeria do indivíduo, que até pode se descobrir diferente, mas, ao aceitar-se como tal para alcançar o direito ao respeito, tem que agir com discricção (CAVALEIRO, 2009) para não abalar a fragilidade dessa perspectiva igualitária.

Quando Anthony Appiah se refere à tirania das identidades de grupo, ele aponta uma questão interessante para pensar sobre quem seriam os diferentes com direito à inclusão; mas, ao não reconhecer a tensão observada por Joan Scott nessa bipolaridade, não escapa da armadilha de que somente os iguais ao indivíduo universal têm direito à autonomia. Nesse sentido, é preciso verificar quais são as tensões que circulam por meio da concepção de respeito, visto que a base de entendimento na qual esse termo se coloca na escola também tem o indivíduo como categoria universal de referência. Para tanto, é preciso verificar como o entendimento do respeito surge na proposta curricular e nas relações sociais que ocorrem na escola. Na definição apresentada nos PCN, observa-se como o tema *pluralidade cultural* se vincula ao debate da diversidade e propõe alternativas de trabalho com o respeito. Porém, esse debate surge por meio de outra concepção: a tolerância.

2.5 Tolerância

Roseli Fischmann (2001) recuperou o surgimento do debate sobre tolerância nos anos de 1990. Foi nessa época que sua discussão se destacou nas conferências promovidas pelas agências da ONU. Esse termo passou a compor documentos normativos internacionais, cujos princípios orientariam a produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Selma Knijnik e Jorge Kinijnik (2005), ao fazerem um mapeamento dos PCN, são precisos ao indicar como o tópico *Empatia e solidariedade com os discriminados* – do tema transversal *pluralidade cultural* – diz respeito à questão da tolerância e de como o texto sugere que a escola desenvolva nos/as alunos/as essas atitudes.

Na sua origem, a concepção de tolerância mescla-se com a ideia de respeito à diversidade cultural. Os dois termos, em conjunto com as ideias de aceitação e apreço, aparecem na *Declaração de Princípios sobre a Tolerância*, aprovada pela Unesco no ano de 1995, em Paris. Nela, o artigo primeiro afirma que “a tolerância é o respeito, a aceitação e o apreço da riqueza e da diversidade das culturas do nosso mundo, de nossos modos de expressão e de nossa maneira de exprimir nossa qualidade de seres humanos [...] a tolerância é a harmonia na diferença”. O que se observa é que essa conceituação anula a tensão entre as diferenças, não verifica os momentos de disputas e produção histórica de desigualdades. Nela, a ideia de *harmonia na diferença* não é plural, mas reitera o princípio da igualdade entre todos os “indivíduos”. Não reconhece que a matriz de onde os direitos provêm se refere a uma categoria colocada na condição universal (SCOTT, 2005). Neste ponto, é possível traçar um comentário paralelo sobre o risco de a tolerância produzir situações de injustiça. Dalmo Dallari (2003, p. 9), recupera essa noção, ao retomar a afirmação de Maria Laura Lanzillo de que a “tolerância é a atitude de suportar o outro, mas suportar com superioridade, sem reconhecer a igualdade de direitos”. E argumenta que a tolerância não visaria transformação alguma da realidade cultural, econômica ou social, mas comporia apenas uma atitude passiva perante as diferenças, essas, sim, perpassadas por desigualdades de ordem econômico-social.

Além dessa problemática, é possível reconhecer mais uma tensão no ambiente escolar. Ela emerge por meio de um dos raciocínios reiterados por Anthony Appiah: ele diz que não é só o Estado – por meio das escolas - que forma o cidadão. As famílias, as igrejas e os meios de comunicação também desempenham esse papel. Sobre esse aspecto, João Henrique de Nogueira Mateos (2006), ao refletir sobre a publicação de livros infantis com personagens em situações caracterizadas como as de um relacionamento *gay*, refere-se à lei norte-americana do Estado de Massachussets, segundo a qual pais e mães deviam ter conhecimento de que ocorrem discussões de temas com essas características. Para o autor, a questão da participação da família no processo de aprendizagem também se refere à realidade brasileira. Aspecto relevante, visto que a LDB 9.394/1996, especificamente no artigo 12, destaca que cabe às unidades escolares a elaboração do projeto pedagógico e que a gestão escolar deve propiciar canais de debate entre docentes; equipe técnico-pedagógica e equipe de apoio; responsáveis e pais/mães de alunos/as; e, quando possível, entre os/as próprios/as alunos/as, sobre o processo de formação educativa na escola. Nesse sentido, Mateos sugere que os/as pais/mães deveriam ser inseridos nas discussões sobre sexualidade,

visto o tratamento dado pela mídia televisiva ao assunto, que sequer era veiculado em anos anteriores. Todavia, o autor reconhece um campo de conflito entre a visão cristã evangélica sobre sexualidade e os valores de tolerância à diversidade sexual ensinados na escola. Aponta, aqui, um importante campo de reflexão que se refere aos códigos de honra (MATEOS, 2006) que normalizam a conduta por causa da vergonha.

Para Mateos, a solução está no exercício de uma tolerância que reconheça e aceite o outro, de forma assimétrica e respeitosa. Entretanto, o autor não percebe que essa proposta, também pautada na ideia de valores democráticos e de cidadania, começa a tornar-se multifacetada em relação ao entendimento da atitude “respeito”. Nesse caso, a tolerância/respeito divide espaço com o respeito/reputação, sendo que este último entendimento exerce uma função importante na regulação dos comportamentos de gênero, quando associados à sexualidade. Essa ambiguidade parece estar dentro da problemática da polissemia do termo, que torna a reflexão mais complexa, pois aqui o espaço de entendimento se refere à multiface tolerância/respeito/reputação. E, sob essa outra face de compreensão do termo respeito, é importante recuperar que o contrário do respeito é a humilhação; é a indiferença. Heloisa Moulin de Alencar e Yves de La Taille (2007, p. 220) afirmam que o respeito também significa “o reconhecimento do outro como sujeito de direitos e dotado de intrínseca dignidade” e reconhecem a qualidade criativa da humanidade na arte de humilhar. Expõem os vários tipos de humilhação que podem ser classificados pela forma, segundo a reflexão de Yves de La Taille; ou pelo conteúdo, segundo as proposições de Elizabeth Harkot de La Taille (1999).

No caso dos tipos de humilhação, uma primeira forma seria a da zombaria — breve e leve — entre indivíduos no mesmo nível de igualdade, que possibilita uma reação recíproca entre eles/as. Nela, o próprio sujeito zombado pode dar a entender que a brincadeira é algo que o ofende. Nesse caso é difícil identificar o tênue limite que ultrapassa a fronteira da zombaria. Por outro lado, os autores alertam que ainda existe a possibilidade de essa zombaria deixar dúvidas no que se refere à intenção de humilhar. A pessoa humilhada cai num dilema, pois, se retrucar ao que entendeu como agressão, pode ser colocada numa posição ridícula; se não retrucar, pode ser vista como covarde e perder a honra perante os/as outros/as. A segunda forma é definida como “humilhação ritualizada”, que não admite reciprocidade; a humilhação ultrapassa o nível de tolerância da pessoa que a sofre, apesar de ser tolerada em determinados eventos sociais — como o trote universitário, por exemplo. Por outro lado, a pessoa humilhada, no futuro, poderá tomar o lugar de agente humilhador. E, por último, há a “humilhação

violentadora”, que não admite reciprocidade, ultrapassa os limites de tolerância da pessoa humilhada e incide sobre aspectos da personalidade da pessoa agredida.

Após a classificação das formas de humilhação, os autores passam à classificação dos conteúdos da humilhação. O primeiro é denominado “evidência”. Nele, o sentimento de humilhação e/ou vergonha é provocado pelo fato de a pessoa estar sendo exposta por causa de uma vestimenta ou da maneira como se comporta em público, ao gesticular ou falar. O segundo é chamado de “condição” e refere-se a alguma característica da pessoa, ligada à sua origem regional ou social ou vincula-se ao fato de ser negro/a, mulher, *gay*, lésbica. O terceiro recebe o nome de “impotência”, por causa das circunstâncias que são impostas à pessoa – como o preconceito de um grupo sociocultural, por exemplo –, para as quais ela não consegue vislumbrar uma ação reparadora. Por exemplo, o jovem que apanhou de *skinheads* por ser *gay*/lésbica e não pode contar em casa ou na escola. O quarto é chamado de “fracasso” e caracteriza-se pelo fato de a pessoa considerar-se responsável pelo abandono dos mais variados projetos de vida, ao constatar alguma circunstância, como, por exemplo, quando o marido/ esposa termina o casamento para viver com outra pessoa. O quinto está relacionado à “falta moral”: o envergonhado e/ou humilhado atribui a si mesmo a responsabilidade pela falha moral; é o caso, por exemplo, do *ex-gay* que regula sua sexualidade aos preceitos do cristianismo. E o sexto e último é chamado de “contágio” e tem como característica o fato de o sentimento de vergonha/ humilhação basear-se na outra pessoa, seja pela sua “evidência”, por sua “condição”, pela “impotência”, pelo “fracasso” ou por “falta moral”. O sentimento da pessoa envergonhada e/ou humilhada, “contagia” as pessoas relacionadas a ela por causa do olhar de um/a terceiro/a. A conclusão é de que o sentimento de vergonha e humilhação não existiria, caso as outras pessoas não fossem consideradas como um espelho que o legitima.

Heloisa Moulin de Alencar e Yves de La Taille adensam ainda mais a reflexão, quando recuperam a concepção de honra produzida por Julian Pitt-Rivers, como o valor que uma pessoa possui para si mesma e para a sociedade, para que sua admissão seja possibilitada no plano social. Para os autores, os conceitos de vergonha, humilhação e honra, nesse sentido, estão relacionados. Eles se propõem a analisar o conceito de honra, dividindo-a em duas partes: a honra “interior”, “subjativa” e “individual”, que é o sentimento que todos/as têm e pelo qual exigem respeito; e a honra “exterior”, “objetiva” e “coletiva”, que é a reputação, a maneira pela qual a pessoa merece o respeito daqueles que a cercam. Assim, a reputação social está relacionada ao olhar

crítico de terceiros/as. Neste ponto, os autores reiteram a ideia de Lucien Febvre (1998) de que a honra “exterior” se refere à consideração que vem das pessoas da sociedade na qual o indivíduo está integrado.

Mesmo que João Henrique de Nogueira Mateos (2006) deixe de dimensionar essa compreensão de honra e de vergonha, ele abre caminho à inferência de como a visão cristã sobre sexualidade imprimiu esses sentimentos a homens e a mulheres que não os transgridem, pois eles/as estão integrados ao grupo religioso. Pode-se inferir também que a religião traça um código que naturaliza e exerce seu poder sobre os corpos (SCOTT, 1990) para a definição das identidades de gênero, numa organização da sexualidade que funciona por meio de um sistema de oposições entre os sexos, em que, por exemplo, objetos ou vestuários são separados e definidos para que a mulher não use o que for do homem, nem o homem disponha do que for da mulher. O ponto indicado por Mateos foi importante para sinalizar como a visão cristã evangélica, que se alinha sob aspectos do respeito/reputação, está em desacordo com o respeito/tolerância que fundamenta o trabalho escolar com os valores democráticos e de cidadania.

Nesse caso, cabe indagar sobre a efetividade daquela frase de que o Brasil é um Estado laico desde 1889. Poderíamos até considerar a reflexão dos teóricos da Escola de Frankfurt, que inicialmente ajudaram a pensar o Ocidente capitalista. Para eles, a experiência que os indivíduos têm do social é apreendida sob uma dupla dimensão: a “esfera do público”, em que o indivíduo elabora sua “identidade pública”, cujas regras de manutenção obedecem a leis mais ou menos impessoais e, em princípio, válidas para todos; e a “esfera do privado”, em que o indivíduo constrói sua “identidade privada” que tem nos afetos e nas emoções ligadas ao amor e ao sexo as grandes coordenadas. Destarte, o antropólogo Richard Parker contextualiza a histórica tensão que acompanha essas duas esferas no Brasil, a qual tem efeitos nos órgãos sob a administração do Estado, inclusive nas escolas. O autor não chega a usar esses termos, mas ao observar a análise que faz sobre as experiências do erotismo presentes na “esfera privada”, que durante o carnaval se espalham pela “esfera pública” brasileira, torna-se possível reconhecer no espaço público experiências em princípio ligadas à ordem do privado, como as do afeto, das emoções, das manifestações da sensualidade. Nesse sentido, Parker ressalta a importância de prestar atenção às ambiguidades que geram a “corrosão privada das normas públicas”, permeando a vida moderna brasileira que, para o autor, coexiste com a tradição. No Brasil essa tradição fundamentar-se-ia numa ordem social patriarcal e dominada pela Igreja Católica. (PARKER, 1991, p. 19). As experiências

vivenciadas no campo das relações de gênero e sexualidade sobreviveriam perpassadas por essa coexistência, cuja tensão assume graus de complexidade que variam de região para região, assim como de classe social para classe social, e, nos anos 1960/70, foi adensada pela etapa de modernização da sexualidade e de surgimento do movimento feminista no Brasil (idem, p. 248).

Sob essa perspectiva antropológica, Evson Malaquias de Moraes Santos (2008) recuperou a obra de Richard Parker, para analisar como o sistema público escolar carrega essas contradições e como elas acabam por produzir antinomias. Para Santos, as experiências de funcionários/as e professores/as tomam como referência as significações patrimoniais e patriarcais, as quais seriam aplicadas ao contexto de um sistema público que, em princípio, seria laico. O autor explora a questão da personalização do poder e da apropriação dos espaços públicos pelo interesse privado. A abordagem revela a permanência de relações sociais excludentes, como o machismo e o racismo, que sobreviveriam nas relações de pessoalidade e intimidade, ambas embasadas no imaginário do erótico, do lúdico e do afetivo. Esses três componentes reiterariam práticas e sentidos hierarquizados para as relações cordiais, pois, em princípio, a igualdade é um valor moral muito acentuado que se opõe ao pavor da diferenciação social (BARBOSA, 1999).

Moraes Santos (2003) recupera esse aspecto, ao dizer que a hierarquia não se apresenta claramente, camufla-se em relações aparentemente entre iguais. Em todos esses elementos não haveria subjetividade pura, mas o poder da construção sócio-histórica patriarcal. Perante esse aparato, é possível reconhecer a sofisticada engenharia de poder sobre os sexos (SCOTT, 2005) que historicamente instituiu os lugares do masculino e do feminino nesse imaginário. Esse fenômeno seria responsável por outras ambiguidades presentes na organização escolar e, na avaliação do autor, atingiriam mortalmente o núcleo de sentido da cidadania moderna: a noção de igualdade, de direitos e do indivíduo. Nesse sentido, elementos do discurso moderno, como a impessoalidade dos valores democráticos e de cidadania entram em tensão com os da tradição e da pessoalidade no ambiente escolar, produzindo ambiguidades ligadas agora aos possíveis entendimentos de respeito no cotidiano escolar.

Assim, podem-se observar três maneiras de compreensão:

1ª) Tolerância/ respeito que tem origem no discurso das democracias modernas com o princípio da isonomia entre cidadãos/ãs. Uma compreensão totalizante, em princípio, por tentar abranger todos os indivíduos; esta, como já se pode verificar,

também produz hierarquias por causa da ficção descontextualizada do indivíduo universal, que exclui os grupos cujas características não se assemelhem à dele (SCOTT, 1999).

2^a) Respeito/ reputação que foi herdado do imaginário patriarcal brasileiro. Pode ser reconhecido nos valores tradicionais atribuídos às relações de gênero e sexualidade, os quais estabelecem lugares para homens e mulheres dentro do lar patriarcal imaginado: marido/esposa, pai/filhos/as, mãe/filhos/as. Esse reconhecimento da reputação nas relações sociais depende do olhar de terceiro/as. (ALENCAR; LA TAILLE, 2007).

3^a) Reputação/ tolerância que se instaura por causa das relações sociais nas quais a igualdade é vista como valor moral que procura camuflar as diferenças sociais, mas que não abandona o modelo hierárquico. Aqui, a não exposição pública e a discrição da pessoa (CAVALEIRO, 2009) que não ocupa os lugares tradicionais - imaginados para as relações de gênero e sexualidade – tornam-se elementos que condicionam o reconhecimento do respeito, reconduzido à ideia de tolerância.

Esse mapeamento sobre a compreensão do termo “diversidade”, que surge na escola em sintonia com o discurso sobre o direito às diferenças, abriu caminho para pensar sobre a construção da cultura do respeito ao segmento LGBTT. Observa-se, contudo, que os limites para o conceito de respeito passam a constituir-se numa categoria de análise e de transformação das relações sociais, pois seu entendimento alimenta-se numa tensão que não reconhece a construção histórica dos mecanismos de poder no interior das relações de gênero e sexualidade, produzindo desigualdades que podem ser investigadas por meio de categorias como gênero e sexualidade. Isso porque, se, para o teórico, estas se referem a dimensões de análise, para o ambiente escolar, parecem surgir mais como sinônimo de sexo biológico e de reprodução e/ou de saúde. É sob a perspectiva analítica que a aplicação dessas categorias pode ser combinada para a investigação dos fatores que condicionam o direito que as pessoas têm ou não ao respeito, na escola.

3. Referenciais teórico-metodológicos, escolha da escola e coleta de informações

O recorte analítico proposto por este trabalho, como foi esclarecido anteriormente, reconheceu duas esferas que se relacionavam no cotidiano escolar: uma, pautada pela legitimidade das diretrizes em defesa da cidadania e do respeito aos direitos humanos da diversidade humana e inscrita em documentos como o Projeto Político Pedagógico e o Regimento da Escola; e a outra, fruto da influência cultural sobre o entendimento da sexualidade — até então heterossexual e reprodutiva — nas relações entre alunos/as, funcionários/as e professores/as na escola.

Esse recorte revelou que a proposta de reconhecimento dos direitos humanos às diferenças sexuais, já existente nas políticas públicas da área de educação, não era garantida efetivamente no ambiente escolar. A partir dessa problemática foi possível delinear duas hipóteses para observar os elementos ligados à questão da inclusão e do direito à não discriminação das diferenças sexuais no espaço escolar: a primeira, de que a noção de direitos humanos e de cidadania estaria fundamentada sobre a ideia de um sujeito universalizante e abstrato que não se refletia no contexto cultural da escola; e a segunda, de que as questões estruturais presentes na escola — as condições de trabalho, a estrutura de funcionamento, as exigências burocráticas — dificultariam a construção de uma proposta diferente em relação ao referido discurso universalizante.

Antes da apresentação da abordagem metodológica utilizada em campo, cabe esclarecer que a pesquisa foi feita em uma unidade de ensino que realizou um projeto que abrangeu um grupo composto por alunas homossexuais. Nesta pesquisa, ela recebeu o nome fictício de Escola Estadual João Antônio Mascarenhas. Foi a divulgação desse trabalho por meio da Diretoria de Ensino regional que despertou o interesse em estudar como a escola estava abordando esse assunto em seu projeto pedagógico e como seus membros se relacionavam com essa temática.

Para o levantamento de dados e a verificação das hipóteses apresentadas anteriormente, foram traçados os seguintes objetivos:

- 1) Analisar documentos significativos da escola, como o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar, assim como acompanhar os momentos ligados às rotinas de planejamento e avaliação desses documentos.

- 2) Recuperar a trajetória da escola como instituição que refletia as demandas de um contexto sócio-histórico, tendo em vista que esse debate sobre sexualidade, por exemplo, já fora anunciado sob outro enfoque: a questão da prevenção às DST/Aids por meio dos cursos de formação.
- 3) Observar como ocorria a relação da unidade de ensino com os órgãos que lhe davam suporte técnico-pedagógico e se havia proposição de temas para serem trabalhados; em caso afirmativo, verificar se existiam temas como o do respeito à diversidade, no plano geral, e ao segmento LGBTTT, no plano específico.

E, após a investigação sobre a organização institucional da escola, regulada por suas relações com o sistema de ensino e orientada por um projeto pedagógico – que juntos definiam sua matriz curricular –, também foi necessário fazer a comparação com as compreensões referentes a gênero e sexualidade, presentes nos discursos e nas atitudes de diretores/as, coordenadores/as pedagógicos/s, professores/s, alunos/as, funcionários/as. Essa abordagem visou recuperar o perfil pessoal, social e cultural do grupo, cujas características poderiam influenciar nos fatores de adesão às propostas escolares ou de tensão em relação a elas, possuindo impactos, ou não, em relação ao reconhecimento da noção de respeito ao direito à não discriminação das diferenças no espaço escolar.

Essa perspectiva inicial de investigação foi adensada com o embasamento teórico-metodológico obtido tanto nas disciplinas de pós-graduação quanto nas reuniões de orientação individual e nas reuniões coletivas. Estas últimas desenvolveram-se a partir da leitura de textos selecionados nos encontros de orientação e na participação no grupo de Estudos de Gênero, Educação e Cultura Sexual (Edges), coordenado por Cláudia Vianna e Marília Carvalho. Foram também realizados três cursos, de fundamental importância para adquirir outros fundamentos teóricos sobre os conceitos de gênero e sexualidade e para conhecer, recuperar e operacionalizar as categorias necessárias à análise do ambiente escolar.

Neste ponto, a disciplina Identidade Coletiva, Gênero e Educação, ministrada pela professora Cláudia Vianna, foi fundamental, ao explorar as categorias “identidade coletiva” e “gênero”. No que se refere à questão do conceito de identidade, o contato com a reflexão de Alberto Melucci proporcionou uma dimensão teórica que demonstrou a complexidade do conceito, ao apresentá-lo como um processo contínuo, construído durante toda a vida, por meio das relações e a partir de uma determinada cultura. Outro

ponto referiu-se à recuperação da trajetória que revela como o conceito de gênero deixou de ser sinônimo de sexo, para constituir-se em instrumento de análise nas pesquisas acadêmicas, dimensionando qualitativamente o reconhecimento das relações de gênero como formas de poder presentes no campo pesquisado.

Reflexão similar foi proporcionada pela disciplina Gêneros e Sexualidades em Contextos Psicossociais Diversos, ministrada pela professora Vera Paiva, em que a categoria “sexualidade” foi recuperada por meio dos estudos desenvolvidos a partir do campo de estudos construcionistas.

A abordagem teórico-metodológica também esteve presente nessas duas disciplinas, mas o curso *Etnografia Aplicada à Pesquisa Educacional*, ministrado pela professora Belmira Bueno, ao examinar as origens e as características da etnografia e o desenvolvimento dessa abordagem na área de educação, deu ainda mais subsídios para a efetivação do primeiro contato com a investigação empírica. Foi por ocasião da proposta de um exercício etnográfico, atividade requisitada por esta última disciplina, que teve início o processo de investigação da Escola João Antônio Mascarenhas. Uma vez em campo, a coleta de dados processou-se por meio do acesso e da leitura de documentos institucionais da escola, de observações e anotações em caderno de registro; da realização de entrevistas com professores/as, alunos/as e funcionários/as; e da aplicação de questionários.

3.1 Leituras teórico-metodológicas.

Para ir a campo, antes de tudo, foi importante estar munido de leituras teórico-metodológicas que direcionaram meu olhar de observador iniciante; assim, o conhecimento do trabalho realizado por etnógrafos - com experiência de pesquisa - foi fundamental. Eles apresentam reflexões e experiências que, para um neófito, prestes a fazer a entrada em campo, deram uma dimensão das questões de natureza empírica, teórica e ética, para as quais era necessário estar preparado. Além de suscitar novas questões. Nesse exercício inicial, foi possível visualizar a complexidade desses fatores, e esse conhecimento prévio preparou meu olhar e forneceu instrumentos para o trabalho de observação.

A leitura de Geertz introduziu a ideia de que “o conceito de cultura é semiótico”; nas palavras do autor, “o homem é um animal inserido em tramas de significados que ele próprio teceu” (GEERTZ, 1987, p. 22). O enfoque semiótico da cultura visa dar

acesso ao mundo conceitual no qual os sujeitos vivem. A sua interpretação torna possível a comunicação com os informantes e explica como a cultura consiste em estruturas de significação socialmente estabelecidas, em virtude das quais as pessoas agem, emitindo sinais (verbais ou não verbais) e comunicando-se.

Aqui é preciso recuperar a proposição antropológica das “tramas de significados” (GEERTZ, 1987) que organizam os discursos e as práticas dos sujeitos que convivem nessas instituições, para, a partir dessa análise, buscar saber em quais parâmetros culturais esses significados estão ancorados. Essa delimitação reconhece a complexidade desse campo de estudo, principalmente quando se compreende que esses significados têm como base a cultura. Entretanto, a urgência de trabalhar a forma como essas representações circulavam na escola tinha a ver com a existência de paradigmas que legitimavam a privação, por parte dos seres humanos, do direito de serem respeitados como cidadãos.

Sob esse aspecto, o observador, segundo Frederick Erickson (1989), deve questionar a uniformidade da conduta cotidiana — tanto a de um indivíduo quanto a de um grupo deles —, pois esse entendimento comum sobre a realidade, por meio do qual as perspectivas individuais passam a ser compartilhadas intersubjetivamente, constitui uma construção social para a qual os seres humanos criam interpretações significativas sobre o mundo que os cerca. Esse fato ocorre devido à aprendizagem que, para Erickson (1989, p. 220), tem um papel importante, pois marca a percepção consciente e inconsciente dos indivíduos, conectando-os uns com os outros. Esses sistemas são aprendidos e servem para definir significados que, em determinados contextos, podem apresentar similaridades que encobrem a diversidade. Erickson enfatiza que é preciso identificar as interpretações dos significados individuais dentro do contexto cultural, pois o reconhecimento dessa perspectiva dada pelos atores propicia uma análise “objetiva” do significado “subjetivo” (ERICKSON, 1989, p. 209).

É preciso entender esses comportamentos, porque é nesse fluir que as formas culturais encontram articulação. Neles, a conduta humana pode ser vista como uma ação simbólica, a qual sempre possui um significado. Trata-se de um contexto dentro do qual os fenômenos se desenvolvem de maneira inteligível. Assim, deve-se perguntar pelos seus sentidos: o que se expressa com aquela conduta, com aquela entonação de voz ou

com aquele gesto. Essa postura investigativa possibilita o acesso aos significados. Esse exercício constitui o que Geertz denomina “descrição densa”.¹

Claudia Fonseca reitera as ideias de Geertz, ao afirmar que essa metodologia procura ressaltar alteridades para facilitar o processo de comunicação, o que faz com que se crie o espaço para o diálogo (FONSECA, 1999, p. 65); a autora aproxima-se da leitura de Erickson, quando afirma que é preciso prestar atenção às diferenças por detrás das aparentes semelhanças (ibidem). Para ela, o método etnográfico, para ser competente, precisa investir na procura por sistemas que vão além do caso individual. Claudia Fonseca ainda elucida outros aspectos ligados à abordagem metodológica, como a premissa de que essa comunicação não é algo tão simples, pois tem a ver com fatores ligados a faixa etária, classe, grupo étnico, sexo, os quais devem ser levados em consideração para entender os interlocutores. Ela considera a importância de buscar, sobre os informantes, dados que os classifiquem em termos sociológicos e históricos, pois a compreensão desenvolvida pelo campo das ciências sociais deve abranger esses âmbitos. Ela também faz a proposição de que a “pesquisa empírica vem a reboque das hipóteses teóricas”. E define cinco etapas que devem ser observadas entre as experiências de campo e as conclusões (FONSECA, 1999, p. 66-72):

1. Estranhamento: tem a ver com a sensibilidade do pesquisador, o qual deve estar atento à frequência de uma prática que parece comum entre os informantes, mas que causa perplexidade ao observador. Esse fato pode revelar um objeto de análise.
2. Esquematisação: está relacionada às anotações em diário de campo, ao levantamento censitário do território, às genealogias, aos mapas e aos quadros sinópticos, os quais se constituem em dados que servem para formular tabelas, desenhos, diagramas que revelam regularidades durante a pesquisa de campo.
3. Desconstrução: refere-se à revisão das noções culturais hegemônicas e a sua aplicabilidade para contextos diferenciados em nível de organização cultural. A história social fornece contribuições para “desconstruir” essas premissas.
4. Comparação (ou procura por dinâmicas análogas): está ligada ao conhecimento de outros contextos culturais que fornecem modelos que podem ser utilizados por meio de analogia com o caso estudado. A literatura da antropologia clássica cumpre essa tarefa.

¹ O autor define esse conceito como “um certo tipo de esforço intelectual”, mas atribui o seu emprego inicial a Gilbert Ryle. (GEERTZ, 1987, p. 22).

5. Modelos alternativos: referem-se à procura do entendimento da lógica que organiza as partes do sistema estudado, recuperando “casos exemplares” que contribuem para elucidar essa organização sistêmica, pois o campo revela as regularidades que ajudam o pesquisador a destacar os padrões existentes.

Outra questão importante tratada por Fonseca (1999, p. 64) refere-se à ideia de que o pesquisador não deve ter o “controle da situação”, pois, ao revelar sua incompetência no domínio das linguagens, ele se vê obrigado a reconhecer outras dinâmicas sociais. Essa reação é fundamental para a análise e para enriquecer a reflexão. Tal situação ajuda o pesquisador a reconhecer “territórios” diferentes dos que está acostumado e a rever os limites de seus próprios valores culturais.

George W. Noblit (1995) aborda essa discussão sob outra perspectiva, quando reavalia suas visões e os conceitos (como os de poder e o de desvelo) que o levaram à pesquisa de campo numa sala de aula de Educação Infantil. Ele demonstra como o contato com uma mulher – que define como “a poderosa professora Pam” (NOBLIT, 1995, p. 122) – o fez reconsiderar aspectos ligados às suas reflexões. Noblit afirma que, mesmo com sua experiência como etnógrafo, acabou surpreendido pela “destruição de suas crenças” (NOBLIT, 1995, p. 123), pois foi a campo com hipóteses e familiarizado com a literatura sobre o tema, porém, a partir da experiência empírica, reconheceu a existência dos limites conceituais que utilizava e começou a reestruturá-los, aproximando-se de outras possibilidades de compreensão teórica (NOBLIT, 1995, p.135-6). Tal fato também o levou a prestar atenção em suas crenças e em sua própria trajetória como professor. Noblit envolve o leitor através da narrativa e demonstra sua perspicácia analítica por meio da descrição e da interpretação dos registros de observação referentes às atividades diárias das aulas; do perfil e do comportamento dos alunos e da professora; e dos rituais comuns ao grupo.

Erickson (1989, p. 196) também ajuda a localizar a origem e o desenvolvimento dessa forma de reflexão, explicando como a descrição narrativa, técnica antes utilizada pelos psicólogos e depois pelos antropólogos e sociólogos, referia-se apenas a uma forma de coleta de dados ou a um relato do passo-a-passo que o observador via as pessoas fazerem. A descrição narrativa, inicialmente, não se constituiu como um método de investigação: foi o emprego da interpretação e da reflexão sobre os dados coletados, a partir do diálogo com pressuposições teóricas, que a estabeleceu como uma abordagem metodológica.

Ele explica o uso que faz do termo “interpretativo”, afirmando que essa escolha se refere às semelhanças existentes entre as abordagens metodológicas do referido conjunto sob dois aspectos: um, ligado ao interesse que elas têm pelo significado construído pelo ser humano nas relações sociais; o outro, por causa da elucidação e da exposição que o investigador faz de sua metodologia. O autor também reflete sobre pontos relativos à negociação do pesquisador para a entrada em campo, os quais têm a ver com a questão da ética: sua postura, em relação aos informantes, abrange o universo de preocupações da investigação e influi na qualidade dos dados coletados. No tocante a este último aspecto, o autor afirma que o princípio ético básico é: “proteger os interesses particulares dos participantes mais vulneráveis do lugar” (ERICKSON, 1989, p. 251).

É preciso fazer uma previsão dos problemas ligados a essa questão e negociá-los desde o início da pesquisa, pois a responsabilidade ética e a investigação científica caminham lado a lado durante o exercício de observação em campo. Essa negociação começa desde o primeiro telefonema dado para a escola — esse foi o meu caso específico — e prossegue depois de encerrado o trabalho de campo, abrangendo o processo de análise dos dados e elaboração do texto. É preciso recuperar a ideia de que a apresentação dos resultados também se relaciona com a questão da ética, pois uma pesquisa em uma universidade pública tem um custo social e deve prever a devolução de textos informativos com características que atendam a diferentes públicos, os quais, possivelmente, irão interessar-se pela leitura: a comunidade científica; profissionais ligados à área de políticas públicas; profissionais da área de educação em geral; e os membros da comunidade que foi estudada (ERICKSON, 1989, p. 281).

Neste último caso, que se refere ao conjunto de professores/as, alunos/as, funcionários/as, o retorno deve ocorrer, mas Erickson chama a atenção para que o interesse desse público é o de saber como a caracterização elaborada pelo pesquisador afetará a reputação dos membros – que fazem parte da escola – em nível pessoal ou institucional. Nesse caso, o autor propõe estratégias para a montagem das informações e da apresentação dos resultados, indicando preocupações em relação a temas cujo impacto local exige cuidados e tem como resolução, em caso de necessidade extrema, a supressão dos dados no texto a ser apresentado à comunidade estudada. (ERICKSON, 1989, p. 286).

Esses parâmetros teórico-metodológicos iniciais, diante da amplitude de questões debatidas por esses/as autores/as, representaram um recorte das preocupações que levei ao exercício de observação. Porém, um ponto a mais provocou meu interesse: a noção

de “vida cotidiana” como ferramenta analítica central para interpretar a realidade escolar que o exercício de campo acaba por documentar por meio dos registros de observação (EZPELETA; ROCKWELL, 1986). Essa concepção entende que o espaço da unidade de ensino existe dentro de um contexto sócio-histórico, em que os sujeitos ligados ao sistema educacional integram práticas e saberes que vêm de outros domínios da vida (EZPELETA; ROCKWELL, 1986). A partir deles flui o conhecimento que um professor desenvolve ao trabalhar com seus alunos.

Essa constatação despertou em mim indagações a respeito de como os sujeitos que “vivenciam o sistema escolar” brasileiro diariamente se relacionam a projetos pedagógicos sobre o respeito à diversidade humana, em geral, e à diversidade sexual, em específico. E como a estrutura escolar, por meio de sua sistematização organizacional, relaciona-se com a heterogeneidade de imagens que as pessoas que convivem na unidade de ensino podem revelar, no tocante a questões como: identidades de gênero, representação e legitimidade do desejo sexual, sexualidade, entre outros aspectos. Numa escola com essas características, aflui a possibilidade de que as proposições estatais possam ser assumidas de diferentes maneiras por seus membros.

Ao considerar o trabalho que inicialmente foi empreendido no campo, tornou-se possível reconhecer que o exercício etnográfico fora importante para traçar o desenho das relações que ocorriam no interior da escola, para pontuar e construir outras perguntas. Além disso, o contato com a coordenação pedagógica e com os/as docentes, também durante o exercício de observação, viabilizou outro foco de questionamentos, referente à compreensão desse grupo sobre suas relações tanto na escola quanto com a escola. Nesse sentido, a entrada em campo, além de referir-se a uma preparação teórica, não se limitou a anotações em caderno campo, mas abrangeu a reflexão sobre o uso de questionários e entrevistas como “técnicas de observação direta, pelo fato de estabelecerem um contato efetivo com as pessoas implicadas no problema investigado” (THIOLLENT, 1980, p. 32).

Michel Thiollent ajuda a compreender como esses instrumentos submetem os indivíduos a uma situação artificial de comunicação, que determina um número de questões formuladas pelo investigador para a obtenção de respostas. Ele problematiza esse encontro entre pesquisadores e respondentes, ao reconhecer a distância social ou cultural entre eles, cujos universos semânticos diante de um pergunta, num certo sentido, não podem ser tomados como igualitários. Nesse caso, algumas questões

poderiam não refletir o universo de experiências do respondente, ao considerar-se o impacto, por exemplo, das diferenças culturais (idem, p. 48).

Ao pensar a problemática do encontro entre pesquisador e entrevistados/as, o autor deixa essa preocupação evidente, quando afirma que “o uso da linguagem nunca pode ser considerado como neutro porque, socialmente determinado, produz significações diferenciadas segundo os modos de comunicação próprios a cada classe ou a cada circunstância.” (idem, p. 55).

Essas delimitações teórico-metodológicas, assim como o debate com novos autores, foram surgindo à medida que se gerava a necessidade de avaliação de técnicas que ajudassem a refletir sobre as questões levadas ao campo. Nesse caso, o caminho elaborado foi:

- 1) Recuperar, através de encontros para entrevistas, a forma como os membros da escola categorizavam as identidades de gênero e sexuais e entender se eles as distinguiam ou se não as diferenciavam em nenhum sentido.
- 2) Diagnosticar as matrizes que davam origem e organizavam os universos vocabulares que alimentavam os discursos sobre gênero e sexualidade e verificar se essas matrizes se relacionavam ao âmbito religioso, médico ou à promoção de modelos validados pelo padrão hierárquico diagnosticado por Peter Fry (1982).²
- 3) Recuperar as diferentes manifestações discursivas dos membros da unidade escolar, visto que elas possuíam diversas formas, tais como as piadas, por exemplo, que naturalizavam as compreensões acerca de sexo e orientação sexual.
- 4) Verificar, paralelamente, como e se a estrutura organizacional e curricular da escola administrava essa relação com o universo simbólico ou se a questão, ao não ser tratada através da diretriz institucional, ficava à deriva e dependia da postura individual de cada aluno/a, de cada professor/a e de cada funcionário/a.

3.2 Entrada em campo

O processo de coleta de dados ocorreu num intervalo de tempo compreendido entre março de 2006 e dezembro de 2007. Após tomar contato com essa circunscrição teórica inicial, o conhecimento sobre a existência de um projeto interdisciplinar que

² O acesso a essa discussão foi possibilitado pela fundamental reflexão de Sérgio Carrara e Júlio Assis Simões (2007), a qual destaca os trabalhos do antropólogo Peter Fry, analisando particularmente seu artigo “Da hierarquia a igualdade: a construção histórica da homossexualidade no Brasil”, (1982).

trabalhava com a questão do respeito à diversidade humana, inclusive à diversidade sexual, levou-me a uma escola da rede estadual que despertou meu interesse. Esse projeto pedagógico foi apresentado numa reunião sobre formação continuada para gestores, realizada pela Diretoria de Ensino regional, como parte das atividades desenvolvidas pela unidade escolar. Ao saber dessa proposta de trabalho, fiz meu primeiro contato com a coordenadora pedagógica. Maria ocupava esse cargo há nove anos. Ela relatou que o projeto ocorreu devido à iniciativa de três professores: o de matemática, que chamarei de Henrique, que à época ministrava a disciplina de física; o de educação física; e o de sociologia. Eles montaram uma proposta interdisciplinar. Nesse período, havia uma preocupação com o crescimento do número de alunas grávidas, e o professor de educação física foi participar do curso do projeto “Prevenção também se ensina”, levando sua proposta de debate sobre sexualidade e drogas para o desenvolvimento de um projeto pela escola.

A origem desse projeto, desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação em parceria com a Secretaria de Estado da Saúde e executado pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), deu-se em 1996. Com a meta de promover a saúde e melhorar a qualidade de vida da população escolar, o “Prevenção também se ensina” foi implantado por meio das Diretorias Regionais de Ensino, abrangendo a rede estadual de Ensino Fundamental II (5^{a.} a 8^{a.} séries) e de Ensino Médio, com o objetivo de propiciar condições para o desenvolvimento da auto-estima dos/as alunos/as e do seu senso de responsabilidade sobre a saúde individual e coletiva. A proposta de trabalho baseava-se na instrumentalização das escolas para a redução da vulnerabilidade em relação ao uso de drogas, às DSTs/Aids e à gravidez na adolescência, por meio de cursos de educação continuada para educadores e do envio de materiais didáticos para as escolas, para que a proposta do projeto fosse incorporada ao plano escolar das unidades educacionais.

Parte da iniciativa – que principiou com os professores de física, de educação física e de sociologia – referia-se à influência do projeto “Prevenção também se ensina”. Porém, nesse período, outro fator acabou por ampliar o foco de compreensão sobre a questão da sexualidade: a exibição de uma novela na qual havia um casal de namoradas influenciou as alunas que se identificavam como bissexuais na escola a reivindicar um espaço para discutir essa questão. Essa reivindicação foi assimilada no decorrer do processo de trabalho; posteriormente, os professores que desenvolviam essa proposta

tomaram a iniciativa de convidar os/as alunos/as para irem à “Parada Gay” de São Paulo.

Entre apoios e resistências, no interior da própria escola e na comunidade, principalmente por parte dos pais e das mães das alunas que se apresentaram como bissexuais, no final dos trabalhos, o projeto apresentou, como produtos duas fitas de vídeo e cartazes. Esse material foi exposto na feira cultural da escola e, posteriormente, na reunião para formação de gestores, referida acima, como resultado de um dos trabalhos desenvolvidos na unidade escolar. O professor Henrique foi o único docente ligado a esse projeto que permaneceu na escola no ano seguinte. O professor de educação física removeu-se para uma escola no interior do Estado, e o de sociologia não conseguiu assumir aulas naquela unidade de ensino.

Entrei em contato com o professor Henrique, contei sobre a conversa que tivera com a coordenadora e perguntei se poderia ir à escola falar com ele a respeito desse projeto. Como obtive uma resposta afirmativa, marcamos um encontro no qual ele explicou que o projeto fora resultado de um processo de trabalho. Ele também é morador da comunidade onde se localiza a escola e leciona nela há nove anos. Durante a conversa, destacou ideias cujo ponto comum era fazer uma avaliação das práticas familiares — como a de pais que preferem ter filhos “*bandidos e não homossexuais*”³ — e do impacto da prática do *bullying*⁴, que ele interpreta como uma forma de “*exclusão social*”, na vida escolar do estudante. Citou o caso do seu cunhado, cujos irmãos e pai não aceitavam sua homossexualidade, e, na escola, por ser um menino diferente dos demais, sofria a prática de *bullying*, que o levou a afastar-se dos estudos. Henrique apontou essa prática como responsável pelo fato de muitos alunos decidirem abandonar a escola. Entendia ele que a família dos alunos fazia uma grande falta, pois a não aceitação da homossexualidade pela sociedade poderia levá-los à exclusão e à marginalidade. E referiu-se a uma aluna - que chamarei de Sandra -, a qual se tornara agressiva por também ser vítima de *bullying* e, com o tempo e com a ajuda dos/as professores/as, foi “*mudando de comportamento*”.

³ As palavras ou frases entre aspas referem-se às formas utilizadas pelos informantes; a opção por preservá-las tem a ver com preocupação em ser fiel aos termos e às explicações que eles possuem para descrever os acontecimentos que observam no seu cotidiano.

⁴ Apesar de ser uma palavra de origem inglesa, cujo significado é intimidação, na prática o *bullying* atinge o universo escolar brasileiro e refere-se a brincadeiras que assumem um tom agressivo, as quais ocorrem pelo fato de uma criança ou adolescente possuir alguma característica física ou psicológica que é usada pelos colegas como forma de constrangimento social. Ver: Fante, 2005.

Nas conversas com a coordenadora pedagógica e com o professor, identifiquei duas formas de referência ao projeto desenvolvido: enquanto a coordenadora Maria apresentava uma fala que levava em consideração os aspectos institucionais — envolvimento profissional, cursos para docentes que contribuíssem para o trabalho, demanda da comunidade —, o professor Henrique revelava seu conhecimento de “*outros domínios da vida*”, por meio de uma leitura que destacava a importância das relações familiares na vida do estudante⁵. Por tratar-se de duas esferas de aproximação ao tema, uma marcada pelas relações de trocas simbólicas presentes no cotidiano escolar e a outra marcada pela normalização institucional, tornou-se necessário, também, verificar quais eram as regras de atuação previstas institucionalmente e como elas se referiam ao trabalho com o respeito aos direitos dos membros da escola.

Em março de 2006, após negociar a participação nas atividades da escola, comecei a fazer os registros de observação em caderno de campo e a frequentar seu espaço duas vezes por semana durante o período matutino: uma para assistir às reuniões pedagógicas (chamadas HTPC: Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) com o grupo de docentes, realizadas pela coordenadora Maria; e a outra para participar das aulas do professor Henrique, nas três turmas concluintes do Ensino Médio. A escolha desse grupo discente deveu-se ao fato de haver ali alunos/as que participaram do projeto escolar que me havia levado àquela escola.

As reuniões de HTPC funcionavam como a porta de chegada das demandas enviadas pela Diretoria de Ensino e também eram o momento privilegiado de debate e elaboração dos projetos desenvolvidos na escola. Ocorriam com mais frequência na sala de informática, onde havia um conjunto de carteiras que formavam uma grande mesa retangular, disposta no centro da sala, ao redor da qual os professores se sentavam. Por duas vezes, a reunião ocorreu na sala de vídeo. Esses espaços eram salas de aula que foram adaptadas para receber computadores que ocupavam três cantos da sala, menos o que abrigava a lousa, ou, simplesmente, uma televisão.

A pauta da reunião era desenvolvida segundo a demanda de atividades realizadas pela escola ou solicitadas pela Diretoria Regional de Ensino. A quantidade de projetos revelava um processo de trabalho dinâmico e acelerado dos profissionais da escola: havia uma produção intensa de atividades que absorvia tanto os/as professores/as quanto

⁵ Esse aspecto chamou-me a atenção por constituir-se numa estratégia recorrente que caracterizava as aulas do professor, assim como por traçar um paralelo que incidia diretamente sobre a questão levantada pelas autoras Elsie Rockwell e Justa Ezpeleta. (1986, p. 25)

a coordenadora durante a execução, a avaliação e a apresentação dos produtos. Durante aquele semestre, acompanhando as reuniões pedagógicas e o trabalho desenvolvido por essa equipe, foi possível perceber que a disciplina, o controle e a racionalidade do sistema escolar não se dirigiam apenas aos/às alunos/as, mas abrangiam também a coordenadora pedagógica e os/as professores/as.⁶

A reunião pedagógica contava com a participação de 12 docentes, sendo 2 homens e 10 mulheres. Para traçar o perfil da equipe, solicitei que respondessem a um questionário. Nesse dia, apenas uma professora não estava presente. Os dados indicavam que eles/as possuíam uma média de 6 a 14 anos de magistério. A faixa etária era bem equilibrada, entre as idades de 20 a 40 anos. Havia uma predominância de católicos. O nível médio de estudos dos pais dos/as docentes referia-se ao ensino ginásial. A maioria era de moradores da comunidade, havendo um equilíbrio entre professores/as que moravam com esposo/a e filhos/as e professores/as que moravam com outros familiares, como pais/mães e irmãos/ãs.

Para acompanhar o trabalho em sala de aula, passei a assistir às aulas do professor Henrique nas turmas do 3º. ano do Ensino Médio. O ritual desenvolvido pelo docente contava com um tom lúdico, ao qual se somavam comentários e brincadeiras dos/as alunos/as. Essa estratégia era utilizada para introduzir os temas de estudo ou para rememorar a aplicação de conceitos da área de física. Essa forma de trabalho era acompanhada pelos/as alunos/as, que faziam as anotações e ouviam as explicações com um grande nível de concentração, seguido por poucos momentos de dispersão. A aula era intercalada com recados, como o da participação dos/as alunos/as em eventos da escola ou em projetos extra-escolares realizados nos finais de semana.

Nessas turmas, solicitei que também respondessem um questionário para esboçar o perfil dos/as alunos/as. Dos 59 respondentes, 31 eram moças e 28 eram rapazes, na faixa etária de 17 anos, média de idade dos alunos do 3º. ano do Ensino Médio. Havia uma leve predominância de católicos, mas com uma quantidade expressiva de evangélicos e um visível número de alunos/as sem crença religiosa. O nível médio de estudos dos pais era de ensino ginásial incompleto. Havia maioria de famílias nucleares (composta por pai, mãe e filhos/as), acompanhadas por um número significativo de

⁶ Esta constatação aponta para uma releitura das questões sobre disciplina, controle, racionalidade do sistema escolar sob a perspectiva foucaultiana, por meio de obras como *História da sexualidade* (os três volumes), *Microfísica do poder* e *Vigiar e punir*.

famílias matrifocais (apenas mãe e filhos/as) e por um número expressivo ligado a outros perfis familiares.

O primeiro aspecto que me chamou a atenção referiu-se à organização que os rapazes e as moças faziam, ao ocupar as carteiras da sala de aula. O professor Henrique deixava-os à vontade nessa interação com o espaço. A disposição revelava uma separação entre as alunas e os alunos que, ou sentavam-se individualmente — mais os rapazes —, ou aproximavam suas carteiras para montar grupos, formados, na maioria, apenas por rapazes ou apenas por moças e, uma minoria, por rapazes e moças. Sempre procurei me posicionar ao fundo, em alguma carteira vaga da sala de aula, de onde pudesse fazer o exercício de observação. Pude perceber, também, que, apesar de os/as alunos/as serem bem receptivos, minha presença logo foi assimilada e tornou-se indiferente para eles/as. Essa atitude pareceu dever-se à explicação que o professor e eu fazíamos antes que eu começasse as anotações para o exercício de observação. Para o grupo discente, tornei-me o “moço” que assistia às aulas de física do professor Henrique.

No total foram feitas 14 visitas à escola, cada uma com duração média de três horas e meia. Os primeiros registros de observação eram digitados no computador, trabalho que ocupava uma média de tempo similar ao da visita. Ele ocorria entre 24 ou 48 horas depois de feitos os registros iniciais no caderno de campo. Esse momento era usado também para ampliar os dados ou acrescentar explicações, que se tornaram possíveis à medida que minha compreensão aumentava, em razão do tempo de participação nas atividades cotidianas da unidade de ensino ou do cruzamento com outras fontes de informações que forneciam dados referentes à escola. Essas visitas ocorriam às segundas feiras, dia em que assistia às aulas do professor Henrique, e às quartas-feiras, quando participava das reuniões pedagógicas com a coordenadora Maria. Sempre chegava antes do horário previsto.

Durante essas visitas à escola, também pude assistir a uma reunião de Conselho de Classe aberto, cujo objetivo era expor e debater o aproveitamento bimestral do grupo discente. Essa prática, que possibilitou a observação de outros “tempos escolares”⁷ — como o horário de intervalo, o horário de troca de aulas — e do espaço físico da escola, acabou contribuindo para que eu mantivesse conversas informais com professores/as,

⁷ Essa percepção sobre a ideia de “tempos escolares” ficou clara após a leitura do trabalho de Edna de Oliveira Telles. A autora discute essa concepção como uma construção sócio-histórica (TELLES, 2005, p. 53-63).

alunos/as e funcionários/as. Além disso, durante essa fase, também tive acesso à leitura de documentos institucionais, como o Plano Diretor e o Regimento Escolar, em cujos textos foi possível constatar a concepção de cidadania e de respeito.

Encerrei as observações em 28 de junho de 2006, retomando-as em 11 de abril de 2007, pois as atividades realizadas em 2006 referiram-se mais a um momento bem preliminar de aproximação. No período entre abril e dezembro de 2007, retornei ao trabalho de registros no caderno de campo, inicialmente sobre as reuniões de HTPC e as do Conselho de Classe, as quais sinalizaram os critérios de definição das turmas para o exercício de observação no ano de 2007. Porém, senti a necessidade de ampliar o campo de observação para outros espaços da escola, como o pátio, o corredor e as excursões. Neles também era possível reconhecer a tensão entre o discurso sobre a igualdade do direito ao respeito e as práticas de desrespeito cultural que revelavam situações de desigualdade no tratamento das diferenças. Com a retomada do trabalho de campo, pude construir critérios de seleção para a realização das entrevistas.

3.3 Elaboração do roteiro, critérios de seleção e realização das entrevistas.

As anotações feitas durante a observação na escola mostravam uma visível distância entre o discurso do respeito às diferenças, constituído a partir da ideia de um sujeito abstrato e universal, e o contexto cultural em que os projetos da escola eram executados. As entrevistas representaram um momento de encontro entre pesquisador e informantes para recuperação da multiplicidade de posicionamentos dos/as docentes em relação à estrutura escolar. E, ainda que esses posicionamentos revelassem paradoxos, eles se tornaram um caminho por meio do qual se tornava possível articular o posicionamento de todos/as sobre os projetos desenvolvidos pela escola.

Para tanto, o roteiro de entrevista constituiu-se a partir de questões abrangentes e consideradas relevantes para aprofundar o entendimento sobre a relação que os/as docentes mantinham com a estrutura organizacional da unidade de ensino. A trajetória até a participação nas atividades da escola João Antônio Mascarenhas surgiu como um demarcador para a elaboração do roteiro de entrevistas (vide documento anexo). Nesse aspecto, perguntas abertas foram feitas sobre a formação acadêmica; a percepção religiosa como docente; o envolvimento nos trabalhos da escola; a compreensão sobre o

preconceito em geral; e, especificamente, sobre os projetos envolvendo sexualidade na escola.

Durante o desenvolvimento das atividades de campo, tornou-se bastante evidente a cisão dos/as professores/as em relação ao trabalho em projetos sobre sexualidade. Nesse sentido, a definição dos critérios de seleção dos/as entrevistados/as foi pensada a partir da adesão ou da recusa dos/as docentes em atuar nesses projetos, tendo em vista a possibilidade que todas as disciplinas tinham, em princípio, de abordar temas como cidadania, inclusão das diferenças sexuais e direitos humanos. Diante do reconhecimento dessa polaridade, a organização das entrevistas possibilitou a composição dos seguintes subgrupos:

- 1) O de professores/as e profissionais ligados aos projetos escolares com sexualidade. Nesse caso, a participação geralmente se pautava na autoavaliação como profissional capacitado por causa da matéria que lecionava ou da formação recebida na graduação ou na formação continuada.

Quadros de caracterização dos/as entrevistados/as do subgrupo 1:

Entrevistado/a/ Disciplina	Data da entrevista	Idade	Estado Civil	Cor	Formação religiosa	Religião Atual	Com ⁸	No Mag ⁹	Na Esc ¹⁰
Tereza /Matemática	06/09	39	Casada	Branca	Católica	Católica	Não	12	02
Kátia/ Artes	14/09	45	Solteira	Branca	Católica	Católica	Não	14	02
Maria / PCP ¹¹	21/09	46	Solteira	Branca	Católica	Nenhuma	Sim	16	16
Otávio /Ed. Física	02/10	30	Solteiro	Parda	Católica	Nenhuma	Sim	3 1/2	3 1/2
Ariana / Português	05/10	25	Solteira	Branca	Católica	Católica	Não	03	03
Bianca / Biologia	28/11	30	Casada	Branca	Católica	Cat/Kard	Não	12	02
Wesley / Sociologia	05/12	35	Casado	Negra	Católica	Nenhuma	Não	10	03
Pedro / Português	01/11	64	Casado	Branca	Católica	Católico	Não	15	02
Henrique / Física	11/12	32	Casado	Parda	Católica	Umbanda	Sim	12	12

- 2) O subgrupo dos professores/as que não participavam dos projetos de sexualidade, por fatores relacionados à adesão a outros projetos ou por terem poucas aulas na escola, não podendo participar das reuniões de HTPC que os implementavam; ou ainda por não se acharem capacitados para trabalhar com o tema. Porém, independentemente da matéria lecionada, esse grupo

⁸ É morador do bairro no qual se localiza a escola.

⁹ Tempo de atuação no magistério.

¹⁰ Tempo de atuação como docente na escola.

¹¹ PCP (Professor Coordenador Pedagógico). Nessa escola, era a principal articuladora dos projetos.

também possuía, sobre as relações de gênero e sexualidade, entendimentos que projetavam valores culturais durante suas interações.

Quadros de caracterização dos/as entrevistados/as do subgrupo 2:

Entrevistado/a/ Disciplina	Data da entrevista	Idade	Estado Civil	Cor declarada	Formação religiosa	Religião Atual	Com	No Mag	Na Esc
Lucas / Matemática	24/09	42	Solteiro	Branca	Católica	Rosa Cruz	Sim	20	02
Sócrates /Filosofia	19/09	30	Casado	Branca	Católica	Nenhuma	Não	04	01
Aristides /Física	20/09	53	Casado	Parda	Catol/Budist	Nenhuma	Não	06	01
Elaine /História	24/09	41	Solteira	Morena	Católica	Católica	Sim	14	08
Márcia /Geografia	10/10	42	Casada	Branca	Católica	Nenhuma	Não	22	02
Roger / Inglês	18/09	45	Casado	Mestiço	Adv.7dia	Adv.7dia	Não	12	01
Cléber /Matemática	14/11	52	Casado	Branca	Catol/Kardec	Kardec	Não	10	01
Cleide / História	16/11	44	Casada	Parda	Assembléia	Nenhuma	Sim	15	03

Além desses dois subgrupos, também foi possível fazer entrevistas com um aluno e uma aluna que chamo ficticiamente de José e Eliane. Ele e ela eram do 2º. ano em que fiz a observação. O convite foi feito a mais um aluno do 1º. ano, que chamo pelo nome, também fictício, de Jonas. Porém, essa terceira entrevista, apesar de Jonas ter concordado em concedê-la e de seu pai ter-se predisposto a assinar a autorização, não foi realizada, pois não houve retorno nem dos telefonemas, nem dos *e-mails* enviados. No tocante às entrevistas realizadas, a de José e a de Eliane duraram aproximadamente 1 hora e 10 minutos.

Quadro de caracterização dos entrevistados do grupo discente:

Alunos/as	Data da Entrevista	Idade	Estado Civil	Cor	Formação religiosa	Religião Atual	Morador do bairro
José	01/12/2007	18	Solteiro	Branco	Católica	Católica	Sim
Eliane	06/12/2007	18	Solteira	Negra	Católica	Católica	Sim

De forma geral, os/as informantes, ao serem convidados, aceitaram participar da entrevista. Antes de participarem da gravação, eles/as recebiam um “Termo de consentimento livre e esclarecido” (vide documento anexo), cujo conteúdo, em termos gerais, explicava a natureza da pesquisa. A leitura do texto também servia para esclarecer eventuais dúvidas que viessem a surgir sobre qual seria a contribuição do estudo; sobre a técnica aplicada; sobre o tempo de duração e o local da realização da entrevista; sobre a garantia do anonimato do/a entrevistado/a; e sobre como seria feita a divulgação dos dados coletados. Caso o/a informante concordasse e se sentisse esclarecido, o termo era assinado. Ao final desse processo, todas as pessoas que participaram das entrevistas concordaram em assinar.

No total foram realizadas 19 entrevistas, cada uma com uma duração média entre 1 hora e 10 minutos e 2 horas e 20 minutos, realizadas em locais da escola cuja distribuição pode ser observada no quadro a seguir:

Quantidade	Locais de realização das entrevistas
08	Biblioteca
03	Sala dos Professores/as
03	Salas de aula
02	Sala de Informática
01	Sala da Coordenação Pedagógica
01	Jardim da Escola

Com exceção das entrevistas realizadas nas salas de aula e no jardim, que ocorreram em momentos em que a escola estava com as aulas suspensas, o que possibilitava melhores condições para o encontro entre pesquisador e informante e para a gravação, as demais ocorreram enquanto a escola João Antônio Mascarenhas estava em pleno funcionamento. Posteriormente, fiz a sugestão de que as entrevistas também pudessem ocorrer em ambientes que não apenas o da escola, mas a opção das pessoas ainda era para que a realização fosse feita na própria unidade de ensino. Esse aspecto acabou por marcar as gravações com registros do cotidiano: toque do sinal, interrupções para esclarecimentos sobre a rotina burocrática, entrega de atividades ao professor pelo grupo discente ou burburinho dos jovens e adolescentes próximos ao local da gravação. De forma geral, a interferência sonora nos registros não comprometeu o trabalho de transcrição dos dados.

3.4 Elaboração e aplicação dos questionários

Durante o segundo semestre, consultei a equipe técnico-pedagógica sobre a possibilidade de aplicar questionários tanto a professores/as e funcionários/as quanto aos/as alunos/as do Ensino Médio. Parte do objetivo visava traçar o perfil socioeconômico dos membros da unidade de ensino e conhecer suas opiniões sobre a participação nos projetos ou sobre o desenvolvimento destes, e também sobre algumas das cenas que registrei durante os apontamentos etnográficos. Essa estratégia surgiu em face da constatação de que não seria possível estender esse exercício de observação a outras salas de aula ou a outros locais da escola; assim, os questionários poderiam

constituir-se em um meio de verificar a prevalência dos fenômenos que registrei durante os apontamentos etnográficos.

Diante da heterogeneidade do quadro de pessoas que compunham a escola, os questionários possuíam distinções para cada um de seus segmentos. Basicamente, essas diferenças referiam-se mais à posição que os grupos ocupavam em relação ao trabalho pedagógico. Nesse sentido, o questionário do grupo docente possuía uma série de perguntas destinadas a coletar suas opiniões sobre as demandas feitas pela Diretoria de Ensino e sobre a temática desses projetos, assim como sobre o espaço reservado à exposição dos produtos deles resultantes. Para o grupo discente, a distinção colocava-se mais em saber quais disciplinas desenvolviam esses projetos e se eles eram realizados por profissionais da escola ou externos a ela. Neste ponto, é preciso esclarecer que a coordenação pedagógica considerava importante a participação dos funcionários/as nos projetos, mas comentava achar complicado envolvê-los/as especificamente na discussão sobre sexualidade. Com exceção de uma das inspetoras, os/as outros/as não gostavam da discussão, embora até acompanhassem esses projetos. Assim, no caso dos questionários de funcionários/as, as questões buscavam saber suas opiniões sobre as diferenças sexuais e sobre a presença destas na escola, aspecto que também era abordado nas perguntas feitas ao grupo docente e ao grupo discente.

A aplicação dos questionários para professores/as e funcionários/as ocorreu a partir da disponibilidade de seus horários na própria escola, acontecendo com maior frequência no período matutino e, em alguns casos, no período vespertino. Não houve recusas ao pedido de resolução por parte desses grupos. Tratava-se dos docentes, da equipe técnico-pedagógica e de apoio que interagiam diretamente com o grupo discente com os quais a observação de campo foi desenvolvida. De forma semelhante às entrevistas, a resolução ocorria durante o horário de funcionamento da escola e em locais como a sala dos professores, a biblioteca e as salas de aula, no caso dos/as professores; o refeitório, a secretaria, a sala da coordenação, no caso dos/as funcionários. A maior parte das resoluções ocorreu individualmente ou em grupos de no máximo três pessoas. Os/as respondentes eram esclarecidos/as sobre a necessidade de não interferirem nas respostas dos colegas e, em caso de eventuais dúvidas, eram orientados pelo pesquisador sobre a forma de preenchimento das alternativas. O trabalho de aplicação dos questionários ocorreu entre os meses de novembro e dezembro, tendo sido feito com 37 professores/as e 12 funcionários/as. A maior parte da aplicação, contudo, envolveu o grupo discente, composto de 307 alunos/as.

Para aplicar o questionário a este grupo, conversei com os/as professores/as de português, disciplina que tinha o maior número de aulas na grade curricular, e eles/as concederam duas delas para esse trabalho. A coleta dependia da disponibilidade de horário de alguns dos/as professores/as, acontecendo em paralelo à realização das atividades da escola. O momento de aplicação ou ocorria durante as duas aulas iniciais, ou durante as duas aulas após o intervalo e, eventualmente, durante as aulas vagas. Como eu não era conhecido pela maioria do grupo discente, entrava junto com um/a professor/a da turma, que pedia a atenção dos/as alunos/as e me apresentava, dizendo que eu era um pesquisador que estava fazendo um estudo sobre aquela escola. Após essa breve apresentação, eu contava, em linhas gerais, a história: por causa de um projeto sobre sexualidade, em que os/as alunos/as foram convidados para ir à Parada gay, eu ficara interessado em estudar aquela escola.

Expliquei também que, para esse estudo, realizava um exercício de observação em alguns locais da escola, mas como esse exercício não era possível em todos os lugares, o questionário ajudaria a mostrar as opiniões de outras pessoas; e eu solicitava, caso fosse do interesse deles/as, que respondessem as perguntas. Esclarecia que o nome do/a pessoa não constaria no questionário. E, diante da concordância da turma, pedia a todos/as que dispusessem as carteiras em fileiras, solicitação sempre atendida. Também os/as orientava a realizar o questionário individualmente, procurando não emitir opiniões ou interferir nas respostas dos/as colegas; e expunha-lhes que, em caso de dúvidas, poderiam resolvê-las diretamente comigo. Diante das perguntas sobre ser a resolução obrigatória, esclarecia que se tratava mais de uma colaboração e que ficassem à vontade, no caso de não quererem responder.

Para iniciar o processo, eu fazia a leitura das três primeiras questões e explicava as possibilidades de preenchimento das alternativas. Após a terceira pergunta, alguns/mas dos/as alunos/as começavam a responder mais rapidamente, enquanto outros/as o faziam mais lentamente. O tempo de resolução entre os respondentes — em média, 20 a 35 alunos/as por turmas do Ensino Médio — variava de 25 a 50 minutos. Após a montagem das fileiras, os questionários eram distribuídos um para cada aluno/a. Durante o processo de aplicação, houve uma adesão absoluta das moças, com a resistência e a não resolução de quatro rapazes de uma turma do primeiro ano, assim como a de um rapaz do terceiro ano do Ensino Médio que explicou não querer responder. No caso do primeiro grupo, esses alunos eram os rapazes mais contestadores

das normas disciplinares e que, algumas vezes, andavam abraçados no pátio ou pelo corredor.

Paralelamente à aplicação do questionário, durante a resolução das perguntas foi possível registrar alguns comentários realizados tanto por professores/as e funcionários quanto por alunos/as. No caso dos alunos que se recusaram a responder, a reação dos cinco rapazes para não responder as perguntas constituiu-se especificamente numa enriquecedora fonte de dados: uma cena protagonizada por um grupo minoritário que deixava transparecer o fato de sentir-se profundamente incomodado em ter que responder a perguntas referentes a *gays* e *lésbicas*. O registro das cenas que seguiram gerou a opção por trabalhar apenas com as notas sobre as cenas e as interações referentes à aplicação do questionário, que ressaltavam alguns dos fatores de tensão sobre o respeito às diferenças sexuais presentes naquela unidade escolar.

3.5 Primeiras sistematizações das informações coletadas

A Escola Estadual João Antônio Mascarenhas apresentava uma documentação que refletia uma preocupação com a cidadania e os direitos humanos. O Plano Diretor abordava a ideia de cidadania, quando a apresentava entre seus “Objetivos”, que colocavam como meta “formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres”, sob a “Justificativa” de que busca “[...] através do Projeto Pedagógico articulado trabalhar de forma contextualizada que o aluno atue na sociedade e enquanto cidadão seja responsável por uma prática solidária e participativa na comunidade”¹². Essa proposta articulava-se com a normalização do Estado brasileiro, ao expor os “Planos de Trabalho” dos “Núcleos Técnicos Administrativos”, especificamente na parte que se referia ao trabalho do diretor de “elaborar e executar o Projeto Pedagógico” em consonância com o “cumprimento das leis em vigor: Constituição Federal; Constituição Estadual; LDB 9394/96; Lei 9424/96¹³; Lei 8069/ 90 - ECA; Lei complementar 836/97¹⁴”. Entre os colegiados escolares apresentados no Projeto Político Pedagógico, por meio dos documentos oficiais que os instituem, estavam a Associação de Pais e

¹² Estas citações e aquela contida na página 105 fazem parte de documentos que compõem o Projeto Político Pedagógico e o do Regimento Escolar da escola que foi objeto desta pesquisa. A opção por não apresentar as referências relativas a esses documentos tornou-se necessária para evitar a identificação da unidade de ensino e para preservar o anonimato dos informantes.

¹³ Que dispõe sobre o fundo de manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do Magistério.

¹⁴ Que institui plano de carreira, vencimentos e salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação.

Mestres (APM), o Grêmio Estudantil e o Conselho de Escola. Este último órgão, segundo o Regimento Escolar, instituiu a “Comissão de Normas e Convivência”, que era responsável por “julgar todos os procedimentos que atentassem contra as normas de convivência da escola”. O Regimento Escolar reiterava a proposta de formação de cidadãos e o cumprimento da legislação específica dos segmentos que compunham a escola, apresentando o respeito entre funcionários, professores e alunos como um direito assegurado. Na parte que trata “Das Normas de Gestão e Convivência”, o Regimento estabelecia que: “As relações profissionais e interpessoais nessa escola, fundamentadas na relação de direitos e deveres, pautar-se-iam pelos princípios da responsabilidade, solidariedade, tolerância, ética, pluralidade cultural, autonomia e gestão democrática”

Segundo dados apresentados no Projeto Político Pedagógico, a escola foi criada na metade dos anos de 1960 e desde essa época estava instalada no bairro. Localizada a meio caminho de duas cidades que podem ser consideradas polos industriais, atendia alunos do ensino básico, possuindo turmas para o ciclo II do Ensino Fundamental (5^o. a 8^o. ano), turmas de Ensino Médio e turmas para Educação de Jovens e Adultos (EJA). Prestava serviço a mais de 1.800 alunos/as — segundo dados enviados para o último censo escolar —, atendidos por 106 docentes e 17 funcionários; estes últimos atuavam como equipe técnico-pedagógica e como equipe de apoio.

As turmas discentes distribuía-se em três períodos: matutino, que recebia o Ensino Fundamental (apenas 8^{os}. anos) e o Ensino Médio (1^{os}., 2^{os}. e 3^{os}. anos); vespertino, que acolhia apenas o Ensino Fundamental (5^{os}., 6^{os}. e 7^{os}. anos); e noturno, com salas para o Ensino Médio (1^{os}., 2^{os}. e 3^{os}. anos) e Educação de Jovens e Adultos (EJA). O atendimento ao ensino regular era desenvolvido de segunda a sexta-feira, das 6 às 23 horas; aos sábados e domingos, a escola desenvolvia projetos voltados à comunidade. Os/as alunos/as do Ensino Fundamental estavam na faixa entre 10 e 14 anos; os do Ensino Médio, entre 15 e 21 anos; e os de EJA tinham idades a partir de 18 anos.

A maioria residia nas imediações da escola, embora um pequeno contingente, composto principalmente por alunos/as do Ensino Médio e da EJA, viesse de outras regiões para estudar na unidade de ensino. As famílias eram de nível sociocultural médio e de nível socioeconômico “flutuante”. Questionada sobre o significado dessa definição, a coordenadora pedagógica disse: “*Olha, 40% possuem estabilidade econômica. E o restante está bem abaixo do que se pode chamar de estabilidade econômica*”. Tratava-se de filhos de pequenos comerciantes ou de operários com

empregos fixos, cujo perfil de atuação era variado, ou de trabalhadores que não estavam diretamente ligados aos setores de produção (donas de casa e desempregados); ou, ainda, alguns que enfrentavam problemas para inserir-se no mercado de trabalho formal, ou seja, que sobreviviam através de atividades econômicas alternativas ou de trabalho temporário.

A escola estava localizada num bairro periférico, basicamente residencial; as moradias próximas à escola eram modestas, mas nos seus arredores havia uma grande ocupação de áreas livres. O comércio local possuía infraestrutura básica (padarias, açougues, supermercados pequenos, bazares, farmácias). Havia um pequeno número de indústrias e empresas que geravam empregos para os membros da comunidade. A região não dispunha de espaços de recreação e lazer; essa função era atendida pelas unidades educacionais, por meio da cessão de seu espaço para atividades esportivas e culturais nos finais de semana. Tratava-se de escolas estaduais e municipais que atendiam alunos/as desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. O bairro contava com um distrito policial, um posto de saúde e uma divisão regional da prefeitura municipal.

O terreno era composto por um conjunto de três prédios: um possuía dois andares: a parte superior era ocupada por dez salas de aula e a parte inferior por biblioteca; laboratório; sala dos professores; sala da coordenação e de inspetoria, interligadas; secretaria (entre a sala da coordenação e a secretaria há uma porta eletrônica com acesso à rua); sala de informática; sala de vídeo; e mais duas salas de aula. O segundo prédio era térreo e possuía cinco salas de aula que tinham à frente um conjunto de mesas e bancos de concreto numa pequena área verde. O terceiro prédio abrigava a residência do caseiro, a sala de materiais de educação física, a cozinha da escola e os banheiros separados para alunos e alunas. Entre os prédios ficava o pátio coberto e, na frente do espaço entre a cozinha da escola e os banheiros, havia um pequeno palco. Nessa área havia também um jardim retangular cercado por muretas. Do lado oposto aos prédios, a escola possuía duas quadras de esportes e dois portões de acesso: um para a entrada dos/as alunos/as e outro para o estacionamento da escola.

As pessoas que circulavam na unidade de ensino e faziam parte da comunidade atendida por ela — o grupo discente, o corpo docente e os/as funcionários/as — revelavam a heterogeneidade brasileira e aglutinavam sotaques e hábitos culturais que formavam um verdadeiro mosaico de brasilidades. Posso dizer que os representantes da região Nordeste estavam mais visíveis, mas havia representantes de outras regiões do País, apesar de serem minoria.

A maior parte dos estudantes maiores de idade vinha de outros Estados, enquanto os estudantes menores de idade nasceram no Estado de São Paulo, embora fossem filhos de migrantes de outros Estados — com o predomínio, novamente, da região Nordeste do Brasil. Essa dimensão regional podia ser ouvida na musicalidade da fala. Era possível observar que as pessoas não estavam desenraizadas culturalmente: carregavam consigo uma memória cultural que se manifestava no ambiente escolar e surgia por meio das palavras e das atitudes com as quais elas davam significado ao mundo. Essa diversidade ainda estava presente em outros níveis: o racial, o etário, o religioso, o sexual; e, apesar da menor visibilidade, na orientação sexual. O jeito de falar ressaltava linguagens que me deixavam pouco à vontade: por vezes, precisei perguntar o significado de determinadas palavras que não eram comuns ao meu universo vocabular e que, para professores/as, funcionários/as e alunos/as, não despertavam nenhum desconforto.¹⁵ Essas especificidades constituíam um universo complexo e muito dinâmico, que demorei para compreender, pois as pessoas que se encontravam nesse espaço já mantinham relações sociais há algum tempo. Era esse grupo diverso que se encontrava durante o horário de aulas para trabalhar e para estudar.

Essa primeira investida propiciou o esboço de três aspectos, que se referem à reconstituição de cenários onde fiz o exercício de observação: um referente aos limites físicos por onde circulei — bairro, escola, salas para reunião pedagógica e de aulas, corredor, pátio, acompanhando os trabalhos da coordenadora Maria e do professor Henrique e, posteriormente, das agentes de apoio; outro, que ajudou a traçar os parâmetros que regiam institucionalmente a unidade de ensino: normas de convivência, horários de aula, objetivos da escola; e um último, que se referiu ao contato que mantive com alunos/as, professores/as e funcionários.

Os trechos selecionados para a elaboração do capítulo a seguir referem-se a uma leitura sistemática do material coletado, em que procurei localizar similaridades e pontos de tensão por meio do exercício de observação etnográfica e das impressões relatadas em entrevistas pelos informantes. Essa sistematização produziu um caminho ligado tanto à análise quanto à possibilidade de diálogo teórico para refletir sobre o direito à não discriminação das diferenças sexuais no espaço escolar. Ela se refere ao entendimento da escola como um espaço que existe dentro de um contexto permeado

¹⁵ Esse desconforto, conforme a proposta de Claudia Fonseca (1999, p. 64), constituiu uma etapa de verificação dos esquemas culturais com os quais eu estava habituado, para tentar aproximar-me e abrir os canais de comunicação com os informantes que tinham o “controle da situação”.

por normas, cujo cumprimento possibilita a rotina de encontros cotidianos de professores/as alunos/as e funcionários/as. Nesse espaço, suas relações e seus valores podem diferir em termos de entendimento sobre o trabalho desenvolvido pela escola e sobre os entendimentos das relações de gênero e sexualidade, gerando tensões que ajudam a analisar a complexidade no tratamento da questão do respeito aos direitos de cidadania das diferenças que ocupam esse cenário.

4. A igualdade ainda vai chegar

A afirmação “A igualdade ainda vai chegar” era o título de um dos cartazes que compunham os produtos preparados para a exposição da feira cultural realizada pela escola João Antônio Mascarenhas. Ao lado dele era possível observar outros, que possuíam mensagens sobre os portadores de necessidades especiais, mulheres e negros/as. A frase indicava a tentativa de estabelecer algumas diretrizes para a integração das diferenças presentes no cotidiano escolar, nas práticas e nos conteúdos curriculares sobre sexualidade e gênero. Ainda que houvesse a preocupação do pedido de docentes para a elaboração de cartazes sobre a diversidade sexual, eles não foram feitos. O fardo material colhido durante minha permanência na escola revelava que a possibilidade de realização daquela promessa deveria enfrentar alguns desafios, mesmo sendo essa unidade escolar uma organização ativa, onde se desenvolvia um amplo trabalho social.

A leitura sistemática de todas as informações coletadas tornou possível a composição de um quadro de dados sobre a busca da igualdade como desafio ao reconhecimento do direito à não discriminação das diferenças sexuais. Esse quadro evidenciou a existência de quatro fatores de tensão, cujos reflexos acabam por relacioná-los à dificuldade em implementar um discurso de cidadania e direitos humanos no espaço escolar:

- 1) O primeiro está na prevalência de diretrizes sobre a integração das diferenças presentes no cotidiano escolar e das diretrizes curriculares sobre sexualidade, mas que tornavam o seu tratamento na escola ainda muito associado à questão biológica e à área de saúde, silenciando, na maior parte do tempo, sobre a existência da diversidade sexual; ou apenas quebrando esse silêncio para tratar o caso de um/a ou outro/a aluno/a como exceção presente na escola. Casos em que o princípio da igualdade de direitos acaba tornando-se um gerador de desigualdades, por não reconhecer as diferenças sexuais.
- 2) O segundo está ligado à hipervalorização da assiduidade, como elemento representativo da igualdade entre todos/as os/as alunos/as, mas que não levava em consideração a violência simbólica visível nas cenas de humilhação dos/as alunos/as assíduos/as que não fizessem parte do padrão cultural mais valorizado.

3) O terceiro refere-se ao controle disciplinar, entendido aqui como fator de respeito às normas, que os alunos considerados como os mais indisciplinados enfrentavam, protagonizando cenas ou valendo-se de vocabulário com conteúdo francamente sexual, os quais eram qualificados pelos/as gestores/as, professores/as e funcionários/as como “brincadeiras” ou “imaturidade”.

4) E o último aspecto está ligado à estrutura de funcionamento da escola, por meio da comparação dos diversos posicionamentos e possibilidades dos/as docentes para dedicar-se aos projetos da escola, aspecto que acabava por refletir-se na relação entre os/as professores/as com a equipe gestora e com os/as alunos/as, na convivência cotidiana.

As páginas a seguir expõem esses quatro desafios elencados nos tópicos desta introdução.

4.1 Diferenças sexuais, desigualdades de gênero e currículo escolar

Para compreender as tensões presentes na escola João Antônio Mascarenhas sobre o respeito às diferenças sexuais e sobre a construção de relações de gênero mais igualitárias, é preciso referir o processo de mudança dos sistemas de ensino em face da legislação educacional originada após o encerramento da ditadura militar. Nesse cenário, a Constituição Federal de 1988 apontou diretrizes ligadas à reforma do Estado, que passaram a ocorrer nos anos de 1990. Essas mudanças ressaltaram a necessidade de um maior compromisso da comunidade escolar com a democratização. Nesse sentido, em face do artigo 12 da LDB 9394/1996, configurava-se a necessidade de canais de debate entre os membros que compunham a unidade escolar.

O projeto pedagógico tornou-se o norte da escola, e as propostas a serem trabalhadas deviam abranger quaisquer temas, que não deviam concorrer com o planejamento anual, mas precisavam ser debatidos dentro dos conteúdos disciplinares ou numa ação interdisciplinar. É preciso ressaltar, contudo, que o processo de decisão das unidades de ensino é relativo, visto que a escola é regida por órgãos oficiais e está sujeita a legislação maior (Constituição Federal, LDB, ECA) que regulamenta suas ações pedagógicas e administrativas.

Além dessa reorganização estrutural, a redemocratização trouxe para dentro da escola as demandas apresentadas por diferentes movimentos sociais que acabaram por

configurar-se através dos PCN. Entre os aspectos dessa mudança, é possível considerar a existência de outras influências, como as acrescidas tanto pela articulação na luta contra a Aids e por direitos humanos, quanto pelas discussões internacionais de que o Brasil participou, já referidas no primeiro capítulo. A novidade dessa discussão, contudo, não estava completamente presente na escola João Antônio Mascarenhas, mas por outro lado seus ecos não eram totalmente desconhecidos.

Ao consultar a pasta de projetos executados pela escola e fazer a leitura dos que se desdobraram a partir das demandas da Diretoria de Ensino, havia um que, por ser multidisciplinar, integrava as grandes áreas de conhecimento organizadas para o Ensino Médio. Nessas grandes áreas, havia uma divisão das disciplinas curriculares, denominadas Ciências Naturais, Matemática e suas Tecnologias (CNMT), Linguagem, Códigos e suas Tecnologias (LCT) e Ciências Humanas e suas Tecnologias (CHT). Nesse projeto, havia um trabalho que reunia as áreas de CNMT, com as disciplinas de biologia, matemática e química, e as de LCT, com as disciplinas de educação física e português. Em sua justificativa havia uma citação quase literal dos objetivos gerais de trabalho com o Tema Transversal Orientação Sexual dos PCN:

Respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos existentes e relativos à sexualidade, desde que seja garantida a dignidade do ser humano. Reconhecer como determinações culturais, as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino.

Nesse caso, havia uma aproximação das diretrizes de trabalho, porém a proposta fazia um recorte sobre a abrangência do significado de sexualidade, antes de associá-lo aos direitos da pessoa. O reconhecimento do direito de expressão das diferenças sexuais, presente num documento oficial da área de educação, não fazia eco naquele formulário de planejamento escolar. Esses pequenos acertos e a necessidade de adequação também apareciam nas falas da coordenadora, ao explicar que a escola tomava como ponto de partida as capacitações promovidas pela Diretoria Regional de Ensino para estabelecer as bases de seu trabalho com os projetos. Paralelamente à divulgação dos PCN, a Secretaria da Educação também começou a enviar para essa unidade de ensino, assim como para outras, materiais - fitas de vídeo, livros -, discutindo a questão da Aids e as diferenças entre homem e mulher, no aspecto da negociação para a prevenção ao HIV. Cabe destacar que a concepção do trabalho com projetos propostos pela própria unidade de ensino surgiu por meio desses cursos de capacitação, pois, até o começo do século XXI, a escola João Antônio Mascarenhas não possuía essa característica.

Esse aspecto é importante, pois foi a partir da capacitação dada pelo “Prevenção também se ensina” que a escola, em 2005, escolheu um eixo denominado “valorização da vida” para estruturar seu Projeto Pedagógico. Em 2006, ele passou a ser o eixo central dos demais projetos realizados pela escola. A ideia era a de que a relação que o indivíduo possuía consigo - de auto-estima, prevenção e respeito - poderia ser estendida à relação com os/as outros/as, com a diversidade humana e com o patrimônio escolar. Sob esse aspecto, é interessante observar como a fundamentação do Projeto Pedagógico enfocava mais a perspectiva de reflexão individual do que a de debate e construção coletiva da cidadania. Esse investimento da proposta escolar na autonomia do/a educando/a, em escolher o melhor para si e para os/as outros/as, parecia não considerar nem influência nem o impacto do contexto sociocultural sobre suas decisões.

Com o propósito de incluir temáticas reconhecidas como importantes para a comunidade local e entendidas como mais valorizadas pelo sistema de ensino, a equipe técnico-pedagógica e de docentes também aproveitava as sugestões do “Prevenção” e de outros cursos de capacitação para elaborar propostas de trabalho educacional. Essa estratégia, além de tornar-se elemento para a definição do Projeto Pedagógico Escolar e de direcionamentos temáticos no planejamento curricular anual, também servia para orientar a confecção de projetos para o envio e a aprovação de verbas pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE.

Por ter maior convivência com as gestantes, Emanuel, da área de educação física, assumiu a proposta que passou a ser identificada mais como um projeto dele do que da escola e, mais tarde, foi ampliada com a inclusão de depoimentos de alunas que se identificavam como lésbicas. O professor de sociologia, Wesley, ao falar sobre o projeto de sexualidade de 2005, deixa transparecer a impressão de que apenas o ajudara:

É, então, no ano passado houve essa participação desse projeto que estava sendo desenvolvido pelo professor... Pelo professor Emanuel, né, e foi uma participação... Não foi uma participação de linha de frente, né, porque na verdade o projeto era dele, ele que estava desenvolvendo e eu meio que acompanhei, participei de algumas discussões, tinha alguns diálogos com ele, acerca dessa problemática e de como o trabalho estava sendo desenvolvido.

As atividades desenvolvidas referiram-se à produção de textos pelas alunas e a entrevistas gravadas em vídeo na forma de bate-papos. Segundo Wesley, foi montada “uma espécie de uma sala, colocamos uma poltrona, um tapete bonitinho, e fizemos uma salinha ali com enfeite, e o bate papo foi rolando”. Nos depoimentos, participavam

Emanuel, que fazia a gravação, Wesley e Henrique. Eles pediam às meninas que contassem suas experiências. No princípio, elas não se expunham porque ainda “*não havia confiança*”, mas, à medida que “*uma se soltava*”, as outras falavam um pouco mais, e explicou:

Eram coisas assim bastante íntimas, né? Em alguns casos chegava a se confidenciar, descrever, né?, parte do relacionamento, descrever aquilo que mais satisfazia, né?, e... Mas também, mas também a coisa não ficava só nisso, né? A gente percebia também uma crítica muito intensa à maneira como elas eram vistas, né?, pela sociedade, pela comunidade. E mesmo elas contavam um pouco mesmo, sobre os percursos delas pra encontrar locais onde elas podiam se divertir, pra encontrar pessoas. Então elas falavam um pouco sobre as estratégias de sobrevivência de pessoas com uma sexualidade diferenciada, e de dentro desse contexto social. Então foi algo bem interessante, sim.

Essas atividades não se referiam a aulas formais, mas a leitura de textos em jornais ou livros trazidos pelos professores, que depois os comentavam e pediam para que elas falassem suas impressões; e as meninas, então, colocavam o seu ponto de vista. E, no “*reboque*”, surgia um pouco do que elas sentiam. Se, por um lado, a proposta abria a possibilidade de as alunas falarem sobre sua experiência, por outro, a proposta do projeto restringia-se, segundo o comentário de Henrique, a uma perspectiva personalizada e de auto-aceitação.

A pessoa tem que se aceitar, tem que se amar

Uma característica que marcava o formato do projeto de 2005 era o pressuposto de que as meninas tinham experiências comuns de sofrimento em relação ao preconceito social:

era mais elas se aceitarem, né?, Porque se ela não se aceita, ninguém também vai aceitar, então a ideia não era que elas se soltassem, nada. [...] eu acho que a pessoa tem que se aceitar, tem que se amar, tem que se sentir, porque, se eu não me sentir, se eu não me amar, se eu não me aceitar, não tem jeito, pô! (Henrique)

O tom de narrativa pessoal, ao mesmo tempo que as constituía como grupo, parecia naturalizar a condição de elas serem diferentes em relação ao contexto escolar, cabendo-lhes a responsabilidade de assumir essa diferença e mostrarem-se às outras pessoas. Essa perspectiva de trabalho parecia enfrentar o paradoxo entre igualdade e diferença já reconhecido por Scott, mas que naquele contexto não seria de fácil resolução. A começar pelo pressuposto de que o princípio da igualdade era um conceito historicamente contingente ou, noutras palavras, de que o debate sobre a equidade entre

os indivíduos nasceu sob limites que não contemplavam a inclusão de diferentes grupos sociais (SCOTT, 2005). A estrutura do projeto não enfrentava o fato de que a aceitação proposta retirava as alunas do círculo de igualdade, nem de que a opressão que elas vivenciavam resultava de fatores como a desvalorização cultural pautada em aspectos biológicos e religiosos presentes naquele contexto escolar. Ao organizar-se mais sob a forma da narrativa pessoal, tal proposta gerava apenas a perspectiva de que o direito à não discriminação dependia da auto-aceitação.

É preciso reconhecer, contudo, que a ideia do respeito aos direitos, como proposta de abrangência universal, refletia-se no discurso escolar. Entretanto, esse mesmo direito não abarcava efetivamente a todos/as, pois estava subjugado a padrões culturais que deixavam expressar uma manifestação mais de tolerância do que de respeito às diferenças sexuais. Os professores envolvidos no projeto pareciam não ter conhecimento sobre as diretrizes que contemplassem o tratamento da questão de gênero e sexualidade como dimensões que afetavam o reconhecimento e a extensão dos direitos de cidadania àquelas alunas.

Aqui cabe ressaltar a complexidade e a historicidade dos padrões que contribuíram para alicerçar a ideia de que gênero pode ser entendido como “uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado” (SCOTT, 1990, p. 85); e que ajudaria a revelar como se processam suas construções socioculturais, examinando como a representação binária de sexo foi elaborada a partir de um determinado contexto histórico e como seus efeitos influenciavam nas relações sociais e institucionais. Sob esse aspecto, o uso da categoria gênero poderia ser visto como “uma primeira maneira de dar significado às relações de poder” (idem, p. 86), tornando-se um caminho para compreender “as complexas conexões entre várias formas de interação humana” (ibidem, p. 89), abrangendo, em determinados momentos, outros aspectos da organização sócio-histórica, como os saberes produzidos sobre a sexualidade.

Saberes esses que alicerçavam políticas e leis, as quais disciplinavam e desenvolviam formas de desigualdade e de opressão das diferenças sexuais. Como as descritas por Gayle Rubin, que as localizava a partir das ideias advindas do “essencialismo sexual” e de outras cinco escolas ideológicas que influenciavam o pensamento sobre o sexo. Ela as definiu como a “negatividade sexual”, que considera o sexo como algo perigoso e destrutivo; a “falácia da escala extraviada”, em que as leis sobre o sexo incorporaram a atitude religiosa de que o sexo erótico é um pecado atroz; a “valorização hierárquica dos atos sexuais”, em que o topo é ocupado pelos adultos

heterossexuais reprodutores, casados; a “teoria do domínio do perigo sexual”, que levanta as fronteiras entre uma suposta ordem sexual e o caos; e a “ausência de um conceito de variedade sexual benigna” (RUBIN, 1999, p. 150-1).

No currículo da escola, já se anunciava uma preocupação com o tratamento das relações de gênero e sexualidade, que ainda não possuíam a conceituação descrita acima. Com as alunas, o tom da proposta de trabalho era diferente. Esse tom emergiu entre os comentários do professor Wesley. Ao falar sobre o que faria de diferente, em caso de implantar novamente esse projeto, disse que incluiria nas discussões um profissional de psicologia. Ele achava que a presença de um especialista traria mais conforto para as pessoas que se expusessem, pois percebeu que era um tanto quanto perverso estimular as meninas a falar e depois não lhes dar nenhum respaldo. Para Wesley, à medida que se desenrolava a exposição, ocorria o fragilizar da pessoa:

Porque, ainda que a gente não tenha percebido, mas nós não sabemos, né, se de repente o material fosse visto por outras pessoas e tal, isso poderia estar gerando outros constrangimentos pra quem se propôs a falar. No mais eu manteria, sim, acho que foi legal.

Como o projeto estava associado à liderança do professor Emanuel, quando ele se removeu da escola, a implementação da proposta diluiu-se, além de gerar a problemática de sua continuidade, que se sustentava sobre a confiança construída na relação entre o docente e suas alunas. Algumas das meninas que tiveram abertura para falar sobre sua condição homossexual, nos anos seguintes foram para o curso noturno e não davam liberdade para que se tocasse nesse assunto.

A transição entre 2005 e 2006, ao gerar uma alteração do quadro docente, deixou afluir algumas mudanças que permearam o novo projeto de sexualidade: uma delas referia-se ao desconhecimento das atividades que foram realizadas pelo grupo de docentes que se diluiu; a outra se referia a uma alteração das estratégias pedagógicas que não abarcavam o trabalho com as alunas que participaram da proposta anterior. Nesse sentido, uma das avaliações feitas pelos/as professores/as era a de que o projeto de 2005 foi importante por dar abertura para que meninas falassem de suas vivências, porém, apontavam um dos problemas geralmente presentes nos projetos escolares: não costumavam ter sequência.

O verdadeiro problema é ser negro ou bicha pobre

Na escola, a reflexão sobre as carências econômicas da comunidade estava presente entre as motivações que levavam alguns/mas professores/as a trabalhar nos projetos de final de semana, ou até mesmo a pensar em propostas que documentassem as situações de precariedade que atingiam os moradores. Henrique, certa vez, comentou que gostaria de fazer um registro fotográfico para montar um painel que mostrasse a quantidade de favelas existentes no bairro. Esse registro teria como objetivo expor as privações da comunidade que a escola atendia e que os “*professores* [que não moravam no local] *geralmente não conhecem*”.

A partir da reflexão das carências sociais difundia-se uma crítica às desigualdades e às injustiças que afligiam o grupo discente; porém era possível observar uma cisão no posicionamento do grupo docente: parte deles/as considerava complicada a forma como a grade curricular, o regimento e os componentes curriculares estavam estruturados. A autoridade desses instrumentos parecia atender mais às necessidades da “*elite*” e não da “*classe proletária*”. Para o professor de matemática, Cléber, essa autoridade manifestava-se na relação com o grupo discente e tinha um viés ruim por causa da repressão que já era vivida economicamente pelos/as alunos/as através do salário do pai; da alimentação, só o arroz e o feijão; do uso de um tênis que não era bom; da procura por um emprego, que ele/a não encontrava; da batida policial, em que o rapaz “*tomava porrada*”; e de todo um sistema de repressão que se instalava por causa da desigualdade social: “*Aí, quando você vem pra escola, você tem mais um sistema de repressão. Que é o regimento interno, que é a proposta pedagógica, que é a conduta do professor Cléber, que é a conduta da [coordenadora] Maria. Mais uma repressão! Em cima*”.

Havia uma preocupação com a questão da desigualdade material e da inclusão social dos/as alunos/as, espelhada nas atividades escolares realizadas semanalmente e nos finais de semana. Essas práticas eram dedicadas ao preparo dos indivíduos para a inserção em um sistema ocupacional, fazendo com que a escola se parecesse com uma empresa que gerenciava atividades pedagógicas por meio de projetos que atendiam a comunidade local nos finais de semana. Em 2006, Henrique trabalhou em um cursinho pré-vestibular que compunha parte das atividades que a escola desenvolvia aos sábados e domingos e que recebia quatrocentas pessoas em média para praticar esportes, ter aula de dança e/ou de produção artesanal. Sua reflexão sobre as diferenças de poder

aquisitivo, assim como a preocupação com a desigualdade econômica, era bastante evidente na sua justificativa, ao falar sobre a adesão a esse projeto:

[...] trabalhei um ano dando aula em cursinho, de graça, fiquei o pó, cara! Poderia estar dando aula no cursinho ganhando 50 reais por aula! Mas não é o que eu quero, cara, o que eu quero é dar aula de graça, pra que os meus alunos que não têm dinheiro, cara, consigam entrar na faculdade, porque é mérito deles! O cara que têm dinheiro não é mérito, pra mim não é, porque ele teve condição. Agora um cara daqui, fodido, que tem tudo pra ser uma escória da sociedade, cara, e ele batalhar, esse é um cara que tem muito mais mérito que um cara que tem acesso à TVA, acesso à... Faz curso de inglês... É muito mais mérito, muito mais”, entendeu?

Ao colocar essa perspectiva de trabalho em foco, uma parte dos/as docentes parecia inspirar-se nos ideais marxistas para fazer a crítica à estrutura escolar, enquanto a outra emitia um discurso sintonizado com a proposta liberal sobre a preparação dos/as alunos/as e o seu mérito para inserirem-se no mercado de trabalho. Esses posicionamentos, contudo, acabavam convergindo para um ponto em comum: o do não reconhecimento das diferenças no caso de a opressão não se originar por desigualdade financeira. O engajamento pedagógico para a superação da hierarquia socioeconômica era visível, por causa da quantidade de ações desenvolvidas pela escola. Nos discursos, os professores/as apresentavam a injustiça social como um forte fator de exclusão do grupo discente. Por outro lado, as propostas escolares voltadas ao reconhecimento igualitário das demais diferenças pareciam contar com uma menor solidariedade dos/as docentes (SANTOS, 2001), que as avaliavam como um problema que seria superado após a conquista do poder econômico.

Entre as ações realizadas pela escola João Antônio Mascarenhas, era possível observar uma leitura sublinear de que o reconhecimento, nos termos definidos por Fraser (2007), estava subjungado à ideia de distribuição; assim, alguns/mas professores/as consideravam que a questão do desrespeito não teria como fator o *status*, entendido como desvalorização cultural de um determinado grupo, mas a classe social. Nesse sentido, durante um diálogo entre Henrique e outro docente, ocorrido no horário de intervalo, ele comentou que precisava ver dois filmes: *Crash* e *Brokeback mountain*. Henrique perguntou se eu havia visto o primeiro, disse-lhe que não, mas que parecia estar relacionado ao racismo, e perguntei se esse assunto aparecia na escola; ele respondeu, fazendo um comentário: “A verdade é que o verdadeiro problema não é ser

negro ou bicha, mas ser negro ou bicha pobre... porque, se tivesse dinheiro, isso não seria problema”.

Essa afirmação parecia colocar em evidência a ideia de que a desigualdade resultava da injustiça social, e não da injustiça cultural. Nessa forma de concepção, a resolução do processo de “aceitar-se” entre os meninos também estava condicionada à questão econômica da autonomia financeira:

Eu acho que os meninos ainda não estão preparados para se aceitarem, eles só se aceitam a partir do momento que eles assumem uma estabilidade econômica. A partir do momento que ele trabalha, ele se sustenta, aí ele assume a sua homossexualidade. Antes, jamais. Por quê? Primeiro que o pai vai mandar embora de casa, ele tem esse medo. [...] os meninos assumem a sua homossexualidade a partir de uma rentabilidade financeira, as meninas não (Henrique)

O discurso da inserção no mercado de trabalho, ou os discursos que a apresentavam como forma de inclusão do grupo discente apareciam com certa frequência nas falas do professor Henrique. Durante uma aula, ele fez um convite para que os/as alunos/as participassem de um projeto escolar cuja responsabilidade era de dois rapazes daquela turma; tratava-se de um curso de balé. Outro aluno, ao ouvir o convite, disse: “*Ih! Tô fora!*” O professor, então, questionou-o: “*Por quê? Algum problema?*” E explicou que era uma profissão valorizada, perguntando aos alunos do curso sobre os ganhos de um bailarino, que responderam: “*R\$ 1.200,00 por apresentação*” O professor começou a fazer um comentário sobre o fato de tratar-se de uma profissão bem remunerada, enquanto o aluno dizia: “*Tô de boa professor. Tô de boa*”. O objetivo do diálogo era tentar convencer o aluno a aderir a uma profissão remunerada. Nessa conversa, o professor parecia não considerar a influência de fatores culturais que motivavam a resistência de parte do grupo discente masculino. Ele parecia não perceber a sofisticada engenharia sócio-histórica que instituíra os lugares e as profissões que o corpo que carrega um sexo poderia ocupar. Nesse mecanismo, a consideração de terceiros/as poderia expô-lo a situações de humilhação e vergonha (ALENCAR; LA TAILLE, 2007).

Num final de semana, ao visitar a unidade de ensino para conhecer as ações que eram ali desenvolvidas, fui apresentado a um dos coordenadores, Vitor. Ele era pai de um aluno da escola que era bailarino. Junto com uma equipe composta exclusivamente por voluntários/as, Vitor desenvolvia o projeto de balé ao qual o Henrique se referira. O trabalho era realizado para três turmas, nas quais havia predominância de alunas -

meninas e moças -, com a presença de um rapaz. Perguntei se outros meninos participavam do projeto, e Vitor contou que um dos alunos que participou fora mandado embora para outro Estado porque a avó não queria que ele dançasse balé. E avaliou que a participação masculina era difícil por causa da cultura local.

Essa dificuldade parecia referir-se ao campo de divisão estabelecida para cada sexo, em que profissões como a de bailarino geravam manifestações de chacota ou de desrespeito. Ao acompanhar uma das aulas, a professora orientou que o aluno e as alunas, enfileirados, fizessem um exercício levantando a perna e esticando-a, para depois colocar a ponta do pé no chão, à frente do corpo. Ele e elas caminhavam diagonalmente, indo de um ponto ao outro da sala de aula. Esse espaço ficava ao lado de outro prédio, que possuía dois andares. Pelas janelas, era possível ver os/as alunos/as que participavam da aula de balé. Porém, não era possível ver quem estava assistindo, por causa dos ladrilhos que ocultavam as pessoas que estavam por detrás deles. Assim que o aluno começou o movimento, teve início um alarido emitido do segundo andar do outro prédio. Era um alarido alto, com vaias, assovios e vozes misturadas de rapazes. Foi quando uma frase se destacou, gritada em meio a esse barulho: *“Ihhh! Olha lá! É gay mesmo!”* O alarido contrastava com a música suave e os gestos leves do bailarino e das bailarinas, que continuavam sendo acompanhados por palavras como *“bichona”*, que se destacavam e meio aos gritos, aos assovios e às vozes desconexas. As pessoas que estavam na sala – professora, aluno, alunas agiam como se nada estivesse ocorrendo. A concentração tornava-os alheios ao que estava ocorrendo, até que o alarido começou a diminuir e acabou.

Nesse projeto, o filho de Vitor, Jonas, também era voluntário e, segundo alguns professores/as, era discriminado pelos colegas por ser bailarino. A professora de geografia, com argumentos similares aos do professor Henrique, descreveu o trabalho de orientação que ela realizou junto com a coordenadora pedagógica: conversaram com os/as alunos/as, explicando que Jonas era um rapaz decidido, com objetivos na vida, que estava se realizando profissionalmente. Ela, ao ler uma reportagem sobre Jonas, mostrou-lhes e comentou: *“Tá vendo? As pessoas que estavam rindo da opção de ser bailarino [...] E olha, ele já vai começar a ganhar uma boa grana.”* Por outro lado, também prevalecia o tom de que Jonas tinha que fazer com que todos o respeitassem. Sob esse aspecto, a defesa do “aceitar-se” deslocava o problema para um aspecto da personalidade que era o de não conseguir impor-se e ocupar o *“espaço dele”*, pois, conforme avaliou um professor: *“[...] na cabeça dele, pelo fato dele ser novo, ele achou*

que todo mundo tava dando risada dele, que mexia, que ele era... sabe? Ele se tornou uma questão de uma vítima”. O limite dessas leituras parecia constituir-se através da forma como a situação vivenciada por Jonas era avaliada, pois nela a responsabilidade pela exclusão do direito à educação era dele. Nesses casos, era visível a adesão às propostas que priorizavam o tratamento socioeconômico da desigualdade, as quais não eram intercaladas com os fatores do desrespeito motivado por questões culturais. Esse posicionamento era partilhado pela maioria dos/das docentes, que até faziam uma avaliação sobre o preconceito local, mas não o reconheciam como outra forma de injustiça cultural e de desrespeito aos direitos desses/as alunos/as.

Aluno é tudo igual, tudo a mesma coisa

No cotidiano da escola, o grupo das diferenças mais visíveis referia-se aos/as portadores de deficiência. Durante o acompanhamento das atividades nas salas de aula, foi possível observar a forma como a equipe docente e as turmas discentes se relacionavam com os/as alunos/as deficientes.

Numa das salas, havia uma menina chamada Jenifer, que permanecia sozinha e em absoluto silêncio. Os/as colegas respondiam a chamada para ela, ou o/a professor/a observava se ela estava na sala para atribuir-lhe presença. Numa atividade de chamada oral, feita pelo professor de matemática, ela contou com o apoio dos/as colegas, que torciam e a ajudavam nas respostas às perguntas que lhe eram feitas, ganhando uma salva de palmas ao final da avaliação. Essa integração não se limitava à convivência nas salas de aula, mas abrangia outras atividades realizadas pela escola, como uma excursão à Sala São Paulo. Nesse dia, enquanto os/as demais alunos/as formavam uma fila no *hall* de entrada, observei a professora de artes de mãos dadas com Jenifer, conduzindo-a para o interior do auditório.

Posteriormente, em entrevista com o professor de física, Aristides, os argumentos utilizados para explicar o trabalho pedagógico que desenvolvia partiam de um pressuposto científico moderno, ligado a ideia de um indivíduo universal, consciente e capaz de discernir racionalmente sobre seus posicionamentos durante as aulas. Para ele, essa preocupação em observar a existência das diferenças na sala de aula, fossem elas de sexo, raciais ou de orientação sexual, nunca tinha lhe ocorrido, porque, para a aplicação do conhecimento da física, tratava-se de variáveis indiferentes. Nesse sentido, ao comentar sobre a interação com os/as alunos/as “diferentes”, “*em termos de*

relacionamento, de aula, era tudo a mesma coisa”, disse que costumava olhar o “*sujeito pela competência que ele tinha lá pra resolver as equações, e não pela sexualidade*”; e, a seu ver, tendo como referência a formação que recebera na faculdade, essa era “*uma variável que não fazia parte do contexto que a gente vivia, então a gente não analisava*”. Esse posicionamento do professor Aristides tornou-se importante porque, com exceção dos/as alunos/as portadores/as de deficiência mental, os demais eram vistos sob o critério da igualdade, não havendo motivos para reconhecer outras diferenças.

Esse discurso, ligado às bases do conhecimento científico moderno, estava presente nas falas de alguns/mas professores/as e era reflexo de uma organização mais cartesiana do conhecimento. Por outro lado, havia o conhecimento do caderno de Orientação Sexual dos PCN. Este possuía trechos inscritos tanto nos planejamentos, quanto na falas de alguns/mas professores/as. A própria professora de biologia, Bianca, esclarecia que o tema da sexualidade deveria ser tratado por todas as disciplinas. Porém, em termos de execução, a responsabilidade dos projetos acabava retornando aos docentes de ciências naturais. E, por causa da distribuição dos conteúdos curriculares do Ensino Médio, a responsabilidade sobre o estudo da reprodução e da saúde sexual ainda estava circunscrita à disciplina de biologia. Nessa forma de organização, a possibilidade de o intercurso entre sexos e a reprodução não serem tratados apenas como processos fisiológicos, mas como atividades sociais carregadas de significados (MOORE, 1997) não era abrangida. Esse reducionismo fazia com que as diferenças sexuais se restringissem a duas categorias fixas: a fêmea e o macho. No campo da biologia, as identidades de gênero instituíam-se a partir da diferença binária, conforme a explicação dada por uma professora da área, Bianca: “*nós vivemos num ambiente, numa sociedade, onde o homem e a mulher são fundamentais... até pra constituição da espécie, isso é o que diz a minha matéria. Em biologia a gente estuda isso*”.

Essa suposição do sujeito universal de conhecimento, caracterizado pela ausência da crítica ao contexto histórico-cultural que lhe deu origem, surgiu noutra entrevista, quando ela começou a avaliar o desinteresse de alunos/as e dos/as pais/mães que, a seu ver, não possuíam interesse em ter saber. E contou a história de um aluno do supletivo que lhe disse que tinha dois filhos e que, se ele se separasse da mulher, ele teria mais. Nessa aula, o assunto abordado era populações e desequilíbrio ecológico gerado pela falta de controle de natalidade. Bianca recuperou a cena, contando a explicação que o aluno lhe dera e como ela tentava dialogar:

E ele me disse assim, que isso na cidade de onde ele vinha, do Norte, que se o homem se casa ele tem que ter filhos, senão ele não é macho. E isso pra mim, eu disse pra ele assim, “isso não é mostrar ter masculinidade, olha a situação da escola pública! Você vai querer pôr um monte de filho no mundo pra ficar na escola pública e ter menos oportunidades que você?”. “Professora, você não está entendendo. Ter filho é mostrar a masculinidade”.

Nessa cena parecia haver uma distância entre os objetivos planejados pela aula e a justificativa do aluno, que se referia ao poder cultural que atuava sobre ele, para que não tivesse sua identidade de gênero questionada pelos outros. Nesse diálogo, podia-se observar uma tensão entre duas lógicas de argumentação que partiam de contextos de conhecimento diferentes: uma tinha como origem o discurso moderno e científico do sexo planejado para fins de políticas de controle demográfico e aplicado igualmente a todos/as; a outra se referia a uma fala mais “tradicional” (FRY, 1982; PARKER, 1991), ligada à existência dos diferentes esquemas culturais de representação da masculinidade, disseminados pelo País em graus que se diferenciavam, a depender da região e da classe social. Sob esse aspecto, é preciso ressaltar a dificuldade da proposta curricular para acessar os significados subjetivos ligados a fatores como as diferenças de origem regional, mais especificamente, que ajudassem a compreender os entendimentos atribuídos à sexualidade e à reprodução.

Não se pode dizer que a questão das relações de gênero não fosse abordada, mas sua perspectiva de entendimento ainda se restringia à diferença naturalizada do sexo. Nas aulas de biologia, havia uma associação entre sexo-gênero para explicações que criavam a distinção masculino/feminino em termos sociais. Sob esse aspecto, o conceito de sexo era utilizado como pressuposto para a construção da diferença. Era como se o corpo fosse visualizado como a imagem utilizada por Linda Nicholson (2000) de um “porta-casacos”, no qual eram colocados os artefatos culturais que serviam para explicar por que algumas normas eram diferentes para moças e rapazes. Nesse sentido, a referência às desigualdades surgia em termos da divisão do trabalho doméstico. Sob esse aspecto, Bianca teatralizava situações que levavam os/as alunos/as ao riso, quando imitava a voz autoritária de uma mãe, dizendo para a menina: “*Vai varrer a casa! Vai lavar o tênis do teu irmão!*” e, depois, com a mesma voz, indagava servilmente ao menino: “*Filhinho! Você quer um suquinho? Você quer que a mamãe lave seu tênis!?*”. Ou quando encenava a fala de um pai, após ouvir a comunicação da gravidez, no caso do menino: “*Tem certeza que é seu?*”; e, no caso da menina: “*Quem é o desgraçado?*”.

Ela atribuía esses fatos ao machismo presente na sociedade, mas enfatizava: *“Por isso é importante fazer o planejamento do futuro! Nós é que vamos conviver conosco mesmo por toda a vida! A criança não é boneca, não é brinquedo... é uma responsabilidade!”*. Em termos curriculares, a professora trabalhava com os eixos estabelecidos pelos PCN, reconhecendo a existência do poder cultural como produtor da desigualdade entre sexos, mas, ao mesmo tempo, limitava-se mais a uma leitura sobre os resultados sociais da divisão do trabalho e do não planejamento da natalidade.

Não apenas os saberes ligados às ciências biológicas, mas, por vezes, aqueles trabalhados nas ciências exatas, que em princípio transmitiam um conteúdo neutro e universal, reiteravam a preocupação escolar com assuntos como a prevenção à gravidez na adolescência. Essa associação emergiu por meio de fórmulas e números numa reunião de HTPC, quando um professor afirmou que *“a matemática era tão complexa que, segundo a Teoria do Caos, havia cálculos em que a soma de $2 + 2$ era $= a 5$.”* Ao ouvi-lo, a professora de educação física comentou: *“Ultimamente, na escola, a soma mais comum que os alunos fazem é a de $1 + 1$ que é $= a 3$ ”*, fazendo com as mãos o sinal de uma barriga.

Nessas reuniões, os comentários não se restringiam apenas à questão da gravidez, mas reiteravam alguns valores relativos à sexualidade, como ficou claro durante a exposição de outro professor de matemática, ao explicar o seguinte exercício:

2. Qual das expressões abaixo tem o maior resultado?

A) $(6 + 3) \times 0$

B) $6 \times 3 \times 0$

C) $6 + 3 \times 0$

D) $6 \times (3 + 0)$

E) $6 + 3 + 0$

Após encontrar a resposta, num trabalho feito passo a passo com os/as professores/as, ele esclareceu que, para os/as alunos/as aprenderem, sempre utilizava uma estratégia que envolvia *“uma certa sacanagem”* e, por causa disso, eles/as ficavam atentos e acabavam assimilando os procedimentos corretamente para a resolução. Assim, ele relatou: *“Durante a aula, eu digo: Menino, é fácil! ... você está com sua garota, o que você faz? Primeiro, manda os parentes embora, depois abre o colchete e então fecha a chave.”* E complementou: *“Como é sacanagem, eles aprendem rapidinho!”*

Podia-se observar que os saberes transmitidos pelas ciências exatas não transmitiam apenas um conteúdo neutro, ligado a um sujeito universal sem sexo e sexualidade, mas reiterava o campo da normalização heterossexual, transmitida com mensagens que se referiam diretamente à “sacanagem erótica” entre moça e rapaz, apresentada como um destino comum a todos/as.

Porém, é preciso enfatizar que em algumas aulas o conceito de sexualidade ampliava-se um pouco mais, abrangendo a relação entre sexos diferentes e iguais. Essa forma mais ampla de compreensão da sexualidade, abordada na aula de biologia da professora Bianca, emergiu sob a justificativa de que a relação sexual envolvia paixão, não apenas entre homem e mulher, mas entre mulher e mulher e entre homem e homem. Mas que a relação entre pessoas do mesmo sexo era considerada um pecado no senso comum. Ela esclareceu que não estava ali para incentivar nem a relação hetero, nem a homo, pois a escolha deveria ser feita pelos/as aluno/as.

As expressões “fazer sua escolha” ou “opção sexual” apareciam com certa frequência não só nas falas de Bianca, mas na de outros/as docentes da escola. Elas pareciam representar a possibilidade de o indivíduo poder optar conscientemente, ao escolher relacionar-se com uma pessoa do outro ou do mesmo sexo. Nessa forma de entendimento, não havia referências ao conceito de orientação sexual, compreendido aqui como uma inclinação legítima do desejo afetivo e erótico, ligada a um conjunto diversificado de manifestações, sentimentos e práticas sociais e sexuais (BRASIL, 2009, p. 17). A ideia de escolha consciente apresentada por Bianca ganhou forma, ao relatar a história de uma amiga sua, lésbica, que teve muitos relacionamentos, tanto com homens quanto com mulheres, até que fez sua opção quando tinha bastante certeza. E destacou uma fala da amiga: *“Quando você faz essa opção... você vai passar por privações porque tudo está associado a menino com menina, e menina com menino”*. Essa explicação deixava emergir o passo a passo dos diversos níveis de desigualdade que atingem as diferenças sexuais (RUBIN, 1999). Nela, era possível observar a hierarquização construída a partir de contrapontos entre a valorização das relações baseadas na paixão, as relações que fazem parte da noção moral de pecado e as relações entendidas como centro absoluto de reconhecimento pela sociedade. Nessa exposição, a leitura sublinear deixava transparecer ainda a ideia de que a responsabilidade pela exposição ao desrespeito e a exclusão do direito à não discriminação era uma “opção” da pessoa. Assim, uma vez que a decisão fosse tomada, era como se o indivíduo se excluísse do âmbito dos direitos.

Um unicórnio no meio do reino animal

Na escola, o tratamento curricular ligado às possibilidades de expressão da sexualidade surgia por dois caminhos: um deles referia-se ao tratamento temático da questão do “homossexualismo”, que poderia preceder ou suceder às aulas que abordavam o estudo das DST/ Aids; o outro emergia em face das manifestações de discriminação.

No primeiro caso, o trabalho com textos prendia-se a um tom mais discursivo e politicamente correto, tratando a definição da palavra sob o aspecto terminológico. Como foi possível observar durante as aulas de biologia, quando Bianca fez referência a leis que atualmente amparavam a luta contra o preconceito em relação ao homossexual, explicando que *homo* significava igual e *hetero* significava diferente; depois associou os significados desses termos às possibilidades de relação sexual, esclarecendo: “*Homossexual: sexo entre iguais. Heterossexual: sexo entre diferentes, homem e mulher*”. Durante a interação, a explicação sobre as diversas formas assumidas pela sexualidade parecia associar-se à esfera de um sujeito abstrato, um ser fictício e quase inexistente no dia a dia escolar. Essa impressão parecia resultar do fato de as diferenças sexuais tornarem-se quase imperceptíveis nas relações escolares.

Pairava um silêncio estratégico, algumas vezes rompido, sobre a existência dos/as homossexuais na escola. Este fato ocorreu com o professor de matemática, Cléber: ele contou que, ao ingressar na escola, durante as visitas que fez às turmas no primeiro dia de aula, fez um comentário, ao passar por uma das salas: “- *Engraçado, gente! Essa é a única sala que não tem um viadinho, né? Toda sala tem um viadinho*”. E foi surpreendido por um fato que não esperava, quando um dos meninos levantou-se e disse: “- *Eu vou falar pra minha mãe!! Como que o senhor pode tá me chamando de viado!!!*”. Cléber esperou o menino falar, pediu desculpas a ele e à sala e explicou que era um direito dele comunicar o ocorrido à mãe e ao pai, que não estava se esquivando da responsabilidade dele de professor, e disse-lhe: “- *Eu só tô sabendo porque cê se manifestou!*”.

Essa visibilidade, embora pequena, das diferenças sexuais, quando ocorria, manifestava-se em locais privados e distantes do olhar público. O professor de educação física, Otávio, contou que, numa determinada época, as alunas da escola estavam reclamando: “*Pô, professor! A gente vai no banheiro, tem um monte de menina uma*

beijando a outra lá. E não sei o que? Como é isso daí?”. As meninas em questão foram chamadas para uma conversa, com representantes da equipe pedagógica que pediram para elas “*maneirarem um pouco no banheiro*”, explicando que a escola não era o ambiente adequado e que havia algumas pessoas que não concordavam com essa atitude por terem certo preconceito. O argumento utilizado foi que a discriminação do bairro local era um fator que deveria ser levado em consideração. Havia também a ideia de que a exposição poderia gerar atitudes de agressão. Nesse sentido, o indivíduo sobrevivia em meio à tensão de tomar consciência sobre o desrespeito a seus direitos e de ter a responsabilidade de agir com discrição (CAVALEIRO, 2009) para alcançar o respeito das outras pessoas.

Na escola, o silêncio e a discrição afastavam a possibilidade de refletir sobre as diferenças sexuais e de as meninas serem reconhecidas como parte da população que compunha a unidade de ensino. A professora Bianca contou que, durante um trabalho com textos de homossexualidade, num 3º. ano, ao falar sobre o assunto, observou certo preconceito por parte dos/as alunos/as, alguns “*tirando sarro*”, o que ela até considerou “normal”. Nessa oportunidade, uma aluna de 17 anos colocou-se como homossexual em seu depoimento. Bianca achou interessante a atitude partir da aluna e avaliou: “*Eu sabia que existiam algumas meninas na escola, né?, homossexuais, mas eu não tinha acesso a elas. Não sabia quem era, e outra coisa: eu normalmente não pergunto quem são e por que são, eu acho que rótulos não importam, e na sala de aula todo mundo é igual*”.

A avaliação que a professora fez sobre a turma, na qual ela conhecia a existência de alguns/mas colegas que sabiam sobre a homossexualidade da menina, tornou-se interessante, pois considerou que a turma ficara “*meio chocada*”, mas os/as colegas não se manifestaram a respeito do problema. Sob o argumento de que a sexualidade é de uma “opção” pessoal, a professora parecia não perceber o paradoxo presente numa noção de igualdade que sustentava o apagamento do direito à expressão e, ao mesmo tempo, o desrespeito manifestado pela turma. Ela contou que as meninas diziam que “*eram tratadas diferente*” e generalizou todos os casos de desrespeito, ao fazer a seguinte avaliação:

Eu acho que não, na verdade não. Existia sim a brincadeira, os apelidos, só que eu acho, Claudio, e é por isso que eu falo de novo que as pessoas precisam, antes de avaliar uma situação, respirar fundo, refletir, analisar o quadro e depois fazer a avaliação. Sabe por quê? Porque a gente tem grupinhos dos CDFs, dos Nerds, dos jogadores, dos “nóia”, eles dão nome pra tudo. Um vem e tira sarro, põe apelido, todo mundo leva numa boa. Quando se trata de negros,

afro-descendentes, quando se trata de homossexualidade, tudo ofende. Porque só vai ofender se a pessoa não tiver certa da escolha dela. E foi isso que eu falei pras meninas.

Além dessa visão, havia outras formas de abordagem temática da sexualidade que, ao tratar a questão do preconceito, ampliavam a noção de diferença. Como a do professor de filosofia, Sócrates, que procurava tratar o problema como produto de uma “herança cultural”. Para ele, era preciso mostrar para o/a aluno/a que se tratava de um preconceito; e fazia a seguinte consideração: “*Éh, professor não consegue quebrar o preconceito, porque não se quebra assim dum dia pra, pra noite. Do dia pra noite. Mas consegue demonstrar qu’a... a base do preconceito... onde está*”. Sócrates considerava que os preconceitos estavam culturalmente enraizados e acreditava que a “missão do professor” de filosofia era colocar o/a aluno/a em crise com a visão sobre “*as suas crenças, os seus conceitos, as suas verdadezinhas*”, inclusive na parte que se referia à sexualidade.

Na entrevista, contou que, ao abordar o nascimento da filosofia com seus/suas alunos/as do Ensino Médio, na aula em que falava sobre Grécia Antiga, debatia a diferença na parte da organização social da sexualidade, provocando um “choque” entre eles/as, que diziam: “*Ainda bem que nós não herdamos a, a... o dos gregos, porque senão nós íamos ser todos homossexuais lá!*”. E ele se auto-avaliava, dizendo que, como professor, ainda não atingira suas metas, porque as falas do grupo discente ainda eram preconceituosas. Sócrates considerava o preconceito contra o homossexual um dos principais problemas vivenciados pela escola. E afirmava que a pessoa atingida se transformava em uma aberração: a seu ver, era como se aparecesse um “unicórnio” no meio do reino animal. A metáfora do unicórnio é preciosa, pois apreende a ambiguidade de um tenso de jogo de poder, no qual não é possível acreditar em sua existência, pois tal aparição incomodaria a ordem “natural” e poderia despertar o sentimento de agressão.

Nesse ponto, tornaram-se evidentes outras ausências, como: a de um debate que colocasse sob questionamento a estruturação e a divisão cartesiana da grade curricular; a do tratamento da violência simbólica que afluía da falta de reconhecimento das diferenças (FRASER, 2007), particularmente das sexuais; e a da realização do debate sobre direitos humanos, por todas as disciplinas. Em face de tantas ausências, advinha a necessidade de acreditar na existência tanto de unicórnios quanto dos direitos humanos, como primeiro passo para o tratamento da desigualdade instaurada na escola por causa

da homogeneização dos saberes científicos, os quais eram repassados sob a ideia do universalismo abstrato e racional do sujeito moderno.

4.2 Sobre as normas de assiduidade: convívio obrigatório com diferenças, preconceitos e discriminações

Para falar da assiduidade, inicialmente, é necessário descrever os espaços escolares em que ocorriam as interações entre professores/as, alunos/as e funcionário/as.

A assiduidade era uma regra incontestável na sala de aula, garantida por um ritual bastante valorizado: a chamada. O registro da presença representava legalmente o dever cumprido da frequência às aulas. Os casos de não frequência que não estivessem amparados pelo âmbito legal poderiam gerar um comprometimento do direito de os/as alunos/as prosseguirem seus estudos na série seguinte. As salas de aula dividiam-se entre as que eram lotadas e as que, no decorrer do ano letivo, ficavam esvaziadas. Nesses espaços a cobrança pelo respeito às normas era constante; contudo, a sua manutenção dependia de um jogo instável de convivência, em que a negociação realizada pelo/a docente ou pelo/a funcionário/a com alguns/mas alunos/as era interminável.

Também foi possível registrar outros locais onde alguns grupos assíduos se reuniam, compondo um quadro de diferenças que envolviam alianças e conflitos entre os/as jovens. Sob o olhar de um/a adulto/a, havia um controle maior ou menor dos conflitos, os quais se intensificavam em determinados horários. O pátio e o corredor eram tomados por diversas interações geradas no encontro dos/as jovens durante o intervalo e no momento da troca de aulas. Por serem locais de trânsito, raramente ficavam vazios.

O pátio era o local com o maior espaço físico. Lá, eu circulava junto com a inspetora Gilda; andávamos em torno do jardim central da escola. Nesse passeio, circulávamos ao lado das mesas onde os/as alunos/as merendavam; da fila onde pegavam a merenda; da cozinha; do palco, que ficava entre a porta do banheiro feminino e do banheiro masculino; e da cantina. Essa área era coberta. Então, mudávamos o sentido, acompanhando o traçado retangular do jardim, saíamos da área coberta e passávamos pela parte mais ampla desse roteiro, com as cercas que separavam a área das quadras de esporte (futebol e vôlei); da área do portão de entrada e saída

dos/as alunos/as; e da área do estacionamento dos carros. Ao invertermos o sentido, ficávamos na parte mais estreita do caminho entre o canteiro central e a parede do prédio escolar; era quando passávamos em frente a três portas: a do laboratório, a da sala dos professores e a da dispensa de material de limpeza. Depois entrávamos novamente na área coberta. Nela, passávamos em frente a duas grades: uma que separava o pátio da área de um *hall* que ficava entre a secretaria e as salas da coordenação e da direção. Na parte da frente desse *hall* ficava o portão de entrada e saída que dava acesso à rua. A outra grade dava acesso ao corredor que levava às salas de aula do prédio. Então caminhávamos entre o canteiro central e uma parede com um telefone público e com dois murais: um contendo trabalhos escolares e o outro contendo recados da Diretoria de Ensino, cartazes de eventos ou de cursos. Finalmente alcançávamos o ponto inicial do nosso roteiro.

No pátio, os/as alunos/as ficavam um pouco mais livres para interagir. Nesse local era comum ver alguns/mas deles/as circulando durante o horário de aulas, mas a ocupação maior ocorria após o sinal do intervalo. Durante esse período, eles/as formavam grupos que se recostavam nas paredes, sentavam no refeitório, ficavam no palco, sentavam nos bancos colocados junto a um canteiro central. Havia outros/as que caminhavam, sendo mais comum a divisão por sexo. Havia os casais de menino e menina que namoravam durante o intervalo e alguns rapazes que ficavam sozinhos apenas observando a movimentação.

Diferentemente do pátio, que era usado em um tempo maior por causa da duração do intervalo, no corredor a concentração de pessoas ocorria por alguns minutos durante os horários de entrada e saída e para a troca de professores/as. Essa limitação temporal e espacial parecia multiplicar a quantidade de cenas que ali ocorriam. Para o exercício de observação do corredor, permaneci no que ficava no segundo andar do prédio em que se localizavam dez das onze turmas de Ensino Médio. Lá, o que chamava a atenção era a distância entre a parede e o ladrilhado que dava visão para o pátio e o prédio térreo: mais ou menos um metro e meio. Nesse espaço ficava a inspetora Arlete, que tomava conta do corredor, evitando que alunos/as ficassem fora das salas de aulas, ou transitando.

Por ser obrigatória, a frequência acabava por promover diversas formas de convivência que não se referiam apenas ao encontro em locais físicos, mas também ao encontro de valores culturais: tornou-se bastante comum registrar cenas que revelavam atitudes e valores referentes ao tratamento das diferenças na escola.

Alguns/mas professores/as costumavam categorizar os grupos de jovens, como Cléber, professor de matemática, que me convidou, dizendo: “*Vamos lá, mestre, ver as tribos*”. Ele pediu que o acompanhasse até onde estavam as mesas do pátio, dizendo: “*Nós vamos para o grupo dos função.*” Era o local onde, com frequência, ficavam os rapazes que jogavam truco. Em seguida, caminhamos no sentido da porta de entrada da escola, para um grupo de rapazes que, em silêncio, observavam o intervalo, enquanto o professor afirmava que aquele era o “*grupo dos boys*”. Apontando para o lado, comentou: “*Ali está o grupo das alunas protestantes. Elas ficam todas juntinhas!*” Começamos a retornar no sentido contrário, em direção a outro grupo de rapazes: “*Aquele é o grupo dos roqueiros*”. E posicionamo-nos em um ponto de onde observávamos o palco, no qual, segundo o professor, havia um grupo de meninas que ficavam lá para paquerar os meninos e outro de “*meninas lésbicas*”; e comentou: “*Elas formaram um grupo que usa bombeta [boné] verde! E colocaram o nome ‘Belas’. No boné tem um ‘B’ acompanhado de um ‘Las’*”.

Ao buscar pelo valor neutro da igualdade, a norma que procurava garantir a assiduidade ignorava esses grupos e operava sob a ideia do sujeito abstrato e universal. A convivência obrigatória conduzia a uma forma de hierarquização das diferenças que se manifestava por meio de relações denominadas como “*brincadeiras*”, “*tiração de sarro*” ou, genericamente, “*zooção*”. Por causa de sua ambiguidade, a “*zooção*” não era considerada uma atitude séria e era vista como um caso de desrespeito tolerável. Essa forma de interação produzia cenas de forte violência simbólica, pois o objetivo era expor características que humilhassem publicamente a pessoa que era “*zoadada*”.

Um dos locais onde pude presenciar cenas desse tipo foi o corredor entre as salas de aula. Aos primeiros minutos do toque do sinal, era possível ver como os rapazes ocupavam o espaço quase que imediatamente, e as meninas começavam a aparecer depois. Nos dez minutos seguintes, enquanto estava ocorrendo a troca de professores/as, os alunos permaneciam na porta da sala ou deslocavam-se para a sala de colegas, com quem interagiam conversando, enquanto os professores caminhavam, uns saindo e outros entrando nas salas de aula. O corredor era tomado por um alarido de vozes. Por vezes, a interação entre alguns rapazes era bastante violenta. Numa cena derrubaram um colega no chão e iniciaram uma sessão de chutes. A professora de Química, ao vê-los, interveio: “*Olha! Pára com isso!*” No dia a dia, para onde se observasse, ocorriam as mais diversas interações. No trânsito de turmas que se cruzavam no corredor, um aluno, ao passar por outro que vinha no sentido oposto, passou a mão na bunda desse menino,

que olhou para trás e gritou bravo: “*Viadão!*”. Um rapaz, das turmas de 2º ano, pegou dois cadernos, jogou no chão do corredor e um outro chutou. Pouco tempo depois, o dono dos cadernos, enquanto os recolhia do chão, discutia aos berros com o que jogara os cadernos. Ao vê-los, Arlete comentou: “*Ah! Eles vão ter que aprender a conviver! Eles ainda têm mais um ano pela frente.*”

Essa concentração de eventos no corredor ficava sob a responsabilidade dessa inspetora que, em certos momentos, parecia perder a paciência e começava a caminhar pelo corredor gritando: “*Desocupando o corredor! Eu passo desde as sete horas da manhã colocando esses sujeitos pra dentro da sala! Todo mundo pra sala!...*” A inspetora andava de uma ponta a outra do corredor, pedindo para todos/as entrarem para a aula. Os alunos/as começavam a entrar nas salas, e o barulho começava a diminuir, até se transformar num burburinho.

Após ouvir os relatos feitos durante o HTPC e conhecer alguns/mas de seus/suas alunos/as numa reunião de Conselho de Classe, tornei-me assíduo às aulas de duas turmas de Ensino Médio. Uma delas era caracterizada como a “Sala dos Apelidos” (1º. ano do Ensino Médio), assim definida pelos professores/as, no plano geral, porque os alunos/as atribuíram apelidos entre si. O primeiro aspecto que me chamou a atenção foi a ocupação intensa do espaço físico. Depois de algum tempo, consegui localizar uma carteira vazia. Devido à quantidade de alunos/as, as fileiras eram mantidas sem alteração, a pedido dos professores/as, pois eles/as, uma vez ou outra, precisavam circular pela sala para esclarecer dúvidas ou ver se as atividades nos cadernos eram feitas. Era uma turma bastante interativa, com um burburinho constante de vozes, que diminuía apenas quando o/a professor/a exigia moderação. Por causa da frequência, era fácil ver interações em que os rapazes se davam tapas, socos, abraçavam-se, o que também ocorria com as moças, mas numa proporção menor.

Nessa turma estudava Jonas, o aluno que era voluntário no projeto de balé. Por causa de sua pouca assiduidade, ele ocupava o centro dos debates da equipe pedagógica, formada por gestores e docentes. Essa preocupação ressurgia com bastante frequência e em diversas situações, mas, particularmente na reunião do Conselho de Classe, ocorreu no momento em que os/as alunos/as eram chamados para ver as notas e as faltas; foi quando houve um aconselhamento da coordenadora pedagógica: “*Jonas, você está faltando muito por causa do seu trabalho. Isso pode prejudicar seus estudos, principalmente porque você já está atuando profissionalmente.*”

A outra turma chamou a atenção por causa da caracterização bem sucinta do grupo feita pela professora coordenadora, dizendo que ficavam mais no corredor e que gostavam de falar “*coisas pornográficas*”. Comentário que os docentes generalizaram, passando a qualificar essa turma como “Sala Pornográfica” (2º ano do Ensino Médio). Esse aspecto sinalizou uma questão sobre os motivos dessa classificação. Na reunião de Conselho havia um aluno com um boné que chamava a atenção pelos dizeres “Frágeis não sobrevivem” – e neste ponto tive uma inquietação ética sobre usar ou não o nome do aluno – um nome composto, cujo segundo elemento era bastante simbólico em termos de sexualidade; para preservar o anonimato, aqui será José Dick. Por tratar-se de uma turma cuja caracterização, no plano geral, associava-a com questões voltadas à sexualidade, pareceu-me interessante realizar o exercício de observação também com essa turma.

Na primeira visita à “Sala Pornográfica”, observei que a disposição das carteiras era feita por grupos de afinidade. Eram poucos alunos e alunas, aspecto que motivava comentários como o da inspetora Arlete: “*Cadê os alunos dessa sala?*” E uma das meninas respondeu: “*Nunca teve muito!*”. Os grupos ficavam dispersos, havendo interação entre moças e rapazes, mas organizavam-se mais por sexo. Os rapazes mais jovens da turma formavam um quinteto. Havia dois quartetos compostos por moças e um trio misto, com a participação de um rapaz. Nessa turma estudava Jenifer, a aluna deficiente. E dois rapazes, que também ficavam sozinhos; um deles, José, o mais velho da turma, com 18 anos, interagia mais com um dos quartetos femininos. Também havia a frequência esparsa de uma aluna, Eliane, mãe adolescente que, quando comparecia, interagia tanto com rapazes quanto com moças; e uma dupla de rapazes que permanecia muito pouco na sala de aula, ficando mais no corredor, no pátio ou noutras salas de aula. No dia da semana em que eu fazia o exercício de observação, quando acompanhava as interações da turma, frequentemente havia aulas vagas.

Considerando o espaço de que os/as alunos/as dispunham para cumprir os tempos escolares, ficava claro como em determinados contextos a concentração de conflitos era motivada pelo fator tempo. Em lugares como o pátio, eles eram quase imperceptíveis. Esse aspecto parecia dever-se à maior amplitude física do local, onde indivíduos e grupos ficavam dispersos. Em locais como o corredor e a sala de aula, os conflitos eram bem mais visíveis. Além disso, havia a resistência de alguns/as alunos/as à assiduidade: mesmo estando presentes na escola, eles/as não frequentavam as aulas da turma em que estavam matriculados, por permanecerem em trânsito tanto no corredor

quanto no pátio ou por ficarem com as turmas de outras salas, quando não eram percebidos pelo/a docente.

A padronização que normalizava a frequência e a permanência nesses espaços acabava por gerar outras formas de resistência, como a depredação do patrimônio escolar, ou mesmo a “zoação” por parte dos/as colegas, dos/as professores/as e dos/as funcionários/as. Sob este último aspecto, essas “brincadeiras” não eram vistas como uma das múltiplas formas assumidas pela violência (SCHILLING, 2004), e com as quais as pessoas tinham que conviver, mas como mais um problema a ser administrado pela própria pessoa; e, quando esta não o conseguisse, pelos representantes da gerência da escola, que recuperavam a impessoalidade das normas de convivência presentes no regimento escolar.

A “zoação” era considerada uma atitude imatura que estava longe de ser representada como uma forma de desigualdade ou como uma violência que – por portar a intenção de humilhar - desrespeitava o direito à não discriminação dos/as colegas. Ao tornar-se parte da experiência cotidiana de alguns/mas alunos/as, a constância dessa forma de desrespeito acabava por levá-los/as ao abandono dos estudos. Nesse contexto, a desistência motivada pela não tolerância à humilhação poderia ser vista como um fator de responsabilidade do indivíduo pelo próprio “fracasso”, ou mesmo como uma consequência da “falta moral” que cometera, ao não observar alguns preceitos religiosos presentes na escola (ALENCAR; LA TAILLE, 2007); ao não adequar-se aos limites colocados pela forte marcação de gênero e sexualidade.

Homem é homem e mulher é mulher.

As atitudes e as falas presentes no cotidiano escolar revelavam, quase sempre, um entendimento do que se esperava em termos de masculinidade e de feminilidade. Em alguns casos, eram valores religiosos, tradicionais e de comportamento que organizavam a divisão sexuada dos corpos, que se desenvolvia através de um processo de cobrança, segundo o qual a pessoa tinha que confirmar que pertencia àquela identidade de gênero, para ser reconhecida pelos outros membros da unidade de ensino e para permanecer no lugar atribuído ao seu sexo.

As falas de alguns/as dos professores/as revelavam como esse elemento de tensão circunscrevia o trabalho pedagógico. Para eles/as, as compreensões sobre a sexualidade pareciam originar-se nas famílias e ser reiteradas pelas religiões, sob o princípio de que

o homem nascera para relacionar-se com uma mulher e ter filhos/as. O professor de sociologia, Wesley, relatou em sua entrevista uma situação de conflito que ocorreu, quando tentou sair dos limites dessa forma de compreensão. Ele contou sobre a reação de parte de uma turma de 3º ano a um trabalho pedagógico em que ele buscava ampliar o conceito de sexualidade, o qual se diferenciava do modelo bíblico. Wesley trazia textos com os quais iniciava um diálogo. À medida que tentava esclarecer o tema, percebia grandes barreiras religiosas por parte daquele grupo específico. Ao responder sobre como eram essas “barreiras”, disse:

Ah, da não aceitação mesmo, da não aceitação desse tipo de coisa, de colocar como algo que se desvia dos documentos sagrados, que se desvia da Bíblia, de que isso é uma aberração mesmo, então não sei, eu capitulei assim, eu levei até certo ponto, mas não me aprofundi mais, não insisti. Até porque também tem outro fator, né?, de que a pessoa que se propõe a discutir esse tema ela é tachada, ela também acaba sendo incluída no preconceito, né?

A seu ver, essa reação era como se a formação religiosa estabelecesse alguns critérios para a conduta da pessoa dentro da sociedade. E avaliava que, diferentemente da ciência, a religião não permitia questionamento: era feita para ser seguida sem nenhum tipo de discussão em relação a determinadas questões, como, por exemplo, a da sexualidade. A leitura que os/as docentes tinham sobre a impressão dos alunos, rapazes, em relação ao fato de o “homem tentar se transformar em mulher”, ou vice-versa, era que essa mudança poderia ser vista como uma transgressão da ordem “natural”. Tal transformação os incomodaria bastante e poderia despertar o sentimento de agressão em relação à pessoa.

Em relação aos comentários de natureza religiosa, havia a referência ao “testemunho” — frequentemente recuperado entre alunos/as e funcionários/as da escola — de um missionário evangélico que fora travesti bastante difundida: a história de Madalena. Ao perguntar à inspetora Arlete se já ouvira sobre esse assunto, ela disse: “*Madalena foi aluno da escola. Como é que ele chamava mesmo...? Não consigo lembrar?*”. Desistiu e começou a contar que foi um garoto como outro qualquer, sem trejeitos, com voz e “*comportamento normal*”. E esclareceu:

Porque tem meninos que já manifestam o que vão sê desde pequenos, mas no caso da Madalena não foi assim! Ele era de família evangélica. E fez essa escolha, com dezessete anos. Daí ele colocou sapato de salto alto, uma saia curta, blusinha, peruca loira e andava pelo bairro desse jeito [...] Na rua, ele ofendia as pessoas! Principalmente as famílias.

O fato de dever a traficantes e de denunciar os pais de família com quem mantinha relações sexuais levou-o a ser espancado até quase morrer. Depois dessa agressão, os congregados de uma igreja o recolheram e trataram dele até que ele melhorasse. Ele se casou e se tornou um missionário: *“No começo, ele se apoiava num guarda-chuva pra aprender a andar como homem! Na época, ele ainda tinha um pouco da voz afetada! Mas se vestia como homem e pregava! Para mim, esse é um homem de verdade”*.

Alguns rapazes referiam-se à história do espancamento, e um deles chegou a comentar que isso foi bom, pois *“Deus fez o homem para ser homem e a mulher para ser mulher”* e *“não obedecer a isso era uma forma de não respeitar a Deus”*. Esse modelo, ao naturalizar a concepção de identidade de gênero, também valorizava o modelo de constituição familiar que, independentemente da religião, ancorava o conceito de família na ideia de que o homem nascera para ter mulher e filhos. E que, no caso das mulheres, elas eram educadas para serem mães, donas de casa e ter marido. Cabe destacar que alguns docentes reiteravam esse modelo, como o professor de inglês, Roger, que durante a reunião do Conselho de Classe, em um momento em que a equipe que coordenava os trabalhos não estava na sala, levantou-se, e em tom de orientação apontou na direção dos/as professores/as e disse: *“Nós aqui já fizemos a nossa parte. Estudamos, nos formamos na faculdade, casamos e tivemos nossos filhos. Logo, logo serão vocês que vão se formar, casar e vão ter seus filhos.”* Nessa cena, protagonizada para uma platéia que, na maior parte do tempo, ficava silenciosa, o professor pressupunha a igualdade dos presentes e comunicava sua expectativa em termos heteronormativos, como se a união pelo casamento tradicional e a reprodução fosse um fato consumado para todos/as os/as adultos/as que estavam naquela reunião e um destino comum para os/as jovens.

Sob esse aspecto, era possível observar, em várias circunstâncias, como os valores culturais sobre as relações de gênero e sobre a construção da sexualidade operavam no estabelecimento de tratamentos diferenciados em relação aos/às colegas de turma. Alguns relatos ajudarão a entender como isso ocorria.

Por ser José um rapaz muito alto e ficar sentado nas carteiras da frente da sala, uma aluna pediu: *“- José, dá licença!”* Ao ouvi-la, ele usou um tom meloso para conversar com a colega: *“- Pra você, eu dou tudo meu amor!”* E movimentou-se, ficando a certa distância, mas na frente do aluno Gabriel, que fez o mesmo pedido: *“- Dá licença, José!”* Para esse colega, o aluno José usou um tom mais agressivo: *“- Pra você eu dou porrada!”*, batendo com o punho fechado na carteira.

As imagens caminhavam da oposição entre uma cena delicada da relação entre o masculino e o feminino e outra que, mesmo sendo uma caricatura de ameaças de agressão física, expressava uma violência simbólica em relação à outra possibilidade de aproximação. Havia também uma diferenciação feita em relação às moças, em uma história relatada por uma docente que aconselhava um aluno a ir namorar, ao que ele argumentou, dizendo que naquela escola só havia “cachorras” (moças que não queriam compromisso), e ele procurava por uma com quem pudesse namorar e casar-se. Tratava-se da expressão de um modelo visível do que era possível e desejável em termos de relações sócio-afetivas

O olhar dos rapazes sobre uma moça ou um rapaz que não se vestisse de uma forma considerada equivalente a sua identidade de gênero servia para traçar os limites entre o respeito e o desrespeito. No caso da moça, ela podia ser vista como uma concorrente em nível de conquistas sexuais; e, no caso do rapaz, ele podia ser motivo de “zoaças”, legitimadas pelo grupo discente, que colocavam em questão a masculinidade do garoto, que poderia ser segregado dos grupos masculinos, os quais evitavam andar com ele, pois viam a possibilidade de terem sua sexualidade questionada em face do olhar dos outros. Como comentou a professora Cleide:

Nossa, é uma coisa assim, é... Eles conseguem ser amigos do diferente, mas eles também conseguem reparar o tempo todo o diferente, e fazer as comparações: “- Fulano gosta de mulherzinha. Fulano é bichinha”. Ele consegue ser amigo do fulano. Só que ele também não quer que ninguém fale que ele é amigo do fulano.

Para a coordenadora Maria, os meninos eram “*extremamente conservadores*” e, mesmo que às vezes “*brincassem*”, dizendo: “*Ah, mas há mais tempo que eu tinha vontade de virar... só agora que tive coragem, né?*”, essa era uma “*brincadeira séria*”. Eles brincavam, abraçavam o amigo, mas a seu ver era muito marcante o fato de que: “*homem é homem e mulher é mulher*”. Ao descrever sua impressão sobre o conservadorismo dos rapazes, Maria explicava que, para eles: “*Homem é macho. É masculino. É daquele jeito... É mais forte. Manda, né? Ele manda.*”

Neste ponto, não havia nenhuma ambiguidade na noção de respeito, que se parecia mais com a noção de reputação (ALENCAR; LA TAILLE, 2007), a qual dependia de um jogo tenso de poder. Nele, a visibilidade para sexos/identidades de gênero/ sexualidade fazia sentido, quando se referia à combinação macho/ homem/ heterossexual que se casava com fêmea/ mulher/ heterossexual. As demais possibilidades de desejo ou de relação afetivo-sexual, quando não eram ignoradas,

passavam por uma forma de controle que estabelecia condições para tolerar o outro ou humilhá-lo.

Os cara fica de zoação

A noção de “zoação” ou de “brincadeiras” ou ainda de “tirações de sarros” entre os colegas e/ou os/as professores/as constitui uma chave para a compreensão das relações de convivência. Essas “brincadeiras” evidenciavam maneiras de ridicularizar, zombar ou humilhar os/as colegas/as e eram entendidas, via de regra, como um comportamento generalizado apenas entre os/as alunos/as e imaturo. Por serem interpretadas como “zoeira”, não eram consideradas atitudes que justificassem uma intervenção. As exceções, contudo, referiam-se aos casos em que o indivíduo não tinha condições de defender-se perante um grupo. Nesses momentos, a “zoação” passava a ser considerada uma violência que poderia ser trabalhada sob o conceito de *bullying*.

O que chamava a atenção sobre esse conceito era que sua aplicação ocorria apenas nas situações em que o indivíduo não era associado a grupos socialmente desvalorizados. As circunstâncias sociais ou culturais do desrespeito eram neutralizadas, e a discriminação era tratada como um caso de agressão a uma pessoa. A escola contava com uma docente, a professora de história, Cleide, que, ao presenciar a exclusão feita por uma turma inteira contra um rapaz, decidiu trabalhar a temática do *bullying*, explicando: “*O menino nem homossexual é. Só que ele é diferente, ele é tranquilo, ele é quieto, ele não tem amigos. Ele é na dele, tranquilo. E a sala que ele estava começou a judiar dele. Então, agressões, tirar sarro, excluindo*”.

O fato de o rapaz não ter um aliado ou uma pessoa que o defendesse, fez com que ele começasse a faltar. Para que ele não parasse de frequentar as aulas, ela conversou com a coordenadora pedagógica e a primeira providência tomada foi a de transferi-lo de turma; mas, antes, Cleide expôs a situação aos/às alunos/as de outra turma: “*Olha, tá acontecendo isso. O menino está querendo parar de estudar, porque está sendo maltratado dentro da sala, coisa e tal*”. Ela realizou o trabalho com todas as suas turmas, pediu a pesquisa, abriu o debate, mas avaliava que um trabalho sobre *bullying* tinha que ser realizado a partir de algum fato dentro da sala que propiciasse a abordagem do assunto, um caso concreto de desrespeito; do contrário, não se trataria de uma discussão autêntica.

Outra forma de manifestação de desrespeito era aquela que podia ser interpretada como sinal de preconceito. Nesse caso, o trabalho dependia de qual dos preconceitos

aflorava numa determinada turma. Na escola, o preconceito assumia formas plurais que geravam uma enorme diversidade de rotulações, contemplando muitos sentidos e manifestando-se tanto em relação a professores/as quanto a alunos/as. Abrangiam diversas situações que provocavam a humilhação e a exposição do/a colega de turma, gerando rotulações por causa de diferenças de sexo, de raça, de sexualidade; religiosas ou físicas, como obesidade, por exemplo. A dificuldade de tratamento do preconceito, tal como o *bullying*, pairava sobre a existência de casos concretos e que não fossem vistos mais sob a compreensão genérica da “*tiração de sarro*”.

Nos momentos em que a manifestação da “*brincadeira*” era interpretada como um preconceito por causa da sexualidade, alguns professores/as preferiam não expor a pessoa, como explicou o professor de matemática, Lucas:

[...] como a amiguinha dele pediu pra ir no banheiro, ele foi junto, deu uma saída da sala né, salvando ele da situação, daí eu conversei com o resto do pessoal, falei: Ó pessoal, maneira né, maneira. Colega de vocês, vocês sabem da situação, tudo bem, então respeita. “É, professor, então foi mal, foi mal”. Aí ficou tudo bem. Mas acho que não chega o ponto de ser tão sério pra partir para agressividade. De certo modo, entre aspas, eles aceitam. Mas há alguns momentos que eles vão pra zoar mesmo, como dizem na linguagem deles.

Essas atitudes eram cotidianas e revelavam imagens sobre como o indivíduo, em determinadas situações, não corresponderia ao padrão cultural preconcebido como o mais valorizado. No caso das identidades de gênero e sexualidade, ele/a era taxado com um ônus construído a partir do que era, ou não, mais capitalizado para as pessoas de um determinado sexo. O objetivo da “*zoação*” era ressaltar a não correspondência ao padrão cultural esperado. Tal padrão se referia a uma visão do que era possível e que aparecia como natural ou normal, enquanto as outras possibilidades ocupavam o lugar do engraçado.

Um momento em que o pressuposto da igualdade se demonstrava bastante frágil em relação à desvalorização cultural das diferenças e a prática da “*zoação*” era o da chamada. A lista numérica, em princípio, parecia ser o instrumento que mais tentava transparecer a ideia de impessoalidade, ao conferir os números aos/as presentes/as. Entretanto, um deles em particular – o 24 –, segundo a impressão de alguns/mas professores/as, vinha carregado de significados que geravam manifestações como a “*zombaria*”. Para Sócrates, o professor de filosofia, se um menino caísse no número 24 da chamada, ele seria “*crucificado*” o ano inteiro. Ele via essas manifestações como “*brincadeiras*” ligadas à necessidade de zombar, de colocar o outro como “*viado*”, de

ironizar e de ridicularizar o colega. Essa impressão era compartilhada pelo professor Henrique. Em suas considerações, essa manifestação ocorria tanto no ensino público, como no ensino privado: o menino era associado ao número e virava alvo de chacota. Henrique fazia a seguinte avaliação:

A maioria dos alunos que caem numa sala de aula, que é o número 24, eles acabam ou saindo da sala ou tendo um rendimento pior do que o ano passado. E pode perceber isso, você pode até pegar, fazer um acompanhamento, mas é complicado não achar uma sala que o número 24 seja menino, se é menina não tem problema, isso eu já percebi.

Diante dessas manifestações, Henrique procurava fazer a chamada utilizando o nome dos/as alunos/as, pois, além de evitar expor a pessoa, também acreditava que, assim como ele, nenhuma pessoa se sentia bem em ser tratada como um número.

A professora Cleide, de história, também fazia a chamada pelo nome dos/as alunos/as e, nas vezes em que utilizava a numeração, observava o mesmo hábito de “tirar sarro”, para o qual, numa estratégia diferente da utilizada pelo professor Henrique, ela procurava fazer com que a turma não risse do menino que eventualmente fosse o número 24 da lista. Ela relatou que, numa das turmas, numa das poucas vezes em que fez a chamada pela numeração, começou a pedir para que os/as alunos/as falassem seus números:

Foi a primeira vez que eu fiz isso, e fui assim: “- Fala teu número. Fala teu número!”. E quando chegou no Moisés, ele não falava. E eu “- Moisés, fala seu número pra mim”. Aí ele fazia assim, os gestos, uma mão o 2, a outra mão o número 4. Aí eu falei assim: “- Moisés, fala o número”. Aí ele pegou e falou assim: “- 24, professora”. E ninguém riu, ninguém zoou. Então eu achei assim, legal, porque eles conseguiram chegar na coisa do: “- Opa, não tem mais porque rir por conta do número”. É legal isso, que é umas coisinhas assim, que nas brincadeiras que você vai fazendo, eles vão percebendo que não tem nada a ver, é interessante isso.

Não apenas a lista de chamada, mas os meios de comunicação, especificamente os programas televisivos, também exerciam parte da influência na composição do elenco das cenas de “zoação”. Numa delas, enquanto o professor Cleber passava dando vistos nos cadernos, o aluno Luís, que ficava bastante tempo no corredor, perguntou: “- Professor, você assistiu ‘Bofe de elite’?”. E o docente respondeu: “- Eu sou um professor de elite”. O aluno Luís, ao ouvi-lo, comentou: “- Não é isso, professor!!”. E apontou para o aluno Gabriel, dizendo: “- Esse aqui é o zero-vinte-quatro”. Gabriel estava sentado entre Luís e Manuel; este último começou a falar alto, como se estivesse

gritando, no ouvido de Gabriel, enquanto batia uma mão na outra perto do rosto de Gabriel, simulando que estava dando tapas na cara do colega, e falava: “- *Pede pra sair!! Pede pra sair!!*”. Ele imitava uma das cenas de um programa humorístico que fazia uma caricatura do filme *Tropa de elite*.

Nesse período, fazia pouco tempo que ocorrera o polêmico caso em que a mídia havia difundido informações de que um jogador, Rycharlison, fora associado à homossexualidade; então, todos os alunos fisicamente parecidos com esse jogador ou que tivessem expressão corporal ou entonação de voz que culturalmente não fosse associada à masculinidade eram tratados por esse nome. Este fato ocorreu na “Sala dos Apelidos”, enquanto a turma se organizava para o início da aula de biologia: uma aluna, saindo da sua carteira e caminhando na direção da porta da sala, disse em tom bem alto: “- *Professora, o Joaquim é viado!*”. A professora ouviu o comentário e perguntou: “- *Por que você tá falando isso?*”. A aluna continuou caminhando e saiu pela porta da sala de aula. A professora seguiu a aluna e ficou alguns minutos do lado de fora; após um breve espaço de tempo, elas retornaram. A professora, então, começou a aula: “- *Pessoal, vamos às dúvidas!... Mas, Joaquim, por que as pessoas estão falando sobre sua opção sexual? Por que está todo mundo tirando sarro da sua cara?*” Os colegas comentaram para a docente: “- *É que ele parece o Richarlyson*”. E o aluno respondeu a pergunta da professora: “- *Não sei por quê! Os moleque é tudo paga pau meu!*” E a professora comentou, num tom ameno: “- *Ah! É igual ator de televisão quando é bonito... todo mundo fala.*”. E um dos colegas da turma continuou brincando: “- *Anhã!!! Ator de televisão... Plim-Plim. Ééé!*” Cabe ressaltar que esse fenômeno era generalizado, não acontecia apenas na “Sala dos Apelidos”.

Essas situações não ocorriam apenas com alunos/as, mas atingiam outros integrantes da escola. E ocupavam sistematicamente todos os espaços de convivência. Elas se referiam às formas ligadas às expectativas e cobranças que reafirmavam convenções culturais sobre as identidades de gênero e sexualidade possíveis entre alunos/as, professores/as e funcionários/as. As “zoaças”, geralmente, tinham o objetivo de colocar uma identidade de gênero em dúvida como estratégia da “*tiração de sarro*”: o professor Henrique, durante uma aula, foi alvo de uma delas. Um aluno afirmara tê-lo visto, numa excursão da escola a um parque de diversões, “*abraçadinho*” com outro professor em um dos brinquedos. Henrique, diante da classe, rapidamente, relatou outra história, invertendo o caso, de que fora ele que vira esse aluno sozinho no

tal brinquedo. A estratégia inversa adotada por quem estava no foco da “brincadeira” era a de inverter essa situação, colocando a outra pessoa nesse lugar.

Numa dessas situações, enquanto eu acompanhava o professor Cleber, ele começou a fazer uma apresentação, como se fosse o primeiro dia de aula: “*Bom dia, meu nome é Cleber, sou professor de matemática*”. O aluno Juca complementou: “- ... sou gay” Ao ouvi-lo, o professor comentou: “*Eu ainda não fiz essa opção.*” E passou a explicar o tema trigonometria, para depois passar às atividades. O aluno Juca olhou-me e disse que era para eu “*tomar cuidado*” com o professor Cleber, porque ele era “*perigoso*”. Perguntei ao aluno o porquê de ele ser perigoso. Juca respondeu que era porque ele era “*meio boiola*” e isso era ruim. Então perguntei por que aquilo era ruim, e ele deu de ombros e comentou: “- *Se você gosta. Mas fica ‘molhado’. Os cara fica de zoação*”. E começou a copiar as atividades da lousa.

A advertência do aluno, ao dizer que o professor era “*meio boiola*”, parecia denunciar uma suspeita que punha em questão sua orientação sexual. Essa “vigilância de gênero”, para utilizar de um termo de Borrillo (2001, p. 27), constituía-se num mecanismo cotidiano das relações de convivência na escola que monitorava alunos/as e professores/as e que possuía as características da homofobia geral. Tal comportamento era bastante frequente e reatualizava constantemente as noções, os valores e as expectativas sobre as duas identidades possíveis: masculina e feminina. Aqui é preciso carregar na ênfase essencialista e binária presente no monitoramento da “*tiração de sarro*”, pois, no caso dos homens e dos rapazes, ela funcionava como um dispositivo que lhes recordava que a virilidade devia estruturar-se em função da negação do feminino e na recusa da homossexualidade (BORRILLO, 2001).

Qualquer evento que se afastasse do monitoramento realizado pela “*zoação*”, tratando outras possibilidades de manifestação da sexualidade com mais seriedade, acabava por provocar o silêncio. Na semana após a realização da 10^a. Parada do Orgulho GLBT, apenas as alunas perguntaram ao professor Henrique se ele fora à manifestação. Os alunos, ao ouvir a pergunta, começaram a fazer as “*brincadeiras*”. O professor fez uma afirmação e lançou uma pergunta: “*Eu já fui! Vocês não foram por que não quiseram?*”. Diante da situação, os alunos calaram-se e não conseguiram mais “*brincar*”. A possibilidade de conversar, de forma séria, não parecia possível no *script* daqueles rapazes (PAIVA, 1999). Ficou evidente que para eles um diálogo sem “*zoação*” sobre esse assunto com o professor e diante de todos/as os seus colegas de turma não era possível.

Ao não reconhecer que a “*tiração de sarro*” compunha uma forma desigual de tratamento das diferenças, tornava-se bastante complexo analisar os fatores culturais das relações de gênero e sexualidade que operavam na exclusão de alguns/mas alunos/as do respeito a seus direitos. É possível observar como o silêncio sobre o tema se instalava ao personalizar-se o problema, individualizando-o por meio da aplicação do conceito de *bullying* ou da generalização da noção de preconceito. Quando o preconceito se referia à sexualidade, a “*zoação*” também era silenciada, e o problema era conduzido novamente à esfera pessoal. Sob essa estratégia, não havia como tratar as matrizes culturais da desigualdade, como: a heteronormatividade, presente nos valores de convivência; e a homofobia, existente nas relações de convivência. Mesmo porque esses conceitos não faziam parte de um repertório pedagógico que instrumentalizasse o trabalho com as normas de convivência e refletisse sobre o encontro, na escola, com as diferenças sexuais.

Quem é o 35?

Se considerarmos os motivos que levaram Jonas a deixar de ser assíduo à escola, verificaremos que algumas das falas referentes a esse problema parecem não reconhecer a violência cultural presente no interior do próprio ambiente escolar como um possível fator de produção de desigualdades e de exclusão e, principalmente, de não assiduidade à escola. Passada uma semana do Conselho de Classe, realizado em julho, enquanto aguardava o início da aula de biologia, conversei com a professora de português da turma, que acabara de fazer a chamada, perguntei sobre Jonas, e ela respondeu: “*Não está presente. Ele se compromete mais com a profissão; por causa dos ensaios, ele coloca a escola de lado, mas é um excelente aluno*”.

A situação de Jonas, com o passar do tempo, paradoxalmente constituía-se como uma grande ausência, mas estava sempre presente nas preocupações dos/as professores/as. No dia 21 de setembro de 2007, a professora coordenadora da turma em que Jonas estudava, Tereza, ao ver-me na sala dos professores contou: “*Eu e a Bianca vamos a casa de um aluno... para tentar fazer com que ele retorne para a escola*”. Passados alguns dias, ela contou que o aluno com quem fora conversar para retornar à escola, era “assumido” para a família e comentou: “*É como se ele estivesse errado para o mundo. Embora ele seja feliz com ele.*” A professora acreditava que, pelo fato de ele ser bailarino, possuía um padrão cultural diferente do apresentado pela sala, que era muito infantil e “*absolutamente preconceituosa.*”

Jonas continuou não frequentando as aulas. Sua ausência foi discutida novamente na reunião fechada de Conselho de Classe, ocorrida em dezembro, da qual participavam apenas a equipe gestora e os professores/as da turma. Foi realizada numa sala de aula, onde havia um retângulo de carteiras, postas lado a lado. Numa das cabeceiras desse retângulo sentaram-se a diretora e, ao seu lado, a vice-diretora — depois substituída por uma professora eventual — para auxiliá-la nos trabalhos.

A reunião começou com os esclarecimentos da diretora sobre a importância de não esquecer de que o que seria debatido naquele coletivo não era apenas um número, mas era a vida de uma pessoa que estava sendo decidida. Nesse ritual, a diretora chamava os números e perguntava quem era o aluno ou a aluna.

Quando a diretora chamou: “Número 35”, o professor de filosofia disse: “*Evadido*”, acompanhado em eco pela professora de Educação Física, Mariana, que repetiu: “*Evadido*”. E a diretora perguntou ao grupo: “- *Quem é o 35?*”. A professora eventual, que estava com a pasta de fichas da sala, auxiliando-a, respondeu: “- *Jonas*”. E a diretora perguntou: “- *Jonas... não é aquele caso do balé?... Na sociedade, a questão do preconceito...*”. E sua fala foi interrompida pela professora Tereza, que começou a fazer um relatório: “- *Nós procuramos o Jonas, ele se comprometeu a retornar, mas não retornou*”.

O professor de filosofia disse: “- *Deixa eu ver quando foi a última vez que ele veio*”. Abriu o diário e com o dedo fez o gesto de que procurava por uma presença e disse: “- *06 de julho... foi a última presença dele*”.

A diretora começou a relatar: “- *Nesse caso do Jonas, eu sentei com ele, conversei pessoalmente... e toda a escola deu uma atenção especial*”. Em tom de desacordo, com a voz mais alta, a professora de artes, Kátia, comentou: “- *Mas esse menino já foi retido no ano passado, numa situação muito parecida à de agora... é o segundo ano que vai acontecer isso com ele... teve aluno pior no ano passado que passou e ele ficou retido...*”.

A professora Tereza, em tom de explicação, argumentou: “- *Kátia, mas o caso dele é de evasão... se pelo menos ele tivesse vindo na escola, nós poderíamos discutir o caso dele*”. Após ouvir a fala da professora Tereza, a diretora complementou: “- *Na verdade, ele deveria pelo menos ter trazido os trabalhos*”.

Sem prestar mais atenção à professora Tereza e à diretora, a professora Kátia desabafou: “- *Eu tinha certeza que isso ia acontecer aqui!!*”. A professora Tereza

continuou: “- *Kátia, aqui a coisa é diferente. Não é uma questão de gostar. Nós oferecemos ajuda... nós fomos na casa dele, nós conversamos...*”.

A professora Kátia continuou a argumentar sobre o caso do aluno: “-*Eu também fui a casa dele, estive lá. Ele é um caso especial... quando ele vem, o caderno dele sempre está em ordem, ele não fica no corredor, não responde a gente... Ele é inteligente. Tem tanto aluno pior que ele que passou. Eu não concordo!!*”.

A professora de história, Cleide, aumentou o tom da voz e foi mais eloquente: “- *Então coloca ele na USP!!... é mais fácil dar o diploma direto!!*”. Ao ouvi-la, a professora Kátia desabafou: “- *Eu só tô falando que não concordo... eu sei que minha matéria não vale nada mesmo!*”.

A professora Bianca, de biologia, ao ouvi-la, disse: “- *Não... sua matéria vale, sim. Mas no caso do Jonas, ele não vem na escola porque ele não gosta. Nós fomos na casa dele... ele deu a palavra dele, dizendo: ‘- A partir da semana que vem eu volto’. Ele disse isso em frente à mãe dele. E conversamos: ‘- Nós vamos te dar uma oportunidade... vamos chamar todos os professores... se você for, passa. Se você não for, não podemos fazer nada’*”.

Com a mão aberta, levantada em direção aos professores do Conselho de Classe, a diretora se manifestou dizendo: “- *Espera um pouquinho, o ponto de vista da professora de artes é coerente, mas aqui nós temos que definir esse caso profissionalmente... se eu não soubesse quem é o Jonas, nós não estaríamos discutindo esse caso. Se vocês decidirem por promovê-lo, isso seria um grande avanço intelectual...*”.

A professora de educação física, Mariana, argumentou: “- *É, mas os alunos retidos por falta, podem questionar: ‘- Se fulano passou, e eu?’...*”. E a diretora argumentou: “- *Eu estou disposta a brigar em qualquer diretoria, secretaria se a decisão do conselho for esta. É para isso que serve o conselho, para fazer essa discussão... o conselho pode votar para ele ser retido por faltas, pode promover ou evadir... Vamos colocar esse caso em votação... quem é favorável à aprovação?*”.

Nenhum professor/a levantou a mão. E a diretora perguntou, olhando para Kátia: “- *Professora, você não vai votar?*”. Ela respondeu: “- *Eu sei que não vai adiantar!*”. Então a diretora fez a segunda pergunta aos presentes: “- *Quem é a favor da retenção?*”. Os professores e professoras de português, biologia, educação física, matemática, história, física e filosofia presentes, que representavam o restante dos docentes do aluno, levantaram a mão.

A diretora viu o professor de química não se manifestar e perguntou: “- *E o professor? Não vai votar?*”. E a professora de biologia, Bianca, disse: “- *Não, quem dá aula de química nessa sala é a Ângela... e se ela estivesse aqui, com certeza votaria pela retenção*”.

O professor de física, Aristides, comentou, após a votação, voltando-se para a professora Kátia: “- *Professora, nesse caso precisa ficar claro que se trata de seguir alguns critérios. O Conselho chegou a um acordo de que é melhor retê-lo do que evadi-lo. E no próximo ano, ele poderá fazer reclassificação*”.

Na cena descrita acima, a adoção de critérios igualitários de assiduidade para todos/as remetia a uma noção de deveres baseada na autonomia e na responsabilidade individuais. Nesse caso, especificamente, era possível analisar como esses critérios não levavam em consideração as tensões geradas nos espaços de convivência e com os valores culturais presentes na escola, tornando-a um ambiente onde a violência simbólica contra as diferenças era bastante visível. O que não foi considerado por esses critérios é que um cenário com tais características poderia levar alunos/as a abandoná-la. Havia o reconhecimento de que o aluno, por ser bailarino e ser “*assumido*”, possuía um padrão cultural que o diferenciava do restante da turma com quem estudava, a qual, no aspecto geral, era considerada preconceituosa.

Por outro lado, é possível fazer uma comparação com outra história que o professor Aristides apresentou: “*É o caso da aluna Luíza. Ela tem deficiência e não vai conseguir passar do que é. Nós precisamos repensar nesses alunos com necessidades especiais. No caso dela, sinto-me até a vontade para dizer que os colegas de classe massacraram a Luíza. Ela foi provocada o ano todo por causa de sua deficiência mental*”. Após a fala do professor Aristides, o Conselho decidiu pela aprovação da garota, por ser uma aluna que frequentava as aulas, apesar de ser “*massacrada*” pelos/as colegas e de não ter condições de ser aprovada.

As políticas públicas para a inclusão de deficientes pareciam ter mais efeito ao produzir um discurso para lidar, reconhecer e avaliar os direitos dos alunos/as deficientes. Luíza, porém, fazia parte de um grupo discente para o qual havia um debate consolidado, que viabilizava o tratamento das violências cometidas contra a aluna e que estava pautado pelas políticas públicas de inclusão dos alunos/as deficientes. O reconhecimento dessa diferença não deixou que seu caso gerasse mais uma história de desigualdade. Contudo, o critério “*igualitário*” da assiduidade, assim como o desconhecimento do debate sobre as relações de gênero e sexualidade, inviabilizavam

qualquer discussão que colocasse em foco a desvalorização cultural dirigida a certos grupos da sociedade e tornavam-se um elemento que possibilitava transformar o não reconhecimento das diferenças numa forma de desigualdade. Assim, a não frequência de Jonas ao ambiente escolar parece ter se constituído em um fator gerador de exclusão.

4.3 Sobre as normas disciplinares e as relações de gênero: entre vetos e permissões

Os valores aplicados às relações de gênero e sexualidade estavam presentes nas normas de assiduidade, como pudemos observar mais acima, mas também emergiam por meio da cobrança das regras disciplinares. Havia alguns grupos de rapazes cujo confronto com as normas escolares parecia expressar certo tipo de masculinidade (BRITO, 2004). Nas salas de aula, no corredor, no pátio, em excursões, era possível acompanhar como a manutenção do controle disciplinar gerava alguns conflitos, por vezes tensos, entre colegas do grupo discente ou entre eles/as e os/as professores/as ou funcionários/as. Geralmente, esses conflitos começavam com provocações cujo conteúdo manifestava diferentes formas de humilhação. Eles colocavam em xeque a reputação da pessoa, apresentando alguma “evidência” (ALENCAR; LA TAILLE, 2007) que ressaltasse suas características pessoais, seus modos de vestir ou que a envolvesse em alguma cena que a expusesse ao sentimento de vergonha e/ou humilhação perante os/as outros/as.

No plano geral, a não adesão às normas escolares era vista como uma expressão de rebeldia, podendo ser interpretada como uma forma de contestação ou de imaturidade; mais especificamente, quando as atitudes dos/as alunos/as se referiam ao desrespeito às rotinas de tempo e de permanência em determinados locais escola, como: não ficar na sala para assistir aula, permanecer no corredor durante a aula, fazer provocações que ofendessem o/a colega na sala durante o horário de aula. Sob esse aspecto, a noção de desrespeito às normas começou a chamar a atenção por causa da tensão entre o conservadorismo de valores ligados às identidades de gênero e sexualidade — presente nas falas de alguns alunos vistos como os mais indisciplinados — e as manifestações que vinham de encontro a esse mesmo conservadorismo, as quais pareciam desafiar a autoridade do disciplinamento.

Durante o exercício de observação, a noção de resistência às normas disciplinares começou a esboçar-se como outro foco para a análise do respeito. Era

comum ver os alunos caracterizados como os mais indisciplinados envolver-se em cenas que caricaturavam a feminilidade ou a relação anal, sentar-se no colo um do outro, andar abraçados no pátio e no corredor. Em determinados contextos, era como se essas cenas fossem usadas para desafiar, particularmente, as pessoas incumbidas de preservar a obediência às regras escolares: docentes ou funcionários/as. Aspecto que, sob certas circunstâncias, levava à intervenção e à interrupção da cena. Paradoxalmente, eram alguns desses rapazes que, ao ver uma moça ou outro rapaz que não expressasse um comportamento condizente com a identidade de gênero associada a seu sexo, faziam provocações que, em alguns casos, chegavam a humilhar frontalmente os/as colegas.

A rotina escolar contava com rituais em que os/as alunos/as eram avaliados em aspectos tais como as relações que mantinham com as normas escolares. Um desses momentos era Conselho de Classe aberto à Comunidade, do qual participavam pessoas da escola e de fora dela. Constituída por todo um protocolo que normalizava as relações entre professores/as, alunos/as e seus/suas responsáveis e equipe gestora, essa reunião apresentava um aspecto que parecia carregar bastante significado sobre a questão disciplinar: a disposição das carteiras, postas lado a lado, em fileira e no mesmo nível, determinava as posições a serem ocupadas por seus participantes. De um lado ficavam os professores/as, com seus diários de classe, e do outro os alunos/as. A fileira da frente, do lado do grupo discente, ficava vazia, sendo algumas vezes ocupada por um/a adulto/a responsável pelo/a aluno/a ou por alunos/as caracterizados como excelentes. Na segunda fileira, havia predominância das alunas; da terceira fileira em diante, a ocupação era predominantemente dos alunos.

Esse Conselho era presidido pela vice-diretora Miriam – profissional responsável pelo período matutino – e pela coordenadora pedagógica Maria. Elas iniciavam o trabalho com recados sobre a dinâmica institucional (horários de entrada e saída, projetos escolares, excursões). Em seguida, o/a professor/a coordenador/a da turma constituía o “*perfil da sala*”, momento em que ele/a falava no plano geral e no masculino genérico sobre o comportamento dos/as alunos/as. Após essa caracterização, seguiam-se os aconselhamentos dados pela equipe pedagógica. E, por fim, os/as alunos/as eram convidados/as, por ordem numérica, a ver os conceitos de aproveitamento e as faltas.

Na reunião a que assisti, a coordenadora pedagógica caracterizou rapidamente a “sala pornográfica”, considerada uma turma que tinha problemas com disciplina, com muitas “*brincadeiras*”, como a de um menino ficar “*encoxando*” o outro; caracterizava-

se também pelo fato de os alunos saírem muito da sala de aula. Atribuiu aos/às alunos/as resistentes às normas a característica de imaturos, principalmente os meninos, por fazerem muitas “*brincadeiras infantis*”. E comentou: “*A maioria parece que ganha pra ficar no corredor*”. E a vice-diretora Mírian disse: “*Vamos parar com as brincadeiras de criança. Professor não é bobo.*” Com o tempo, com as observações e a audição dos comentários de professores/as e alunos/as, os fatores que levaram à categorização da turma como “sala pornográfica” começaram a desenhar-se. Não se tratava de toda a turma, mas de três rapazes – Dick, José e João – que, na compreensão geral, “*faziam imoralidades uns com os outros e falavam palavrões*”.

Foi com o professor de matemática, Cléber, que comecei a participar das aulas e a registrar as cenas que se manifestavam nessa sala. O docente era portador de deficiência, à qual, dependendo do contexto, ele se referia. Em uma aula, um aluno, ao perguntar seu conceito em matemática disse que “*todo mundo*” tinha fechado as médias. Cléber, ao ouvi-lo, respondeu imediatamente: “*Eu não sou todo mundo. Todo mundo tem duas pernas, eu só tenho uma!*”

Cléber interagia bastante com os rapazes, sendo bem aceito pelo grupo masculino e tratado com indiferença pela maior parte do grupo feminino. Na relação com as moças, com exceção de Eliane, que conversava bastante com os rapazes, e Jenifer, portadora de deficiência, ele era um pouco mais severo nos comentários, como, por exemplo, quando disse a uma aluna que errou uma questão numa avaliação oral: “*Mulher que não sabe tabuada, vai lavar louça ou cueca suja!*” Havia uma diferença no tratamento entre alunos/as: com o passar do tempo, comecei a observar que não se pautava apenas na divisão por sexo, mas era contextualizada pela relação entre os/as alunos/as que aceitavam a normalização escolar e os/as que a contestavam.

Cléber não se referia à indisciplina como imaturidade, mas como uma forma de “rebeldia” dos/as alunos/as que questionavam sobre quando seria o tempo em que haveria liberdade na escola. Para ele, as respostas dos/as alunos diante dessa situação, eram: “*Quando eu vou me rebelar!? Quando eu vou falar ‘não’ pra [coordenadora] Maria!?*”. Segundo o professor, o/a aluno/a, entre os quatorze e os dezesseis anos, torna-se um “revolucionário”, pois passa a perceber que os valores de referências que aprendeu na escola da ordem, da disciplina do respeito não funcionam. E os/as colegas, ao vê-lo/a, começam a agir da mesma forma. Essa descoberta se convertia, na escola, em quebra de carteira, de vidro; em desrespeito na sala, ao professor; em indisciplina dentro da escola. Para Cléber, essas atitudes eram mecanismos de autodefesa; a seu ver,

tudo era “*canal de purgação*”. Para ele, a contestação masculina era mais evidente do que a feminina por causa da formação cultural dos meninos:

Um menino quando tá brincando com o outro, ele pega o homem-aranha dele, o outro... pega o Batman do outro, sai lá, e sai dando porrada num hominho com outro... Hominho, brincar de hominho, que eu falo, é de homenzinho de plástico. Então eles brincam: ‘- Pá!! Pá!!’ Um dá um soco, outro, “- Eu também!” Pula aqui. Vai pra cima do outro. Eles brincam assim.

Nesse sentido, a seu ver, os padrões de costumes dados para meninas faziam com que elas se adaptassem mais, pois eram absolutamente diferentes:

Pra menina é dado um comportamento. Certinha, ajuizada: “- Fecha a perna pra não aparecer a calcinha filha.” Ao menino: “- Vai bater bola. Mexe no saco mesmo, coça porque você é homem” Aos meninos: “- Dá porrada nele! Vai enfrenta ele! Ele te chamou de bicha! Frerta [Enfrenta] ele!

Por causa dessa formação, eram os meninos, e não as meninas, que faziam a “*putaria*” na escola. Como se manifestassem uma forma de questionamento às normas disciplinares. O professor também auxiliava nas atividades de articulação dos/as alunos/as com o movimento estudantil, envolvendo-se na eleição que retirou representantes do alunado para participarem como delegados em congressos. Sua proximidade com os/as alunos/as e sua forma de implementar o programa curricular geralmente o distanciava da relação com a equipe gestora e docente.

Outros professores e professoras, defensores das regras de disciplina escolar e de controle institucional, pareciam apoiar-se noutra forma de entendimento das situações de contestação das normas escolares. Havia uma preocupação com o respeito às rotinas da escola e que se baseava em um perfil de engajamento com o trabalho curricular. Nesses casos, as cenas protagonizadas por alguns dos rapazes, tidos como indisciplinados, geravam outras avaliações. Elas eram tratadas por meio de leituras que colocavam de lado os fatores de ordem sociocultural, deixando de analisar o desrespeito como uma forma de contestação, para refletir sobre questões psicológicas, de privação socioeconômica e, em alguns casos, de matriz biológica. Embora fossem vistas como rebeldia, a explicação tinha essas origens.

Esse era o caso da professora Bianca, cuja postura com o trabalho escolar era reflexo da opção que declarava fazer pela educação. Ao referir-se aos comentários feitos na sala dos/as professores/as, como: “*O caderno das meninas é mais bonito, porque as meninas são maravilhosas, e os meninos são umas tranqueiras!*”, ela reiterava a ideia

de que as diferenças de gênero materializavam-se na avaliação que os/as docentes faziam de seus/suas alunos/as por meio dos cadernos (CARVALHO, 2001). Porém, ao mesmo tempo que questionava essa afirmação, definindo-a como um preconceito de “gêneros” que, a seu ver, excluía “*muito menino inteligente na escola*”, ela naturalizava a diferença, ao avaliar:

Eu acho que menino nasce mesmo com um Yplisonzinho muito forte, né?, porque eu vejo é...meu sobrinho, meu filho, loucura por carrinho, por bola, desde que aprendeu a andar, né? ou antes disso, parece que é nato. E a menina com a tendência de cuidar, né? de bebê e tal.

Bianca era bastante envolvida com seu trabalho, mas contava que, ao ingressar na escola pública, na segunda semana de aula, desejava “*nunca mais entrar no estado*”. Nos anos em que trabalhara no ensino privado, contou que havia a indisciplina, mas os/as alunos/as tinham visão de futuro, tinham sonhos e exigiam aula do/a professor/a. E no Estado, às vezes, os alunos/as não queriam ter aula, mas que havia alguns/mas que pediam para que ela ficasse na escola. E eram esses pedidos que mantinham sua vontade de continuar:

[...] eu tenho um comportamento assim: eu tenho alunos, eu tenho cinco, seis alunos que fazem alguma coisa decente dentro da sala de aula, e trinta outros que não fazem nada. Mas esse meu aluno não vai sair da minha sala pra atrapalhar o outro. Esse meu aluno, ele não vai quebrar a sala de aula enquanto estiver ali dentro. Não é pela escola que eu faço isso, é por mim. Eu permitindo isso, eu estou permitindo que esse aluno, ele vá atrapalhar outro professor, ele vai ficar no ambiente externo, ele vai falar de mim, certo

Em sua opinião, esse comportamento era gerado por um fator de formação dos pais dos/as alunos/as que consideravam o currículo importante para conseguir um emprego, mas não valorizavam o conhecimento que o professor trabalhava na sala. Acreditava também que cada sala de aula era composta por alunos/as que se pareciam pelo caráter. Sob esse visão, havia salas que não tinham “*vontade de aprender*”, nas quais ela mais se desgastava. Nessas turmas, ela tanto fazia as atividades pedagógicas quanto abria espaço para ouvir experiências de conflitos dos/as alunos/as que apresentavam problemas disciplinares, como a Rafael, a quem chamava de “*O andarilho da escola*”:

[...] onde eu estou ele passa, ele entra, ele me cumprimenta e ele conversa sobre os problemas dele, e eu percebo assim que o Rafael, de verdade, é um menino extremamente responsável, carinhoso, cuidadoso, e o Rafael que ele quer aparecer pra sala, ele é um aluno extremamente rebelde. Essa é a característica do sala, todos têm essa

característica. Então eu percebo assim, que é uma sala que tem todos esse caráter.

Pelo que se pode observar, tanto na leitura de Cléber como na de Bianca, a disciplina, por si só, não dava conta das trocas pautadas por relações oficialmente previstas e direcionadas a um sujeito universal e abstrato. É certo que ambos partiam de leituras diferenciadas sobre a vivência das normas escolares, visto que Cléber assumia a análise cultural como uma forma de explicar a resistência à escola, enquanto Bianca apontava os problemas pessoais do alunado e a categorização das turmas como elemento de tensão para a execução do trabalho docente. Nesse sentido, a leitura de Cléber anunciava uma tentativa de análise dos padrões de costumes passados a meninos e meninas e de como isso influenciava no comportamento disciplinar. Entretanto, ao dividi-los e ao generalizar esses comportamentos, ele o fazia em termos que pareciam universalizar a experiência masculina e a feminina, fixando-os/as nesses lugares. No caso de Bianca, havia uma referência direta à explicação biológica, mas que não prescindia da avaliação do ambiente no qual o/ aluno/a estudava e não a impedia de reconhecer os casos de alunos que possuíam melhor rendimento nos estudos.

O aspecto que mais chamava a atenção, contudo, era a postura com que esses docentes avaliavam as normas da escola: de um lado, havia uma interpretação que justificava a resistência ao disciplinamento; e, do outro, as razões que explicavam os motivos e as consequências para a escola e para o professor/a quando os/as alunos/as não aderiam às regras. O ponto comum a ambos referia-se ao acesso que possuíam às experiências do grupo discente, podendo avaliar como a racionalidade neutra do disciplinamento, ao equalizá-los/as, perdia outras dimensões ligadas às análises afetivas, sociais e/ou culturais.

Aqui é diferente: eu tô bagunçando

As manifestações denominadas como indisciplina nos termos de docentes, funcionários e gestores, assumiam outra perspectiva, quando a definição partia do grupo discente: era chamada de “*bagunça*”. O que era avaliado como um desrespeito às normas escolares ou aos colegas, passava a ser compreendido como uma forma de interação que fugia às regras do disciplinamento. Com exceção da reunião do Conselho de Classe, a bagunça ocupava todos os espaços em que os alunos/as participavam.

Porém, não era um fenômeno que envolvesse todos/as os alunos/as, mas havia uma constância na repetição dos nomes associados à indisciplina.

O local de maior liberdade era o pátio, ainda que existisse algum controle centralizado na inspetora Gilda; foi com ela que a servente da cozinha veio se queixar, dizendo: *“Eu já fui atrás da Miriam!!! [vice-diretora], mas não a encontrei, então vou falar com você mesmo!! Vem cá que quero te mostrar uma coisa!!!”* Ela levou a inspetora até as mesas do refeitório. Essas mesas estavam vazias e sujas de arroz com pedaços picados de salsicha, também espalhados pelo chão. A servente, com o rosto nervoso e a voz estridente dizia: *“O João e o Dick começaram a jogar comida um no outro! Eu acho isso uma falta de respeito com os outros que querem comer sossegados e eles ficam com essa brincadeira!”*. Os alunos e as alunas que estavam na fila, esperando ser servidos, mostravam a comida que havia caído na sua roupa.

Gilda ouviu a história em silêncio e depois dirigiu-se até eles e perguntou em tom baixo, mas bem sério: *“- Por que isso?”* O aluno João olhou e disse: *“- Jogaram comida em mim, eu não ia ficar quieto. Joguei de volta e foi isso!”* Gilda, então, comentou: *“- Vocês sabem que depois nós vamos chamar vocês para esclarecer”*. O aluno João disse: *“- Pode chamar!”* O assunto foi rapidamente encerrado, e um aluno que estava junto deles disse: *“- Demorô, vamos começar a trucada”*. Outro se aproximou, sentou-se na mesa e disse: *“- Vai logo! Vamos aí, senta aí ô arrombado!”*. Esses atos caracterizavam-se como eventos rápidos, cujo objetivo imediato era reagir ou participar da provocação, como descreveu o aluno José:

[...] vai mais pelo embalo dos outros. Você vai, não tem como não... Se você se segurar, eu tiro por mim também, né? Que eu sou o mais velho lá da sala. E os caras lá são mais... os molecões lá. É tudo mais novo lá. Fica brincando, se divertindo, eu falei: Pô, eu tenho... sou o mais velho aqui. Se eu ficar quieto, calado, sou um bobão. Falei: “Ah, vou me divertir também, brincar um pouco aqui na sala, né, meu? Tirar uma graça. Aí eu zoo, fico falando negócio de besteira, aí vai, o dia a dia assim

Por causa da não obediência às regras escolares, Dick e João eram bastante associados à indisciplina. Além disso, era comum ouvir as histórias de docentes que presenciaram encenarem que estavam transando. Esse aspecto emergiu com o relato de uma cena pela professora Márcia, de geografia, que, ao chegar à sala de aula, viu os dois *“um segurando o outro pela cintura”*, simulando uma relação de penetração anal; diante da cena, ela disse ter feito o seguinte comentário: *“Eu falei: ‘o que é isso?’ Daí eles me disseram: ‘ - Aí Professora... vai dizer que a gente é boiola. Olha a*

discriminação, hein!! ‘ - Não! Vou dizer que é coisa de bicha mesmo.’ *Eu digo que no dia que eles pegarem uma mulher daquelas quente mesmo, que eles vão sair correndo.*” João era considerado o que mais motivava os outros dois. Na sala dos professores, uma docente recuperou a cena em que o aluno João chamava Dick para irem para um “*cantinho no fundo da sala*” e que Dick respondia que estava bom, mas estabelecia uma condição: “*Desde que eu coma você*”. E o aluno João dizia: “*Não, eu é que sou o macho e você a fêmea.*” Para encerrar o assunto, ela pediu: “*Pessoal, por favor.*”

Pouco antes de começar meu exercício de observação na turma em que eles estudavam, João deixou de frequentar a escola.

Fora da sala de aula, a presença de Gilda no pátio funcionava como referência para os casos em que houvesse suspeita de que os/as alunos/as estivessem desrespeitando as normas, ou para informações aos/às alunos/as sobre a rotina escolar; estes sempre a cumprimentavam, ao vê-la. Esse foi o caso do aluno que Bianca definiu como o “*andarilho da escola*”: ele passou ao lado de Gilda e jogou um beijo para a inspetora: “*- Esse é o Rafael! Terrível. Fica fora da sala de aula. Sempre que acontece alguma coisa relacionada a desrespeitar as normas, lá está o Rafael envolvido*”. Ao cruzarmos novamente com esse aluno, ele estava andando abraçado com outro rapaz no sentido inverso ao que caminhávamos. E, na vez seguinte, Rafael e o amigo que abraçava eram seguidos por mais um casal de rapazes. Perguntei se era comum que rapazes andassem abraçados na escola. Gilda, então, explicou:

É comum para alguns deles. Esse que está abraçando, o Rafael, uma vez, estava lá em cima do palco, encenando que estavam transando. E perto deles, ao lado do palco, estava a Dona Virgínia, uma senhora de mais de 60 anos, já na época de se aposentar, varrendo o pátio. Eu estava lá de cima observando pelas frestas do ladrilho. E desci pra conversar com eles: ‘- Escuta! Se fosse a mãe de vocês que tivesse aí varrendo, vocês gostariam de que ela passasse por isso?’. Daí o Rafael respondeu: ‘- Foi mal, Gilda!...’. Não tinha nada a ver com a questão de serem dois meninos, mas da falta de respeito com aquela senhora.

As cenas que envolviam o contato físico entre rapazes causavam estranhamento a alguns docentes, quando as viam pela primeira vez, como foi o caso de Cléber, que disse que, ao chegar à escola, “*achava estranhíssimo um aluno ficar sentado no colo do colega*”. Mas depois acostumou-se. Ao acompanhar Cléber à turma na qual estudava Rafael, o professor, ao perceber que ele permanecia sentado na mesa da carteira, pediu: “*- Ô autoridade, senta na cadeira*”. O colega Gustavo, que estava na carteira atrás dele, comentou com Rafael: “*Senta na cadeira, truta-vacilão!*”. Ele saiu da carteira e sentou-

se num espaço minúsculo de uma cadeira, muito próximo ao colo de Gustavo. O professor, então, comentou: *“Mais um pouquinho e você sentava no colo dele, hein?”* Rafael, após ouvir o comentário, no mesmo instante sentou-se no colo de Gustavo, que não se incomodou, e permaneceu assim durante toda a explicação. A sala de aula permaneceu em silêncio, indiferente, ouvindo a explicação e não deu a menor atenção ao fato de Rafael ficar sentado no colo de Gustavo, que continuou conversando com os outros dois alunos que estavam sentados ao lado dele.

Com o passar do tempo, comecei a perceber que essas cenas de rapazes andarem abraçados uns com os outros, encenarem relação anal, sentarem um no colo do outro eram frequentes entre os alunos considerados indisciplinados. Essas manifestações pareciam uma estratégia para enfrentar, por meio de contatos físicos, gestos e palavras que faziam referência às sexualidades, os adultos responsáveis pela manutenção da disciplina.

As provocações não se dirigiam apenas aos adultos, mas também aos/às colegas. E não se tratava de uma atitude que acontecia apenas na escola: esse comportamento também ocorria em eventos para os quais os/as alunos/as eram levados, como foi o caso de uma excursão à Sala São Paulo, na qual tomei parte. No ônibus, a professora de artes, Kátia, contou-me que a coordenadora pedagógica Maria soubera desse projeto em 2006. E inscreveu a escola. Enquanto conversávamos, dois alunos, Marquinhos e Ronaldo, vieram sentar-se próximos, ficando do lado das janelas, começando a interagir com a turma. Foi quando Marquinhos falou alto: *“- Eu sou chapa quente!”* E um rapaz do fundo do ônibus o provocou, gritando: *“- Isso mesmo! E você só serve pra fritar linguiça”*. Ele olhou para trás e respondeu, projetando o corpo para frente: *“- Aqui, ó! Pega na minha pistola!”*. A professora, ao ouvi-lo, disse: *“- Óóó! Não tem educação. Nem parece que tem filho! Como você vai dar educação pro seu filho desse jeito?”* *“- Tenho educação sim, professora, e vou saber educar meu filho!”* *“- Como? Com você se comportando desse jeito no ônibus!”* *“- Mas aqui é diferente professora... eu tô bagunçando”*.

Nesses termos, era possível pensar que para os/as alunos/as a indisciplinada era vista como “bagunça”, cuja manifestação correspondia não só à resistência do disciplinamento escolar, mas poderia expressar-se como oposição às normas que regiam as relações de gênero e sexualidade. Não se tratava de cenas reais, mas de caricaturas que expressavam o oposto do monitoramento direcionado à identidade masculina e que mantinham uma forte ambiguidade, pois não poderiam ultrapassar o campo da

aparência. Como observou Cléber, numa das interações em que Dick fazia *strip-tease* na frente da sala e os colegas de turma diziam: “*Ô Dick, você tá parecendo até uma bicha*”; para o professor, era como se o aluno tivesse alguma coisa para expor, mas que aparecia sob a camuflagem de uma “*brincadeira*”, da qual ele depois poderia sair sem ser rotulado, ao dizer: “*Tô parecendo, mas não sou!*”. Porém, no plano geral, os/as demais professores/as tinham a impressão de que essas cenas entre rapazes eram “*brincadeiras*” imaturas ou uma auto-afirmação por causa da idade; ou, ainda, eram usadas para atrair o olhar das meninas.

Não estou achando graça da brincadeira

As cenas envolvendo provocações rompiam com a noção neutra e impessoal de respeito ao sujeito de direitos. Nelas, esse termo parecia confrontar-se com outros significados que o colavam à ideia de desrespeito à honra, revelando que, por causa dessa polissemia, era possível entendê-lo sob a ideia multifacetada de respeito/reputação. Nesse caso, a cobrança pelas atitudes de respeito, por vezes, ocorria quando a pessoa sentia que sua reputação fora exposta ao olhar dos/as outros/as e ela se sentia humilhada. Nesse contexto, as provocações entre os/as alunos/as revelavam a qualidade e a quantidade de formas e conteúdos na arte de humilhar (ALENCAR; LA TAILLE, 2007). A forma mais comum era a da zombaria, que caminhava no limite tênue entre o aceitar ou retrucar a “*tiração de sarro*”. E o conteúdo, algumas vezes, expressava valores que hierarquizavam as relações de gênero e de sexualidade.

Nessas provocações feitas às pessoas eram utilizados meios que procuravam inferiorizá-la, como ofensas verbais e associações com atitudes e ou eventos que as desvalorizassem ao olhar de terceiros/as. Por não serem consideradas como fatos sérios, sendo mais associadas à ideia de “*brincadeiras*”, também eram realizadas por alguns docentes. Nesses casos, a provocação não era compreendida como uma interação que dissimulava o padrão cultural mais valorizado para determinado sexo. Esse foi o caso de um aluno que pediu licença para levar um caderno com capa cor de rosa e desenho da *Hello Kitty* à sala da sua namorada. Ao retornar, o professor disse com tom irônico: “*Olha, tô achando que aquele caderninho é coisa de boiola!*”. Ele olhou para o professor e, imediatamente, não perdeu a oportunidade de brincar com a situação, colocando a mão na cintura, dobrou o joelho, fazendo a pose de uma chaleira, e perguntou com voz afetada: “*- Por quê? Algum problema?*”. E o professor brincou:

“- *Tô achando que você joga no time do professor!*”. Ao ouvi-lo, o aluno manteve a posição e o mesmo tom na voz, assumindo a provocação: “- *Jogo mesmo, tá!!*” Nessa cena, o aluno zombado entendia a provocação do professor como algo que não o ofendia. Havia um tom de reciprocidade entre ambos que os colocava numa relação de igualdade durante a “*brincadeira*” (idem, 2007).

Nesses casos, as provocações dependiam do grau de liberdade entre os colegas e/ou professores/as e assumiam características diferenciadas em termos de distinção de idade, de sexo, de orientação sexual. Na “sala pornográfica”, durante o diálogo, as provocações entre os rapazes eram constantes, e muitas delas eram ignoradas. O uso de palavras como “*viadinho*” era bastante comum nesse vocabulário. Ao contar ao professor Cléber sobre um colega, Dick comentou: “*Esse viadinho fica escrevendo carta de amor pras meninas!*” Enquanto o ouvia, o professor dividia-se entre dar atenção a ele e realizar a atividade programada, ao final da qual atribuía um conceito numérico. Numa dessas atribuições, um rapaz gritou para outro: “- *Nota dez! Ganhou um pepino!*”; e este retrucou: “- *Só se for pra socar na tua bunda!*”. Nesse ponto, instalava-se o dilema, pois, quando os/as colegas não entendiam a zombaria mais como brincadeira, interpretando-a como uma intenção de humilhar (idem, 2007), assumiam-na como uma agressão que expunha sua honra. O aluno reagia, e o professor/a intervinha, para evitar que o conflito aumentasse.

As provocações não eram apenas verbais, mas poderiam ser escritas ou desenhadas na lousa, nas carteiras ou nas cadeiras. Os funcionários/as também eram atingidos por essas “*brincadeiras*”, como a inspetora Arlete, que se posicionava em frente à “sala pornográfica”. Ela pegou uma cadeira para sentar-se, colocou sua jaqueta no recosto, e um aluno comentou rindo: “*Olha o trono dela!*”. Quando a inspetora foi se sentar, ela percebeu que havia um pênis desenhado no assento; pegou a cadeira, olhou para os alunos que estavam dentro da sala e disse, num riso contido: “*Por isso que vocês estavam dando risada da minha cara, né? Vocês não prestam... tudo de vocês tem pornografia!*” Ela pegou a cadeira, dando uma risadinha contida, carregando-a para o interior da sala de aula, enquanto o aluno perguntava: “*Onde você vai com seu trono! Pessoal, olha o trono da Arlete*”. Ouviam-se os risos esparsos de alunos e alunas no interior da sala. Ao vê-la, o aluno Dick colocou-se na frente dela, levantou a camisa, fazendo uma dança sensual, mexendo o corpo lenta e ritmicamente. A inspetora, agora com uma expressão facial bem ríspida, disse: “*Não estou achando graça da*

brincadeira!”. Essa mesma estratégia de provocação também era utilizada com as moças, como observou o professor de português da turma, Pedro:

É, o Dick, por exemplo, chega ali e sempre tá com o fone de ouvido e o aparelhinho lá ouvindo música. E daí a pouco ele começa a gesticular, dançar, tal, abaixar a calça, por a calça mais pra baixo. Ontem, por exemplo, ele abaixou toda calça e pôs no chão, ficou só de cueca. E às vezes chega no outro lá, e encosta atrás do outro, pega, agarra, faz o sentido, parece um cachorrinho mesmo, indo atrás do outro cachorro, e o José a mesma coisa. E fazem isso mesmo, o tempo todo. O tempo todo mexendo com elas. E pra eles é uma brincadeira, aquilo tudo é uma brincadeira, mas é uma provocação, entendo isso como uma provocação mesmo.

Entre as formas de provocação também era possível observar como os valores culturais sobre as relações de gênero e de sexualidade operavam na construção de tratamentos diferenciados aos colegas de turma. Se, para os rapazes considerados como iguais, ignorar ou aceitar a zombaria era indiferente, para uma moça, o desfecho poderia ser outro. Por vezes, não havia reciprocidade durante a interação, pois a provocação atingia aspectos que violavam a honra da pessoa humilhada (idem, 2007). Numa das provocações, Dick, ao retornar para a sala de aula, começou a dançar em frente a uma colega sentada próxima à porta e pediu um beijo à moça. Ela fez a menção de que iria beijá-lo, ele se afastou e começou a gritar para a sala: “*Menina safada da porra, mano!!! Pedi pra dar um beijo na boca e a menina veio!!!*” A sala inteira fez a maior algazarra. A menina baixou os olhos para o caderno, visivelmente desconcertada com a reação do rapaz e não olhou mais para cima. Essa forma de humilhação, caracterizada por Alencar e LaTaille como “violentadora” (2007, p. 221), não viabilizava a menor condição de reciprocidade entre os/as envolvidos/as.

A provocação também assumia um tom mais agressivo, quando era dirigida a um colega segregado do grupo masculino e do qual os rapazes se distanciavam um pouco mais. Nesses casos, a identidade masculina era trocada. Numa cena, um aluno, Gabriel, que possuía uma postura mais delicada, que às vezes gerava a “vigilância de gênero” (BORRILLO, 2001) sobre sua sexualidade, jogou uma bolinha de papel em direção ao lixo, mas acertou no colega mais velho da turma, José. O mesmo do trio que, segundo os professores/as, “fazia imoralidades” com Dick e João. Gabriel pediu desculpas, dizendo: “- *Foi mal, José! Pega lá pra mim!*” José olhou para trás e comentou: “- *Foi mal, Rycharlison! Esse rapaz não consegue acertar uma bolinha de papel no lixo. Ô traveco mal feito!*” Nessas situações, a pessoa preferia não retrucar, sendo exposta a uma tipologia de conteúdos de humilhação por causa da sua “condição” de mulher ou

por causa da “evidência” de como se comportava em público, ao gesticular ou falar (ALENCAR: LA TAILLE, 2007).

Havia ainda as situações em que o dispositivo de humilhação era acionado por meio do “contágio” (idem, 2007) ou, noutras palavras, apenas pelo fato de a pessoa ser vista com outra que era “vigiada” sob o olhar de terceiros/as. Nesses casos, havia as alunas sobre as quais pairava a suspeita em relação à definição de sua sexualidade. Elas não estavam excluídas da provocação, como Eliane, que entrou na sala bem após o início da aula de matemática de Cléber. Enquanto o professor passava exercícios, comentou: “ - *Ô Eliane, vamos dar um jeito nessa vida!*” Ao ouvi-lo, Miguel balançou a cabeça negativamente, dizendo: “ - *Ih, professor, a Eliane tá perdida!*”. A aluna fazia parte do grupo das “B-Las”. Composto por quatro meninas, uma das quais, também chamada Eliane, havia feito parte do antigo grupo de casais de meninas participantes do projeto de sexualidade em 2005. Essa moça havia saído da escola; por causa da amizade entre as duas, Eliane fazia a seguinte avaliação:

[...] como eu andava com a Li da minha sala, que ela era... Num era lésbica, mas como já teve um envolvimento com uma, então ficava bem falada, então eu vi que a bomba caiu muito pro meu lado, o povo falava “Olha, as duas andando junta”. Apesar de eu ter uma filha. Então o povo “ah, deve ser lésbica também” então eu ficava meio assim, sabe, mais afastada, e tanto que eu me choquei quando a Jana e a Catarina viraram amigas da gente. Aí eu fiquei bem feliz, né?, Que ta vendo, como o povo fala demais!

Pelo fato de uma das componentes do grupo B-Las ser identificada como lésbica, as outras geralmente também eram associadas à homossexualidade feminina. Essa ligação gerava provocações dirigidas a todas elas. Certa vez, enquanto me encaminhava para as salas de aula, ao começar a subir a escada, observei uma das moças que era componente do grupo, na parte mais alta. Dick esticou o braço, apontando o dedo para os pés da moça e começou a provocá-la dizendo: “ - *Olha o pezão da Catarina!*” “ - *Ah, Dick, você já vai começar com isso!?*”.

Ao deparar-se com essas provocações que destacavam a “impotência” (idem, 2007) do/a aluno/a em face do preconceito que vivenciava, alguns/mas dos/as professores/as pareciam procurar argumentos com os quais pudessem intervir na situação, para tentar repará-la. A professora Ariana, que dava aulas de português, contou que se sentia incomodada ao deparar-se com essas “brincadeiras”. Numa delas, ao ouvir um aluno do Ensino Fundamental dizer ao colega: “ - *Ai!. O [homem-aranha de*

brinquedo] *de fulano é gay*.” Ela disse que também procurou brincar com eles, como se fosse comercializar seus brinquedos e atribuiu-lhes valores:

Ah. Então, vamos fazer assim. Então, digamos que, das mulheres vai ser dois reais, dos meninos vai ser gratuito, eu vou vender de grátis. E... e o outro... o, o homem-aranha homossexual a gente vai pagar mais caro.’ - Não professora tem de ser., gratuito’.

Ela contou que procurava por um argumento — que não expusesse o rapaz que estava no foco da provocação —, com o qual pudesse intervir, de forma delicada, numa situação que achava bastante complexa. Mas tinha dificuldade de encontrar um argumento que funcionasse. Noutra perspectiva, a professora de história, Elaine, ao deparar-se com essas situações, partia do princípio de que, se hoje o aluno era jovem, amanhã ele seria pai de família. E, mesmo que ele não estivesse vivenciando a experiência de ter um filho homossexual, ele deveria pensar na questão do futuro. Nesse sentido, ela falava para o aluno aprender a respeitar, para aprender a aceitar o que poderia ter dentro de casa. E disse que trabalhava, falando desta maneira: “*Ó, hoje você tá tirando sarro, mas amanhã você não sabe se vai ter um filho assim.*” Elaine não conseguia ver outro argumento para tentar convencê-los. E, quando falava dessa maneira, o aluno comentava: “*‘- Aí!! A senhora foi fundo, hein?’*” *Eu falo: ‘- Mas é só indo fundo que às vezes você acorda.’*”

Na percepção geral dos docentes, as provocações por causa da sexualidade tornaram-se menores com o passar do tempo, mas havia certa “*tiração de sarro*”, em que uma pessoa era atacada e, mesmo ofendida, ficava quietinha para tentar parar o assunto e evitar enfrentar o caso, para não virar briga. A tensão que se produzia entre os/as docentes estava na dificuldade de traçar o limite entre o respeito e o desrespeito contido nessas provocações, momento em que eram comparadas a atitudes parecidas com atos de indisciplina, como os que a professora Ariana descrevia, ao sentir-se incomodada com uma dessas cenas, falando sobre sua intervenção:

É muito chato: “- Gente! Pára com isso! Olha vocês...” Sempre olho como se fosse: “- Vocês estão fazendo uma criançice! Não tem que olhar como se fosse algo diferente! Algo que estão fazendo justamente com tal aluno.” Eu olho pra eles como se estivessem fazendo uma coisa ridícula. Como se estivessem gritando, estivessem assoviando, ou algo assim.

Na falta de argumentos, a única solução utilizada pelo docente era pedir para parar com as provocações, como no caso de Marquinhos e Ronaldo que, durante uma

excursão, provocavam tanto os colegas do ônibus quanto os transeuntes na rua. Eles colocavam a cabeça para fora da janela e gritavam frases como: “- *Ô tiazinha peituda!*” “- *E aí Zézinho! Vai tomá no...*”. Tranquila, a professora tentava cortar as provocações, dizendo: “- *Pára de mexer com as pessoas na rua! Além de vocês, não têm mais ninguém falando palavrão no ônibus!*”. Numa das diversas provocações que ocorreram, uma voz feminina no fundo do ônibus alertou: “- *Olha ali!*”. A turma do ônibus - que até então vinha sem fazer barulho - começou a emitir uma vaia bem sonora. O aluno Marquinhos colocou a cabeça para fora da janela e gritou: “- *E aí, Traveção! Barriga de bosta!*”. A professora Kátia mantinha a mesma postura, pedindo que parassem de mexer com as pessoas.

Essas eram as provocações mais visíveis, pois também havia aquelas que, segundo a coordenadora pedagógica, somente era possível perceber com o tempo e com a convivência no espaço dos/as alunos/as, mas podiam ser percebidas através de seus “sorrisos”, das suas “olhadinhas” e das “brincadeiras” mais sutis que faziam com os/as colegas. Ela contou que o limite dessas provocações era quando a pessoa se sentia mal e vinha reclamar; então, o menino era chamado na sala da coordenação para ser comunicado: “-*Você tem que respeitar. E você vai brincar com outra pessoa, menos com aquela.*”.

Nesses casos, a primeira impressão era de que, por causa desse alicerce cultural, a manifestação do “desrespeito” às diferenças sexuais tinha como consequência a não exequibilidade do direito à não discriminação. Mas, por tratar-se de uma prática tão presente no cotidiano escolar, essas cenas de provocação legitimavam diversas formas de desigualdade, entre as quais a da experiência da humilhação instituída pelo poder presente nas relações de gênero e sexualidade (SCOTT, 1999). Aqui é possível inferir que o respeito era compreendido mais como o ato de resguardar a reputação da pessoa do olhar de terceiros/as, no caso dos/as colegas e dos/as professores/as (ALENCAR; LA TAILLE, 2007). Sob esse aspecto, ficavam expostos/as tanto os rapazes quanto as moças que não se adequassem às identidades de gênero tradicionais. Nesse mecanismo cultural de poder, o respeito/ reputação masculina dependia do controle da sexualidade da mulher e, por outro lado, a exposição da sexualidade masculina apenas abriria margem a situações de vergonha ou humilhação para os homens que quisessem ocupar o lugar das mulheres. Essa ambiguidade instalava-se por meio da ideia abstrata e neutra do respeito aos direitos de cidadania, a qual não reconhecia o impacto cultural da hierarquização em relação às diferenças.

Eu não tenho preconceito, mas isso não tá certo!

Um dos aspectos que chamava a atenção sobre o posicionamento dos/as alunos/as conhecidos pela oposição às normas escolares era a reiteração dos padrões tradicionais ligados à sexualidade. Por exporem-se mais, durante as provocações feitas aos/às colegas e aos/às adultos/as, deixavam transparecer a imagem de rompimento com a hierarquização das diferenças sexuais. Entretanto, ao serem abordados/as sobre suas posturas, as explicações refletiam mais a naturalização do aprendizado que possuíam sobre masculinidade e feminilidade e o silêncio sobre o outro dessa relação. Quando esse silêncio era rompido, a manifestação do preconceito era a solução a que recorriam com mais frequência.

Na cena em que Rafael se sentara no colo de Gustavo para ouvir a explicação do professor Cléber, passada a atividade, o aluno veio perguntar se poderia fazê-la em trio. Com tom sério, o docente disse: “- *Só se o trio for você, Deus e no máximo o diabo!*”. Rafael deu risadas e disse: “- *Pode ser; então, eu, o Plínio é Deus e o Gustavo é o diabo*”. Diante da abertura, o professor fez uma pergunta direta: “- *Ô, que história é aquela de ficar sentado no colo do colega?*”. Ele disse instantaneamente: “- *É que sou viado*”. E o professor Cleber o questionou: “- *Viado? Mas vejo você catando menininha!*”. Então ele abriu um sorriso e disse: “- *Ah! Aquilo é tudo cachorra*”. Ainda com um sorriso no rosto, olhou para o professor e perguntou: “- *Professor, você já fez troca-troca?*”. E o professor colocou um tom normal na voz e respondeu: “- *Sim. Quando eu ainda era garoto*”. Rafael riu baixo, após ouvir a resposta do professor e esclareceu: “- *Ó, tava brincando. Eu não sou viado. Viado tem que morrer. O cara dá o cu! Pára!*”. E depois contou, ainda dizendo entre risos: “- *Tá ligado, aqui na vila tem um viado chamado Madalena. Os cara deram uma pá de facada nele. Depois disso ele tentou virar homem de novo*”. Ainda que essa história fosse apresentada brevemente pelo aluno, o seu conteúdo, de extrema violência, era amplamente conhecido pela escola, como já comentado neste texto, e fornecia dois dados: o de que a exposição da diferença sexual representava o risco de privação do direito à vida; e uma concepção cultural que limitava o direito ao prazer a partir do sexo que o corpo carregava.

No tocante ao primeiro dado, alguns/mas alunos/as vistos/as como “bagunceiros/as” consideravam que o direito à livre expressão da afetividade entre pessoas do mesmo sexo provocava desconforto, como explicou Eliane:

[...] eu tava no ponto de ônibus esses tempos e tava lá, um gay no fuco-fuco, era boca aqui, boca ali, eu... “gente” chega a dar uma vergonha de olhar, eu olhava assim: “ah meu Deus do céu, que é que é isso? Cadê meu ônibus que num chega?” É isso então, as crianças passam e ficam olhando, “mulher beijar mulher, credo” criança tem uma imaginação que Deus o livre. Então, acho que eles deveriam, sabe... tem que beijar? Beija, mas beija escondido, num precisa fazer aquele: “Tô beijando pra todo mundo ver”, num é assim, acho que eles devem moderar um pouquinho, só um pouquinho.

No tocante ao segundo dado revelado por Rafael, os comentários dos/as alunos/as demarcavam as fronteiras do corpo que não poderiam ser ultrapassadas. Nesse caso, havia uma visão bastante tradicional da masculinidade. Ela foi recuperada quando José perguntou se haveria alguma comemoração por ocasião do dia professor. E Cléber disse que a escola fizera muitas festas no ano anterior, como a dos namorados, então propôs: “- *Vamos fazer um baile gay... GBLS?*” E José respondeu: “- *Vamos... eu traço até tu, quanto mais os gay! Imagina se não vou traçar os gay*” A colega sentada ao seu lado perguntou: “- *Você é gay, José?*” Ele respondeu: “- *Eu não sou gay... mas tem gente aqui que é!*”, olhando de canto de olho para Gabriel. O professor de matemática, ao ouvi-lo provocou: “- *‘Eu não sou’, mas morre de inveja, né, José?*” José, com a mão, fez o sinal de “sai fora” e disse com um tom mais incisivo: “- *Bundinha que mamãe passou talco, ninguém põe a mão, não!*”. Essa cena tornou-se interessante por ressaltar que, numa escola da periferia da Grande São Paulo, em 2007, um jovem ainda reiterava uma construção tradicional de masculinidade, ao fazer a leitura de que o papel ativo na relação não comprometia sua condição de homem (FRY, 1982). Essa cena reproduzia a esquematização ativo/passivo, em que o último ocupa o lugar reservado à fêmea, refletindo o padrão hierárquico de sexualidade. Paralelamente, podia-se observar o reflexo das siglas que, embora não fossem debatidas ou exploradas em relação aos seus significados políticos, anunciavam o reflexo de um campo inexplorado: o dos direitos sexuais do segmento LGBTT.

A ideia de privação de direitos não se referia apenas à vida ou à liberdade de expressão; por vezes, a homossexualidade apareceu associada à própria privação do direito à liberdade. Numa cena, quando Dick apareceu na porta da sala, o professor Cléber perguntou onde o aluno havia estado. Ele respondeu: “- *Na diretoria!*”. Enquanto escrevia na lousa, o docente indagou se ele sabia onde iria parar se continuasse com aquele comportamento. José entrou no diálogo, dizendo: “- *No Carandiru! Tá ligado!*” O professor comentou: “- *Se você continuar assim... você vai*

virar menininha no Carandiru!”. Na cena, ficava evidente que a ida do aluno à diretoria era vista como uma previsão antecipada de que ele iria para a prisão. E que a privação do direito à liberdade ainda teria como punição a passividade sexual.

A observação dessa realidade foi enriquecida pelos dados provenientes da aplicação do questionário, que acabou revelando o quanto os rapazes que enfrentavam o disciplinamento também ficavam incomodados em responder perguntas sobre *gays* e lésbicas. Na sala em que estudava o grupo de Rafael, um deles, ao ler as questões comentou: *“Não sei nada sobre isso! Nem sei o que posso responder!”*. Num tom de brincadeira e risos, o colega a seu lado, ao ouvi-lo, provocou-o, chamando-o de *gay* e ele respondeu: *“São seus filho!”*. Depois, mais dois rapazes do grupo pararam de responder, com o argumento de que não queriam mais fazer o questionário. A situação de recusa aumentou, quando ocorreu o toque do sinal para a troca de aulas: mais dois desistiram. Nesse momento, um deles sintetizou em poucas palavras o que pensava sobre esse assunto; caminhando em direção à porta da sala, explicou: *“Eu não tenho preconceito com gay. Se o cara quer dar o cu, o cu é dele! Mas isso não tá certo porque Deus deu um pau pra ele comer as meninhas! E as lésbica também é palhaçada... com tanta rola no mundo!”*.

Tratava-se das convenções que estabeleciam o limite entre o aceitável e o não aceitável em termos de sexualidade. Essa fala expôs as marcas que condicionavam o desrespeito aos direitos das diferenças sexuais. Nelas, o preconceito não era uma postura pessoal, mas o produto de uma “herança cultural”, cuja matriz se referia a um “conceito originado” na família, construído desde a infância e reiterado pelas religiões que naturalizavam a ideia de que o homem nasceu para relacionar-se com uma mulher, casar e procriar. Essa resistência emergia com bastante frequência, mesmo entre o grupo discente que demonstrava um discurso favorável de respeito aos *gays* e às lésbicas. Sob esse aspecto, os/as docentes avaliavam que, pelo fato de a escola encontrar-se em um bairro de periferia, o convívio com homossexuais até seria possível, desde que eles/as não se expusessem, que fossem discretos/as (CAVALEIRO, 2009) e, de preferência, que não fossem seus familiares; ou, caso o fossem, esse fato passava a ser ignorado.

4.4 Sobre os desafios para construir relações igualitárias: entre as regras da organização escolar e o suposto acolhimento das diferenças

A escola João Antônio Mascarenhas partia do princípio de que todos os indivíduos tinham direito a ter seus direitos garantidos. Entretanto, após constatar que essa noção de igualdade entrava em tensão com concepções sobre relações de gênero e sexualidade, de respeito, de corpo, foi preciso indagar quais seriam as possibilidades, na organização e no funcionamento do sistema de ensino, para a efetividade desse discurso. Como observou Vera Paiva, ao refletir especificamente sobre as políticas não discriminatórias que partiam da ideia de que a Aids atingia a todos igualmente, nessa generalização não se consideravam os sentidos particulares atribuídos pelas pessoas à sexualidade (PAIVA, 2002). Na verdade, na escola João Antônio Mascarenhas, alguns campos de exclusão não conseguiam estabelecer diálogo com os valores e os contextos socioculturais dos sujeitos envolvidos. Havia alunos/as, professores/as e funcionários/as para os quais a ideia abstrata e universal de sujeito necessitava de referências. Nesse sentido, posicionavam-se em relação ao discurso de respeito aos direitos do cidadão a partir de seus valores.

Em face desse problema, era como se as propostas pedagógicas negociadas pela escola se aproximassem do dilema reconhecido por Vera Paiva: o do indivíduo tornar-se um “sujeito-consumidor” (idem) que, diferentemente do “sujeito-cidadão” (ibidem), não realizava o movimento dialógico de desconstrução e reconstrução dessas propostas. Nessa lógica havia dificuldades para introduzir um discurso diferente do que se referia ao sujeito universal de direitos, pois a equipe técnico-pedagógica, ao colocar-se como executora de projetos, parecia submeter-se às regras de funcionamento e apresentação de produtos para o sistema escolar. Nele, as relações entre a equipe gestora, a coordenação pedagógica e os docentes eram mediadas por uma racionalidade, em princípio neutra, que também interferia nas próprias condições de continuidade das propostas implementadas. Os fatores que contribuíam para isso eram marcados por uma estrutura burocrática de cargos de trabalho estáveis e não estáveis, relacionados aos/as docentes. Havia, assim: os/as professores/as efetivos; os/as professores/as contratados/as; o número de docentes necessários durante um determinado período, calculado a partir da quantidade de turmas para atribuição de aulas, dos pedidos de remoção, das licenças médicas e das substituições temporárias. Essa estrutura gerava uma rotatividade que colocava em contato profissionais com diferentes trajetórias de

formação, por breves períodos de tempo. Esses elementos, ao definirem a permanência ou a saída de docentes da escola, interferiam diretamente na realização ou na interrupção de uma proposta de trabalho. Além disso, mesmo nos casos em que o/a professor/a ocupava um cargo como efetivo, havia fatores de nível pessoal que entravam em tensão com essa racionalidade e que tinham a ver com uma maior ou menor adesão do/a professor/a, condicionada à questão da administração de suas jornadas e de seus ritmos cotidianos (ALVARENGA, 2008). O/a professora/a procurava envolver-se nas atividades da unidade, sem comprometer o tempo necessário para cuidar da sua família ou para cumprir jornadas de trabalho noutra escola.

A divisão de tarefas sistematizava a montagem de equipes que ficavam responsáveis pela gerência e pela execução das propostas temáticas. Essas equipes definiam as atividades que seriam desenvolvidas; quais estratégias seriam aplicadas; e qual seria o grau de abrangência possível, ou seja, se seriam realizadas para todos/as os/as alunos/as ou apenas para uma turma, ou mesmo para um grupo específico. Geralmente, essa forma de sistematização do trabalho imprimia uma marca pessoal, dada pelos/as responsáveis pela execução das propostas pedagógicas. Sob esse aspecto, fatores ligados à formação dos/as docentes apareciam de forma sublinear, por meio das conversas com o corpo discente. Nesses momentos, emergiam outras tensões que exigiam que o/a professor/a adotasse um posicionamento, ao administrar tanto os conteúdos que trabalhava nas aulas, quanto as relações com as diferenças entre as turmas. Essas questões chamavam a atenção sobre como seria possível realizar um trabalho que fizesse a mediação, ou não, entre as propostas do sistema de ensino, os valores que se referiam ao tratamento das relações de gênero e sexualidade e a introdução de um discurso diferenciado sobre o respeito aos direitos das diferenças sexuais.

Gente, não me coloca mais em projeto!

O atendimento às demandas colocadas pelo sistema de ensino representava um fator de forte interferência nas relações entre a coordenação pedagógica e os docentes. As etapas de implementação das propostas – especificamente as que eram formatadas fora da escola - podiam ser observadas ao longo do tempo no cotidiano escolar. Eram executadas através de um gerenciamento sistemático que mobilizava a coordenação pedagógica e os/as docentes. Havia uma pressão administrativa que fazia com que a área de educação se parecesse com um negócio empresarial. Nesse ponto, era possível

reconhecer a ação da racionalidade de um sistema de produção e das estratégias de controle sobre as ações dos profissionais da educação.

O processamento da proposta era desenvolvido etapa a etapa pela coordenadora pedagógica Maria. Sua preocupação com a questão do respeito à diversidade humana, assim como da inserção do tratamento da sexualidade na proposta escolar, sempre estava presente. Porém, o seu cotidiano também se organizava em termos de limites de prazo, apresentação de produtos cobrados pela Diretoria de Ensino: projetos pedagógicos, cursos de formação para docentes, mapas de avaliação. A porta de entrada e de articulação pedagógica da escola com o sistema de ensino eram as reuniões de HTPC, nas quais as propostas demandadas externamente eram apresentadas, organizadas e direcionadas aos/as docentes.

No plano geral, a pauta do HTPC continha uma parte dedicada à comunicação das circulares emitidas pela Diretoria de Ensino, as quais explicitavam os critérios sobre concursos, projetos, liberação e emprego de verbas, prazos de entrega dos relatórios e de detalhamento da prestação de contas. As reuniões deixavam transparecer a pressão vivenciada pela coordenação e pelos/as docentes para o cumprimento dos prazos. Estes/as tinham que dimensionar o tempo de suas disciplinas para articulá-las com os temas dos projetos, com o planejamento e a organização das atividades, com a aplicação didática das propostas, com a avaliação e com a documentação das etapas do processo. Numa das reuniões, Roger, professor de inglês, expôs sua preocupação sobre como adequar o tempo dedicado aos projetos com o tempo necessário ao trabalho com sua disciplina, tendo em vista que, naquele bimestre, haveria muitos feriados. A coordenadora explicou que a dinâmica da escola exigia essa adequação com as demandas externas e que deveria ser feita por meio da própria organização do/a docente. No ano de 2007, com a proximidade do centenário da chegada dos imigrantes japoneses, as escolas foram mobilizadas, dentro da rotina de desenvolvimento das aulas e as outras propostas, para trabalhar com o projeto “Viva Japão”.

Nessa lógica de atendimento, algumas disciplinas enfrentavam dificuldades para encaixar-se. O professor Sócrates, licenciado em filosofia, que começara a atuar na escola em 2007, não participava de nenhum dos projetos, por não ser professor efetivo e por não fazer HTPC nessa escola. Esse fato ocorria porque ele tinha apenas dois dias de aula, tendo que participar das reuniões da unidade em que possuísse a maior carga horária. Para Sócrates, quando se tratava de adequar sua disciplina às demandas do sistema, era como se a filosofia, por não ser compreendida pela sociedade, fizesse com

que o professor da área demorasse a encaixar-se. Ele explicava: “*Porque ela [a filosofia] não tem uma utilidade prática. Assim parece que ela é... o, o filósofo parece que é aquele cara que entra num quarto escuro, pra procurar um gato preto que não tá lá dentro*”. Ele considerava “*conflituoso*” o encontro entre a matéria que lecionava e os projetos encaminhados pelo sistema de ensino, pois, a seu ver, o olhar filosófico não poderia ser relegado ao enfoque determinado pelas propostas, mas deveria ampliá-los. Sócrates o fazia por meio da aplicação da maiêutica, fazendo perguntas, para primeiro ouvir a opinião dos/as alunos; depois questionava-os/as, com o objetivo de colocá-los em “*crise*”; e, por fim, intervinha para que concebessem uma nova opinião. Porém, na lógica produtiva dos projetos, a solução era atrelar a filosofia a outra disciplina, como ocorreu quando chegou às unidades a proposta de os/as alunos/as montarem um artigo de opinião. À época, Sócrates ensinava também em outra escola. O encargo maior ficou sob a responsabilidade dos/as professores/as de português e a coordenação pedagógica solicitou que os de filosofia estimulassem o debate. Nesse processo, a estratégia dialógica representava apenas o meio para atingir, dentro dos prazos, a forma de um produto final: as redações, no caso desse projeto.

A realização dos projetos era adequada ao tempo dedicado ao trabalho escolar, por vezes ligado a mais uma jornada, que poderia ser feita noutra escola; e também ao tempo para cuidar da família. Essa organização do trabalho fazia parte da rotina tanto de professores quanto de professoras (ALVARENGA, 2008). Como no caso da professora Elaine, que possuía licenciatura curta em estudos sociais e licenciatura plena em história, tendo feito complementação em pedagogia. Ela começou a atuar na escola João Antônio Mascarenhas em 2000, efetivando-se no cargo em 2006, e dedicava-se ao trabalho na escola, que era bem próxima da casa dela, mas não queria acumular tarefas, por ter feito a opção de casar-se e ter duas crianças. A seu ver, se saísse muito, não daria muita atenção para o filho e a filha e sentiria certa culpa, como se os deixasse meio jogados. Para Elaine, o pai e a mãe que faziam a opção por ter filhos/as tinham que estar alerta 24 horas por dia. Tinham que vigiar, cuidar, olhar, tentar acompanhar as amizades: “*Não deixar solto como a gente vê aqui na escola*”. Elaine participava tanto de projetos como dos cursos de formação, mas achava que estava na hora de parar. Porque, além de trabalhar a semana inteira, passava o sábado inteiro fora de casa. Ela citou que havia participado de um dos programas de formação, como representante da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias (CHT), repassando as informações sobre o trabalho com os/as alunos/as para a elaboração de um artigo de opinião, e explicava:

Então como eu... lembra que eu falei pra você que eu não quero, é, ficar desprendendo tempo fora por conta das crianças, então é um projeto [elaboração do artigo de opinião] que dá pra mim participar aqui, então eu falei: “- Esse... Eu não vou ficar aqui sem fazer nada.” Né?

O tempo de dedicação a dois empregos também era um fator que influenciava a aderência aos projetos da Escola João Antônio Mascarenhas. Essa era a situação da professora Márcia quando ela chegou à escola para ocupar o cargo como efetiva na disciplina de geografia, embora lecionasse desde 1986, à época em que essa pesquisa foi feita, ela estava na escola há três anos. Márcia contou que não gostava muito de participar de projetos. E explicava ter passado por muita pressão para executá-los, na época em que atuava na escola particular. No primeiro ano em que chegou a essa escola, pediu: “*Ai, gente, não me coloca mais em projeto!*”. Também contou que, à época, ainda não havia saído do ensino privado e naquele ano fazia parte de um projeto de uma escola particular que preparava alunos/as para o vestibular. Porém, com a aproximação do centenário da imigração japonesa, ela começou a participar do projeto da Escola João Antônio Mascarenhas. Na sistematização do trabalho, os/as docentes formaram diferentes grupos, um dos quais se referia à montagem de um jardim. Foi nesse projeto que a professora Márcia foi envolvida:

Tanto que esse do, como eles viram que eu tava muita integrada a jardim, né?, A plantar árvores. A ensinar os alunos a... a gostar mais de, de... de vegetação. A importância delas, né? Pra nós, pra nossa saúde, pro nosso meio ambiente... e aí acabaram me jogando pro... o projeto “Viva Japão” com o jardim.

Para os/as docentes, os projetos que vinham da Diretoria de Ensino interferiam no relacionamento entre professores/as. Bianca, ao comentar sobre essas interferências, fez o discernimento entre as situações em que a pessoa apenas emprestava o nome para fazer número e as situações que deram origem a amizades que se solidificaram durante o desenvolvimento dos projetos, citando como exemplo, primeiramente, o envolvimento dela com a professora Tereza, de matemática. E depois com Mariana, de educação física, e Ângela, de química. E relatou que o pessoal brincava, chamando-as de “*Garotas super-poderosas*”, e que elas brigavam entre si, falavam-se verdades; que havia cumplicidade entre elas. Por outro lado, falou da perda da amizade de muitas pessoas que achavam que esse grupo queria fazer “*coisas*” demais e que o sistema não era esse. Para ela, o fato de fazer as “*coisas*” gerava exclusão, rótulos, apelidos – como o que o grupo dela recebera - e tornava-se motivo de chacota. Bianca considerou que a

situação era parecida com a existência de uma “*máfia*” das pessoas que não queriam nada.

A professora Cleide, licenciada em história, não era docente efetiva no cargo, mantendo-se num movimento de sair e retornar a essa escola, num total de três anos trabalhados na escola. Ao falar sobre a participação em projetos, comentou:

Eu coloco assim, eu participo de todos e não faço parte de nenhum. Então é mais ou menos assim, eu estou pronta pra ajudar em qualquer projeto, tanto que eu ajudei no “Viva Japão”, ajudei no projeto central da escola, eu ajudo em todos os projetos, mas eu não me comprometo com nenhum no sentido de que “ah, eu faço parte, eu assinei o projeto junto”, não. Não. Até por conta que eu não gosto de ter esse compromisso com determinado grupo e ignorar o outro, então pra mim é assim: eu faço parte da equipe da Escola.

Ela observava que havia um aspecto geral na dinâmica de realização da proposta e que parecia gerar uma marca, ou do grupo, ou da pessoa que idealizava o projeto. Em suas considerações, comentou que, quando ocorria um trabalho com diversas propostas de projetos, era difícil não haver divisões. E entre os professores/as havia os que se interessavam e os que não se interessavam, assim como havia o/a professor/a que abraçava um projeto e ignorava a existência dos/as outros/as, criando uma situação parecida com uma “*rixa*”, a qual poderia se desdobrar em um conflito. Por esse motivo, Cleide não gostava de envolver-se com um projeto em particular, mas tentava atuar em todos eles. Ela avaliava que, mesmo que o indivíduo fosse o melhor professor do mundo, se ele não soubesse trabalhar em parceria, o trabalho não funcionava.

Para a coordenadora Maria, essa diferenciação não era apreendida pela forma de avaliação da SEE/SP. A seu ver, esses critérios, ao generalizarem o desempenho de unidades escolares, atribuíam uma nota comum, que não distinguia o grau de envolvimento profissional dos/as professores/as, colocando a todos/as no mesmo nível de igualdade. Essa generalização esteve presente entre suas preocupações, quando ela comentou sobre a necessidade de avaliar essas diferenças de dedicação ao trabalho entre os/as docentes:

Ele [o profissional] não trabalha. Ele falta. Ele vai pra sala de aula. Ele vai lá... Ele fica sentado, e a coisa... Tem cara que trabalha, que... dá resultado. Ele não pode ser avaliado da mesma forma. Ele tem que ter... Ele tem que ser, sabe?... premiado de alguma forma.

A coordenação caracterizava-se por respostas sempre bastante dinâmicas e pelo respeito à distância entre o âmbito de trabalho profissional e o familiar. Por outro lado,

havia membros da equipe pedagógica que caminhavam no sentido inverso, integrando a esfera profissional com a esfera familiar.

A execução dos projetos sobre sexualidade também carregava tensões ligadas à definição do grupo ou pessoa por ele responsável; ao menor ou maior envolvimento dos/as docentes; e à apresentação de produtos e cumprimento dos prazos de finalização do processo. Por outro lado, também era possível observar a interferência de outros fatores de ordem mais estrutural, causados pela alteração do corpo docente. Essa mudança influenciava na readequação das estratégias pedagógicas, as quais davam continuidade ao tratamento de questões já instituídas, como a da gravidez na adolescência, da prevenção às DST/Aids, da prevenção ao uso de drogas, mas que revelavam que o tratamento do preconceito ainda carecia de estratégias que refletissem sobre o não reconhecimento do respeito aos direitos das diferenças.

Não sabemos ainda respeitar essa população

Na escola João Antônio Mascarenhas, a cada novo ano letivo poderia ocorrer uma alteração do quadro de docentes. Esse fenômeno acabava por interferir no tom de uma determinada proposta de trabalho, pois ela poderia ser encerrada com a saída da pessoa ou do grupo responsável e assumir outras características com a chegada dos/as novos/as professores/as. Essa situação aconteceu durante a transição entre 2005 e 2006, quando o grupo composto pelo professor Emanuel diluiu-se após o docente pedir remoção. Nesse período, a condição de professor itinerante de Wesley, que atuava na escola há aproximadamente cinco anos, mas não consecutivamente, levava-o a sair e a retornar em diferentes momentos. À época, esse fato ocorria porque a disciplina de sociologia não estava estruturada como um cargo fixo. Por esse motivo, ocorria uma dependência da formação de classes, havendo anos em que existiam mais salas numa determinada escola, fazendo com que o professor pudesse permanecer mais anos; porém, se houvesse uma diminuição, no ano seguinte, o professor iria para outra escola. Assim, em 2006, o professor Wesley não estava mais atuando na escola. E o professor Henrique, de ciências naturais, atuava no Ensino Médio com outra disciplina, a de física, porém não se envolveu com o novo projeto. A proposta de trabalho com a sexualidade foi assumida pelas professoras Tereza, de matemática, contratada, e Bianca, de biologia, efetiva. Essa nova composição do grupo determinou uma mudança na forma de abordagem do tratamento da sexualidade, pois o relato de experiências

peçoais contadas pelas alunas e gravadas em vídeo foi substituído por dinâmicas que envolviam os/as alunos/as em situações ligadas à responsabilidade de cuidar de um filho/a. Além disso, também houve uma alteração na abrangência da proposta, que deixou de ser trabalhada especificamente com um grupo, para fazer o debate com diferentes turmas.

Nessa transição foi possível observar que o trabalho com a proposta de sexualidade estava mais ligado ao conceito de planejamento familiar, havendo algum reflexo na abordagem da questão do preconceito. Na entrevista de Bianca, este último aspecto não surgiu nas referências às atividades desenvolvidas. Apenas Tereza falou sobre o tratamento do tema, quando contou sobre o trabalho de apresentação do vídeo *Minha vida de João*, que considerava um desenho, às vezes não muito valorizado, mas cujo conteúdo era “*muito proveitoso*” e ao qual os/as alunos/as prestavam bastante atenção. Após a apresentação do desenho, foi feita uma roda de conversa, na qual alguns dos meninos, ao colocarem-se na situação de pais de “*homossexuais*”, diziam preferir que os filhos fossem ladrões ou usuários de drogas. Para a professora, o/a docente não tinha como interferir, pois essa questão estava crivada pelo aspecto cultural, em que a condição para a convivência, para alguns dos rapazes, aos quais ela se referiu diretamente, era de que a pessoa não pertencesse à sua família. Nas demais atividades, as duas entrevistas complementavam-se.

Ao falar do projeto de sexualidade de 2006, Bianca explicou que o trabalho foi mais aprofundado com uma das turmas do 2º. ano de Ensino Médio. Ela definiu esse projeto como “*prevenção contrária*”, explicando que a estratégia era colocar os/as alunos/as sob o contexto de responsabilidade de ter um/a filho/a. Essas estratégias surgiram na entrevista da professora Tereza por meio da descrição das atividades realizadas, como a dinâmica do ovo:

A dinâmica do ovo, primeiro, antes de, de ter essa dinâmica, deles cuidarem do, do ovo; o que que eles fizeram? Primeiro nós trabalhamos a gravidez na adolescência. Paternidade, maternidade na adolescência pra ver se eles estavam ou não preparados pra assumir essa tarefa, éh, tanto financeira, quanto em questão de responsabilidade.

Houve, também, a pesquisa de preços, para o levantamento de custos com a criação de uma criança até um ano de idade, para afinar o conceito de prioridades, como contou Tereza, diante dos limites financeiros, com comida, roupa, medicação:

Então, nós levamos eles até o centro comercial, pra eles pesquisarem custos de todas as coisas que eles utilizariam em caso, se viesse uma gravidez. Tudo que um bebê até um ano de idade necessitaria. Desde vacina, remédio, alimento, médico... éh, roupa. Né? Éh, tudo que se, tudo que envolve roupas, desde calçado, éh, produtos de higiene, fraldas... chupetas, né?

Nesse projeto, os/as alunos foram levados para conhecer o funcionamento do posto de saúde do bairro e o trabalho que ali se desenvolvia como prevenção. Também foram a instituições que atendem crianças cujos/as pais/mães eram considerados incapacitados para cuidar delas. As aulas sobre o uso de camisinha, da pílula e do anticoncepcional marcaram o encerramento do projeto.

A transição entre 2005 e 2006 também revelava alguns impactos produzidos pelas mudanças sobre o projeto de sexualidade: uma delas referia-se à postura das alunas em preservar a ideia de fazer depoimentos como os que eram realizados no projeto anterior: No caso do grupo de meninas que namoravam meninas, mesmo com a alteração do quadro docente, ainda havia algumas delas que davam depoimentos sobre a questão da homossexualidade. Bianca recuperou um desses depoimentos, em que a aluna contara que era filha única, já tivera um relacionamento e os pais eram cientes disso. E que essa aluna do 3º. ano convidou outra, do 1º. ano, para também expor suas experiências. Bianca explicou que, sempre que falava com as meninas, achava importante dizer que não existia preconceito em relação a elas; que não havia nenhum tipo de restrição; que achava “*muito interessante até o fato de elas se colocarem*”; e que as respeitava muito. Porém, quando uma delas perguntou se ela era preconceituosa, respondeu que não sabia, porque, se, algum dia, seu filho lhe dissesse: “*Mãe, eu sou homossexual, eu gosto do meu amigo, diferente*”, ela não sabia qual seria sua reação. Após ouvi-la, Bianca avaliou que as alunas acharam “*muito legal*” sua resposta, pelo fato de que havia muitas pessoas que eram “*falsas preconceituosas*”, mas que discriminavam. Bianca fazia a seguinte avaliação:

Porque o respeito e o preconceito são coisas diferentes. Você pode respeitar uma pessoa, mesmo não aceitando a opção dela, mesmo não querendo pra você ou não querendo pro seu filho, mas você pode respeitar a decisão dela. Cada um tem sua opinião.

Essa definição que a professora fez sobre o respeito que tinha pelas alunas deixava subentendido que elas tinham o direito de não ser discriminadas, o direito à liberdade de expressão, mas o discurso caiu em paradoxo quando a situação abrangeu uma pergunta sobre a esfera familiar. Nesse ponto, o direito à diferença assumia o tom de uma

circunstância ligada à “opção” da pessoa. Essa característica era similar à hipótese levantada pela pesquisa do Núcleo de Opinião Pública (NOP), que mensurava as práticas discriminatórias e as atitudes preconceituosas em razão da orientação sexual. Os dados permitiam inferir que a “natureza” da identidade sexual abria margem à emissão de juízos de valor, ao ser vista como uma opção ou preferência da pessoa (VENTURI, 2008). Esse aspecto, indiretamente, estava presente na explicação de Bianca, mas com uma particularidade: o fato de não saber se era preconceituosa. Nesse sentido, o enfoque colocado sobre o respeito aos direitos individuais não era um princípio válido para qualquer situação, mas, ao ser colocado sob condição, também abria margem ao mesmo campo de tensão, pois não poderia existir sem o reconhecimento da sociedade. Sob esse aspecto, o respeito às diferenças sexuais era administrado pela justificativa de que os direitos eram reconhecidos, desde que o indivíduo assumisse a carga social de responsabilidade por suas “*escolhas*”.

A ideia de “opção sexual” convivia com outras interpretações que compunham um mosaico de explicações que era rearranjado, quando ocorria a alteração do quadro docente. As mudanças criavam uma dinâmica que, ao mesmo tempo que aproximava alguns profissionais, afastava outros que poderiam contribuir com diferentes perspectivas no trabalho sobre as relações de gênero e sexualidade.

No que se refere à formação dada pela faculdade ou à sua eventual participação em cursos, os/as professores/as concluintes até a metade dos anos de 1990 afirmaram não ter recebido nenhum subsídio para trabalhar com a sexualidade. Tal aspecto começava a ser alterado com as capacitações que os/as envolveram nos projetos escolares de prevenção à DSTs/Aids. E, após essa fase, começavam a surgir as referências à formação para o trabalho com os PCN e, especificamente, com o caderno de Orientação Sexual.

A professora Bianca não informou exatamente o período em que se formou, mas o relato permite inferir que foi na segunda metade dos anos de 1990. Na faculdade, não teve nenhum curso voltado ao trabalho com a sexualidade, mas, por ter atuado numa escola particular que pagava cursos de formação, ela costumava participar de *workshops* e assistir a palestras voltadas à adolescência. Fase em que, a seu ver, normalmente se trabalhava a prevenção às drogas e a sexualidade. Também disse ter participado de um congresso de Educação, no qual ela adquiriu materiais do Instituto Kaplan baseados em sexualidade (homossexualidade, gravidez na adolescência, DST), inclusive uma apostila que utilizava para desenvolver algumas atividades em suas aulas de biologia.

Por causa da condição de professor itinerante, o professor Wesley não esteve na escola no ano de 2006, quando Bianca e Tereza desenvolveram a proposta delas, mas enfatizou que, durante a graduação em ciências sociais, concluída em 1997, a antropologia exercera certo fascínio sobre ele. E que algumas disciplinas da área colaboraram bastante para um entendimento mais aprofundado da temática da sexualidade:

Nós tínhamos uma professora que ela, ela... uma professora militante, uma professora feminista, então, e... parecia até um certo proselitismo, mas por um outro lado foi até bom mesmo, porque ajudava a gente a esclarecer essa questão de gênero, né? Então era um curso que foi organizado no sentido de colocar as diferenças, tanto quanto organização masculina, organização feminina, mas ao mesmo tempo, sobretudo tentando colocar os dois em pé de igualdade.

Essa desarticulação não era apenas temporal, mas parecia envolver aspectos ligados à composição do grupo que desenvolvia o projeto. Ele próprio comentava que sua participação ocorrera por causa de uma “*coincidência*” de entrar numa sala e ver um professor conversando com algumas moças sobre a questão da homossexualidade.

O conhecimento dessas descontinuidades revelou que essas diferenças de abordagem da temática pareciam emergir em fluxos; que elas, de alguma forma, estavam presentes na escola, mas ainda estavam um pouco desconectadas.

A professora de português, Ariana, à época que Wesley começou a participar da proposta de Emanuel, atuava com outras turmas, ainda como docente eventual. Ela se formou no curso de Letras em 2004, efetivando-se em 2006, e explicou que seus professores/as abordavam a questão da transversalidade nos PCN e que um dos temas era o da sexualidade. Durante o curso, eles/as destacavam como esse assunto poderia ser abordado por meio da literatura, citando como exemplo a obra de Adolfo Caminha: *Bom crioulo*. Para a professora Ariana, a leitura era um caminho para o contato com personagens que possuíam experiências diferentes, como o homossexual, a prostituta. E dizia: “*Quando você tem contato com histórias, você não vive tudo na sua vida. Mas se você tem contato com outras coisas, você vive outras coisas e aquilo que: ‘- Nossa. Fulano fez algo ruim.’ Mas você tá presenciando de repente aquele fato*”.

Além dos fatores como o período da formação, ou as possibilidades ainda desconexas de abordagem do tema por diversas áreas, era possível identificar algumas cisões nas falas dos/as docentes acerca da compreensão da sexualidade. Havia a perspectiva religiosa presente nos argumentos de uma professora de ciências naturais,

Eliza, que, enquanto respondia ao questionário, ao ler a questão sobre os fatores que poderiam gerar a homossexualidade, comentou: *“Pode ser um problema espiritual. Na minha igreja um rapaz foi libertado com oração. Ele não queria mais essa vida de homossexualismo. Os homens ofereciam dinheiro para ficar com ele.”* E continuou relatando que ele passou a seguir os princípios da igreja, que não sentiu mais esse desejo de ter relação com outro homem, dizendo que queria se casar. Numa fala espontânea, ela entoava uma voz de admiração, quando disse: *“Ele falou publicamente para todo mundo ouvir. Disse que teve medo de estar com Aids, mas que fez os exames e não deu nada. Ele foi muito homem para dizer publicamente que foi homossexual e que deixara de ser”*. Ela comparava o *“homossexualismo”* a uma situação sem saída, igual ao tráfico, à bandidagem, da qual a pessoa não tinha escapatória. Para ela seria melhor sair desse meio o mais rápido possível. Levantou o braço, apontando o dedo indicador para o céu e disse: *“Mas e a força para sair!? Só Ele!”*.

Havia os/as professores/as que evitavam dar respostas para justificar qualquer explicação, limitando-se a falar que não sabiam e que a opção sexual era uma descoberta da pessoa; ou devolviam a pergunta, transformando-a em objeto de pesquisa. Assim como havia a explicação de que a sexualidade era uma característica imanente aos genes de homo e heterossexuais. Este último aspecto era pertinente à visão do professor Otávio, de educação física, que se formara em 2005. A seu ver, as aulas de licenciatura faziam um trabalho de formação com textos do cotidiano, falando da transformação da sexualidade na infância, na pré-adolescência, na adolescência. E também do *“homossexualismo, do “lesbianismo”*, para que os/as alunos/as do curso de licenciatura pudessem tomar contato com os *“problemas”* da escola atual. Para Otávio a homossexualidade não se tratava de um *“problema”*, mas de algo com que a pessoa nascia. Naquele ano (2007), ele contou que fizera um curso de Ensino a distância (EaD), específico sobre drogas, mas que também abordava a questão da sexualidade, da infância, da família. Nesse curso, divulgado pela Diretoria de Ensino e comunicado pela coordenação pedagógica da escola, estavam inscritos/as os/as professores/as Mariana, de educação física; Tereza, de matemática; Bianca, de biologia; Ariana, de português; Ângela, de química. Enquanto comentava sobre esse curso, disse:

Nós não fomos educados. A gente não sabe, não sabemos ainda respeitar essas, essa população. Então, assim, ele [o curso de EaD] tentava dar um embasamento pra que a gente discutisse com os alunos a importância do respeito, o porquê daquele aluno ser daquela forma.

No período observado, independentemente de o/a professor/a atuar no projeto ou não, era frequente a defesa de que a pessoa, sob qualquer hipótese, tinha o direito de ser respeitada. O discurso do respeito, contudo, não se preocupava com variáveis como sexo, raça, religião, orientação sexual, ou qualquer outra característica que pudesse distinguir essa pessoa.

Em face da desconexão provocada pelo fenômeno da rotatividade de professores/as, era possível observar que a avaliação e a socialização das experiências de trabalho ficavam comprometidas. Esses aspectos eram adensados pela compreensão de alguns/mas docentes, ligada a ideia da “naturalização” das identidades sexuais, vistas sob o prisma biológico e/ou religioso. Tais circunstâncias respaldavam a impossibilidade de um discurso de respeito aos direitos que não se baseasse na ideia do sujeito universal e abstrato, a partir do qual as diferenças eram hierarquizadas.

A proposição de outros/as professores/as também deixava entrever que as práticas de desrespeito eram produtos resultantes da cultura, mas ainda não escapavam da aporia do respeito ao indivíduo universal. Essas discontinuidades tornavam complexa a aparição de propostas de trabalho sobre o respeito às diferenças sexuais, mas não se pode dizer que os sinais do reconhecimento ainda não estivessem presentes na escola. Eles estavam à deriva. Nesse sentido, a atividade que mais se aproximou da perspectiva do respeito ao direito das diferenças foi realizada pela professora Tereza.

Ela fizera graduação em ciências com habilitação plena em matemática, formando-se no final dos anos de 1980, e balançou a cabeça negativamente para dizer que não teve nenhum curso na faculdade que oferecesse subsídios para a abordagem do tema sexualidade. Para Tereza, sua formação era quase “*intuitiva*”. Porém, o seu trabalho tinha como base as dinâmicas apropriadas e vinculadas a obras como: *Aprendendo a conviver*, de Margarida Serrão e Maria Clarice Baleeiro, cuja apresentação já traz a proposta de que o material deve ser utilizado por todos aqueles que acreditam na possibilidade de novas relações de convivência, de respeito às diferenças individuais e culturais e de luta pela cidadania (1999).

A professora também utilizava vídeos, como *Minha vida de João*, produzida pela “Ecos – Comunicação em Sexualidade”, um desenho animado que apresentava uma borracha que apagava os pensamentos de um bonequinho. A seu ver, essa borracha representava o apagar do que não parecia tão correto, para depois desenhar o padrão que ela definia como o da família e da religião. Em sua concepção, a borracha representava o preconceito. Tereza analisava as cenas do desenho como o padrão que surgia quando a

borracha apagava os pensamentos do bonequinho. A formação “intuitiva” de Tereza, na verdade, estava bem ancorada no material que pesquisava para executar os projetos com os quais se envolvia na escola.

Você lida com um preconceito cristalizado

O desenvolvimento de projetos revelava diferentes níveis de adesão dos/as docentes que influenciavam na estruturação e continuidade das propostas. Eles não se referiam apenas a fatores como a manutenção do vínculo do/a professor/a com a escola, mas do contato entre as diferentes trajetórias de formação. O andamento do trabalho não interferia só no relacionamento entre docentes, mas também mexia em aspectos como uma maior aproximação com os alunos/as. Segundo Bianca, os projetos ajudavam a criar laços, mudando o relacionamento professor/a-aluno/a. No plano geral, havia o reconhecimento de que as suas relações melhoravam durante a implementação da proposta, como avaliou Wesley:

Parece que na sala de aula é uma relação só aluno - conteúdo, professor – conteúdo - aluno, enquanto que, nos momentos de projeto, outras coisas que permeiam a vida tanto do professor quanto do aluno, elas são colocadas, se aproximam. Isso acho que talvez combina mais com o processo de educação.

Ao comentar sobre o que faria de diferente, se implantasse novamente o projeto de sexualidade, Bianca explicou que não se esqueceria de levar em consideração a “cara” do grupo discente. Em suas avaliações, ela achava que as turmas possuíam uma “vibração” que fazia com que os/as alunos/as tivessem o mesmo caráter. Esse aspecto a levava a atribuir a cada grupo uma peculiaridade: em algumas turmas predominava o fator religioso; outras eram turmas imaturas, em que todo mundo tinha apelido, mas curiosidade e vontade de saber; outras eram aplicadas e/ou rebeldes. Para Bianca, cada turma tinha um jeito e nunca se conseguiria trabalhar o projeto com a escola inteira. Além disso, outro aspecto que considerava muito sério era trabalhar a questão de mexer em valores. Em sua avaliação, ao montar-se um projeto, dever-se-ia conhecer antes o público com o qual ele seria trabalhado:

Porque aquela coisa, você bater de frente com valores que existem pra eles desde que eles nasceram. Né? Então é muito sério você trabalhar, o papel da escola é muito complicado, nesse sentido. Eu acho. Faria, tentaria fazer muitas coisas que eu fiz, mas antes de avaliar o grupo, acho que é difícil a gente tratar algumas ideias.

A aproximação que ocorria, tanto durante a implementação dos projetos, quanto durante as aulas, propiciava contextos em que os/as professores/as se deparavam com alguns dos valores que o grupo discente possuía. Ao posicionarem-se, os campos de diálogo deixavam transparecer três estratégias para lidar com as diferenças tanto de atitude quanto de opinião: 1) uma delas ocorria após o/a docente perceber a diferença, momento em que procurava superá-la, porém não propunha uma relação dialógica de compreensão mútua, mas tinha o poder de encerrar a conversa; 2) a outra propunha um exercício de alteridade, em que o docente procurava levar o sujeito-aluno/a a colocar-se no lugar do/a outro/a para refletir e tentar compreender a diferença; 3) e havia ainda uma que se parecia com um exercício diatópico, cuja forma dialógica era similar à descrição de Sousa Santos (2003), em que o docente buscava ampliar a consciência mútua dos participantes no diálogo, procurando lugares comuns de compreensão sobre determinadas diferenças. Essas três possibilidades não poderiam ser consideradas como um padrão ou como uma característica que poderia ser atribuída a alguns professores/as em específico, mas apareciam como estratégias difusas e presentes na prática de diferentes docentes e em diferentes contextos, durante as conversas que mantinham com seus/suas alunos/as.

No primeiro caso, o encontro com a diferença era marcado pela suposição de que as estratégias adotadas pelo/a docente conduziram à superação dos valores culturais. Cléber, ao avaliar o fato de dar aulas de matemática, considerava que tinha cinquenta por cento de chances de os/as alunos/as não gostarem do professor e, por isso, procurava inverter essa expectativa, aproximando-se de seus valores. A estratégia utilizada, contudo, excluía parte dos/as alunos/as, ao priorizar a ambiguidade de falas que remetessem ao erotismo: “[...] *aí tudo, tudo que você vai explicar é motivo deles levarem pro lado da sexualidade: ‘- Ah! É aula do professor Cléber’ ‘- Então vamo!’.* *Aí vai lá. Já tão preparado pra falar uma besteira. ‘- Olha gente! Vai ter que dá! Dá pra fazer isso aí. ‘- ÊÊÊ Professor! Pra fazer tem que dá professor!’*” Ele percebia que, ao usar essa estratégia, algumas alunas não aceitavam e isolavam-se; ele as descrevia, explicando: “*São pessoas crentes, protestantes. Por exemplo, elas olham pro canto*”. Perante essa situação, ele procurava fazer outra brincadeira: “*Gente! Em nome de Jesus, vamos parar com besteira, hein?*”

Esse contexto de aproximação parecia carecer de uma perspectiva que reconhecesse que as alteridades do grupo discente emergiam sob múltiplas formas, inclusive as moldadas pelos valores religiosos, que exerciam a função de regular os

comportamentos de gênero e sexualidade. A ausência dessa pressuposição fazia com que alguns docentes não conseguissem alcançar um círculo de amplitude mútua que envolvesse uma conversa sobre sexualidade, no qual pudessem incluir aquelas alunas evangélicas que olhavam para o canto. A tentativa de aproximação acabava por inviabilizar a possibilidade de um diálogo, despertando mais o que parecia ser uma atitude de resistência em recusar os próprios valores.

As tentativas para estabelecer o diálogo sobre temas que geravam o preconceito despertavam a criatividade de alguns/mas docentes e exigiam que eles/as propusessem estratégias para gerar a “*compreensão*” e tentar superá-lo. Quando alguns alunos/as questionavam Wesley sobre a definição da sexualidade, ele buscava ampliar o conceito, utilizando uma estratégia similar à proposta de Vera Paiva (1999): fazer um exercício de alteridade em que os/as alunos/as se colocassem numa cena, Nela, ele incluía a dimensão do desejo:

[...] imagine-se o seguinte: você não consegue se imaginar gostando de uma pessoa do mesmo sexo com você, isso pra você é algo inconcebível, é algo totalmente fora, que isso não te atrai, não te impulsiona. Agora, imagine-se você mesmo gostando de uma pessoa do sexo oposto: não é algo que te impulsiona, não te condena, não te reprime, nem nada. A mesma coisa acontece com uma pessoa que tem o comportamento homossexual. [...]

Essa forma de aproximação propunha uma dinâmica que poderia representar um primeiro passo para além da observação do próprio desejo. Entretanto, essa estratégia, ainda que recuperasse a desigualdade de poder instaurada pela heteronormatividade, era avaliada pelo docente a partir dos limites de suas possibilidades de transformação. Para Wesley, ainda que as pessoas tivessem vontade de obter esclarecimento sobre a temática da sexualidade, a formação cultural da sociedade tratava esse assunto como um tema tabu. Por esse motivo, ele chegava a tocar no assunto, mas considerava um assunto difícil de ser discutido:

É, porque não é algo tão simples. Porque à primeira vista, se você não está completamente preparado, uma carga teórica boa pra discutir esse tema, quando você põe o tema em discussão, os alunos eles tendem sempre a levar mais pro lado do senso comum, né? Trabalhar as coisas com ideias mais superficiais, né? E é nesse sentido que você precisa estar bem amparado pra uma literatura, porque você lida com um preconceito que está cristalizado, né?

A aproximação adotada por Bianca revelava outras especificidades; ela sempre se mostrava muito atenta aos gestos de todos/as, inclusive aos dela própria, e tomava o

cuidado de iniciar a aula, abrindo um campo de diálogo: “*Bom dia, classe! Vocês aprenderam desenhando os órgãos genitais*”. Na aula a que assisti, ela primeiro passou de carteira em carteira olhando os cadernos e, ao ouvir algum comentário que achava engraçado, compartilhava-o, brincando com a turma: “- *Pessoal, olha a ideia do Adilson! Professora vê se meu pênis tá bom!*”. Noutra cena, enquanto os alunos faziam atividades, a professora Bianca estava à mesa corrigindo avaliações, quando ouviu a palavra “lésbica”. Levantou a cabeça e, sem saber exatamente quem a dissera, perguntou: “- *Quem falou? Quem disse lésbica?*”. Uma aluna respondeu: “- *Foi a Bárbara, professora.*”. Ela perguntou à aluna: “- *O que é lésbica?*” E a aluna respondeu: “- *Mulher que quer ser homem*”. A professora indagou: “- *Como assim, por que mulher que quer ser homem?*” A aluna ficou em silêncio. Em tom de diálogo, Bianca começou a explicar que “*nem toda lésbica era masculinizada, pois havia casais de lésbicas em que as duas eram bem femininas*”. A professora aconselhou Bárbara a “*tomar cuidado com as generalizações*”.

No trabalho desenvolvido na escola, Bianca também considerava que a formação religiosa de determinadas turmas influenciava no trabalho do docente por causa da associação feita entre as ideias de sexualidade e de pecado. Ao observar o perfil de algumas salas onde, eventualmente, houvesse um grande número de alunos/as evangélicos/as e que se mostrassem um tanto radicais, Bianca procurava começar as aulas falando de Deus, mas sem se vincular a nenhuma religião:

Eu tenho uma sala onde eu tenho duas alunas que são muito evangelizadas, muito radicais, e eu não falo com elas antes... não começo a aula antes de falar de Deus. Eu não justifico nem uma aula sem usar Deus como exemplo, porque, quando eu comecei lá, eu não falava e elas não, elas anotavam tudo, porque elas são extremamente inteligentes, mas eu sentia que não existia aquela... aquele interesse.

Em suas aulas, ela parecia buscar pontos mútuos de compreensão (SANTOS, 2003), estabelecendo um diálogo por meio do qual pudesse demonstrar que a ciência caminhava ao lado da religião. E traçava um paralelo, referindo-se aos casos em que a ética na ciência envolvia aspectos religiosos; como exemplo, falava da Igreja Católica. Numa das aulas, para abordar a ideia do prazer, Bianca tratou o assunto contando a história das meninas que em determinados locais da África perdiam o clitóris. Ao fazer a exposição, disse que o prazer como parte fisiológica era fundamental e que o orgasmo da mulher envolvia tanto a parte emocional quanto física. Estabelecia ainda uma ligação

entre o prazer do orgasmo e a reprodução. A associação do prazer com a ideia de Deus surgia sob a justificativa de que, se havia essa possibilidade, era porque Ele permitiu:

Ainda coloco pra elas assim: Se vocês acreditam tanto na criação de Deus, Ele jamais teria cometido um erro, e deixado lá ligado um botãozinho dando prazer à mulher, se não fosse importante. E já foi comprovado que as mulheres que são estimuladas sexualmente, que sentem prazer, literalmente, que sentem orgasmos, na época da ovulação elas engravidam com muito mais sucesso, né? Então a condição de engravidar é muito maior, do que fazer o sexo só por fazer, né?

Em sua estratégia, Bianca criativamente preservava o direito de seus/suas alunos/as evangélicos/as à educação, sem excluí-los do debate ligado à sexualidade. Se, por um lado, essa abordagem parecia ser adequada à busca de canais de diálogo com alguns/mas alunos/as, por outro reconhecia a dificuldade de mexer com os valores que eles/as traziam consigo desde pequenos. Essa avaliação parecia expressar uma escolha sobre o que era o mais adequado e o mais aceitável em relação a uma determinada turma. Tal aspecto, indiretamente, anunciava a exclusão de temas que eventualmente se confrontassem com os valores que estivessem ligados a um determinado padrão sociocultural. Nessa perspectiva, a releitura e a transformação de algumas ideias que ampliassem o debate sobre a sexualidade ainda se constituíam como um desafio às ações de alguns/mas docentes.

Na turma a que Bianca se referira, a professora Tereza, de matemática, possuía outro posicionamento em relação a seus/suas alunos/as evangélicos/as. A ampliação diatópica era feita por etapas que primeiro envolviam o estudo sobre o tema a ser trabalhado e depois o desenvolvimento das ações com os/as alunos/as. Assim, após realizar uma pesquisa pessoal sobre a cultura japonesa, Tereza começou a fazer uma série de atividades com eles/as. A professora pediu que procurassem informações sobre as gueixas japonesas. Nas primeiras conversas que teve com as turmas, perguntou o que era uma gueixa, ouvindo às vezes a resposta de que era uma prostituta. Solicitou que aprofundassem suas pesquisas e depois passou o filme *Memórias de uma gueixa*, comunicando que depois faria perguntas. E solicitou um relatório em que eles/as deveriam colocar suas impressões, utilizando as informações que haviam levantado na pesquisa. Durante a entrevista que concedeu, ela fez a leitura de três textos entregues por alunas da sala na qual a professora Bianca comentara que havia um grande número de alunos/as evangélicos/as.

As alunas faziam uma narrativa em que descreviam a trajetória para uma menina japonesa transformar-se em uma gueixa. E, ao final da leitura da terceira redação, a professora destacou ter achado interessante a anotação que a aluna fizera do filme: “*Ainda há esperança para a árvore que foi cortada, ao cheio das águas ela brotará*”. Na sua avaliação, os relatórios estavam muito bons, principalmente por considerar o fato de não ter avisado qual atividade seria realizada. Ela, porém, pareceu não reconhecer que a anotação do filme feita pela aluna se referia a um trecho da citação bíblica de Jó, capítulo 14, versículo 7. Por outro lado, Tereza não desconhecia o fato de as alunas serem evangélicas, mas sua postura a diferenciava de Bianca, por acreditar que, apesar de a educação familiar dessas alunas ser “*bastante severa*”, ela achava que a influência cultural não era a mesma para todos/as — havia diferenças de pessoa para pessoa. Para Tereza, se a família era uma pequena sociedade, na escola havia um aprendizado ligado à convivência que também influenciava na formação para o respeito às diferenças; julgava ela que, se a cultura dos pais era inquestionável, quando uma pessoa se tornasse independente, ela poderia voltar-se contra aqueles princípios familiares e/ou religiosos e constituir seus próprios princípios.

Um ponto em comum sobre todas as abordagens apresentadas referia-se ao fato de que a aceitação dos/as docentes era um elemento facilitador das estratégias de diálogo. Porém, as interações revelavam uma graduação que caminhava da suposição neutra e abstrata da igualdade — que procurava incluir os indivíduos na conversa sem levar em consideração suas diferenças —, passando pela dificuldade de mediar temas ligados a grupos culturalmente subordinados e encerrando-se na mediação entre os saberes trazidos pelos/as alunos/as e o conhecimento escolar. Neste último aspecto, havia duas possibilidades: a que deixava entrever que o campo de inclusão de temas possuía limites colocados pelos valores culturais predominantes na escola; e a que acreditava que o indivíduo possuía condições de reformular esses valores. Sob esse leque de posicionamentos, cabe observar a existência de estratégias que lidavam com a desigualdade que se instaurava a partir das diferenças. Porém, elas se diluíam, ao serem colocadas sob condições de trabalho tão adversas. Ainda que a valoração cultural pudesse ser analisada como um fator de desrespeito a alguns grupos, a estrutura de funcionamento da unidade escolar gerava fluxos de descontinuidades que dificultavam as estratégias de diálogo e a aproximação do debate sobre o respeito aos direitos de cidadania das diferenças sexuais.

5. Considerações finais

Ao final da exposição, não há como negar que o discurso sobre direitos humanos estivesse inscrito no projeto político pedagógico da escola João Antônio Mascarenhas. A documentação escolar sintonizava-se com as recomendações internacionais das quais o Brasil se tornara signatário e sujeitava-se à legislação maior (Constituição Federal, LDB, ECA) que fornecia as diretrizes sobre suas ações pedagógicas. Por outro lado, como apontou Boaventura de Sousa Santos (2003), o desafio vivenciado pela unidade de ensino era outro: ele se pautava no confronto da noção universalista de direitos com os valores locais. Nela, o princípio da igualdade sustentava-se sobre um paradoxo (ARAÚJO; AQUINO, 2001): o da falta de reconhecimento das diferenças. Ao não levar em consideração o impacto de determinados padrões culturais, a ausência dessa leitura inviabilizava a compreensão sobre o desrespeito a direitos como o da vida, o da liberdade e, até mesmo, o da igualdade de determinados grupos.

Com a chegada da era dos direitos humanos, contudo, não havia como deixar as diferenças no portão da escola. Aos poucos elas foram entrando: primeiro os trabalhadores; depois os portadores de necessidades especiais, seguidos pelos grupos étnico-raciais e pelas mulheres; e, em face da pandemia de Aids, pelos “grupos de risco”. Esse ingresso, em casos como os dos portadores de deficiência, ocorreu sob a proposta da escola inclusiva (SANCHEZ, 2005). Foi assim que - sob as condições possíveis à área de educação - emergiu um discurso sobre a diversidade que passou a integrar vários grupos. Tal proposta revelou que conseguiria lidar apenas com as diferenças naturalizadas e que fossem visíveis por causa da condição econômica e/ou física.

No caso da escola João Antônio Mascarenhas, esse processo, inicialmente, desdobrou-se na ênfase sobre projetos ligados à superação da desigualdade social. Aspecto que tornava imperativas as ações dedicadas à redistribuição (SANTOS, 2003; FRASER, 2000). Sob essa perspectiva, as falas ligadas à injustiça social observavam mais a necessidade de ações que tratassem as carências da comunidade local. Nesse contexto, o trabalho pedagógico com o respeito aos direitos das diferenças étnico-raciais, de gênero e de sexualidade ganhava sentido, ao propor que a inclusão seria garantida por meio do acesso ao poder econômico. Em face dessa homogeneização, as outras formas de tratamento da injustiça, cometidas contra indivíduos pertencentes a

grupos culturalmente desvalorizados, ainda não foram plenamente reconhecidas como outros campos geradores da exclusão.

Na escola havia professores/as que não estavam alheios/as à ideia de que o preconceito seja um fenômeno cultural e de trabalhá-lo como um fator de desrespeito. Entretanto, a maior parte dos conteúdos curriculares era desenvolvida de uma forma que não deixava transparecer a estrutura hierárquica sob a qual se ocultava um indivíduo universal e desprendido do contexto histórico que lhe dera origem (SCOTT, 1999). Para a execução do programa escolar, os parâmetros assentavam-se na existência de um conhecimento neutro e racional que, com exceção dos/as alunos/as portadores/as de deficiência mental, nivelava as demais diferenças sob o princípio da igualdade.

Ao não enfrentar a tensão entre a igualdade e a diferença, os saberes científicos eram repassados sob a ideia do universalismo abstrato e racional do sujeito moderno. Tal pressuposto dificultava o acesso aos significados culturais que deflagravam as desigualdades ligadas às relações de gênero e sexualidade (NICHOLSON, 2000; RUBIN, 1999; SCOTT, 1990), pois assentavam-se numa percepção naturalizada do corpo e do sexo que este carregava. Sob a divisão estanque das disciplinas, o debate sobre a construção das masculinidades e das feminilidades, em princípio, não pertencia à seara de algumas das ciências, mais especificamente as da área de exatas. Entretanto, as estratégias utilizadas por alguns professores/as para o ensino de disciplinas, como a matemática, revelavam como os números e as fórmulas deixavam de ser neutros/as, ganhando associações heteronormativas que, ao serem apresentadas como um destino comum a todos/as, indiretamente, produziam exclusões, por não pressuporem a existência de outras possibilidades de relações afetivas.

Nos poucos momentos em que o tratamento curricular das sexualidades superou sua concepção mais tradicional, a proposta universalista do respeito limitou-se à proposição de que o/a aluna/o aceitasse a condição de ser diferente. Por não se tratar de um trabalho pedagógico que contemplasse o tratamento das injustiças culturais (FRASER, 2000), essa aceitação o/a retirava do círculo de igualdade e, paradoxalmente, o silêncio e a discrição (CAVALEIRO, 2009) tornavam-se fatores que marcavam o desrespeito a alguns de seus direitos, como, por exemplo, o da liberdade de expressão. Além disso, essa decisão também era associada à ideia de que o indivíduo possuía o direito de “escolher” relacionar-se com uma pessoa do mesmo sexo, porém cabia-lhe o dever de assumir a responsabilidade por todo o ônus que lhe fosse cobrado, gerado pela exclusão moral, social e legal (RUBIN, 1999).

A frequência às aulas emergiu como um item à parte. Entre as normas da escola, a assiduidade era a que melhor expressava a noção universal de igualdade. Por outro lado, esse princípio era tão abstrato que se embaraçava no paradoxo do desrespeito que ocorria durante o encontro das diferenças. Os espaços em que os indivíduos se reuniam eram tomados por diversas interações, as quais, em alguns casos, assemelhavam-se a cenas carregadas de violência. Elas possuíam características multidimensionais, dirigindo-se a diversos grupos, expressando-se sobre diversos campos de manifestação - como o físico, o psicológico e o moral (SCHILLING, 2004) - e afetando, assim, a dignidade das pessoas, ao envolvê-las em cenas de humilhação e/ou que provocassem o sentimento de vergonha.

As diferenças sobreviviam nesse contexto de violações que, a depender do horário, multiplicava seu repertório de histórias de desrespeito. Em alguns casos, esses enredos chamavam a atenção por causa de sua característica ambígua: eram considerados “brincadeiras” cujo conteúdo reproduzia cenas de humilhação. Sob o entendimento de “brincadeira”, quando elas ocorriam, não representavam outras formas de expressão da violência nem de desrespeito à dignidade da pessoa. Sob esse jogo as pessoas eram submetidas a algumas das formas de hostilidade vivenciadas na escola.

A obrigatoriedade da frequência promovia tanto o encontro nos locais físicos, quanto o encontro de valores. Nessa convivência cotidiana, as relações de gênero e sexualidade eram compreendidas a partir de um sistema de oposição entre os sexos que legitimava o desrespeito à pessoa que se afastasse da normalização heterossexual. Sob esse sistema, as interações entre os/as assíduos eram reguladas por meio de uma “vigilância de gênero” (BORRILLO, 2001) que ressaltava os aspectos de não correspondência entre os padrões heteronormativos e os sentidos atribuídos tanto ao sexo que corpo carregava quanto às relações mantidas com outros corpos – iguais ou diferentes – e/ou com a auto-imagem produzida sobre o próprio corpo.

Um dos mecanismos de “vigilância”, cuja ambiguidade dificultava o redimensionamento do conceito de violência, referia-se ao conteúdo homofóbico das interações comumente chamadas de “zoação”, ou de “tiração de sarro”. Elas eram consideradas uma forma tolerável de desrespeito que, ao mesmo tempo que insultavam, fazendo um monitoramento que cerceava a liberdade de qualquer pessoa, atualizavam as expectativas da normalização cultural possível às identidades de gênero e de expressão da sexualidade. Esse vigiar não perdia do campo de visão as cobranças ligadas ao

padrão mais valorizado do que era considerado como o bom, o natural e o certo (RUBIN, 1999).

Essas atitudes, ao mesmo tempo que eram sofridas, faziam sofrer os que a manifestavam e, em muitos casos, ocorriam indistintamente entre professores/as, funcionários/as e alunos/as. Nesse sentido, o não entendimento da homofobia como uma das faces de manifestação da violência (BORRILLO, 2001) inviabilizava a composição de um repertório pedagógico que a vinculasse ao desrespeito dos direitos humanos. Do mesmo modo, a definição de gênero também possuía limites, pois, em muitos casos, adequava-se a leitura associada à diferença por sexo (NICHOLSON, 2000). Nesse caso, se a naturalização já possuía um primeiro abrigo no desenvolvimento das ciências naturais, essa percepção era reforçada entre alunos/as e funcionários/as, por causa da convivência com alguns valores religiosos que informavam os riscos que um indivíduo podia correr, ao expor-se como diferente.

Na escola, outro aspecto que indiretamente se constituiu numa reflexão sobre o desafio ligado à constituição do respeito às diferenças era o da relação dos/as alunos/as com o disciplinamento escolar. Para alguns/mas deles/as, frequentar a escola não significava aderir a suas regras, mas resistir à autoridade institucional que se manifestava por meio dos/as professores/as e funcionários/as. Os responsabilizados compunham um grupo que se tornara conhecido por terem seus nomes associados ao confronto com as normas. No caso dos rapazes, suas atitudes pareciam expressar certo tipo de masculinidade (BRITO, 2004). Tratava-se de alunos sistematicamente convidados pela direção para esclarecer ocorrências.

De modo geral, as provocações de alguns desses jovens aos/às funcionários/as e aos/às professores/as geravam a impressão de descolamento dos valores que normalizavam as relações de gênero e sexualidade, pois algumas manifestações confrontavam-se com o processo de “vigilância” descrito por Borrillo (2001). Por outro lado, essas mesmas manifestações sustentavam-se sob o forte tom da ambiguidade, compondo cenas que não poderiam ultrapassar o campo da aparência.

Ao mesmo tempo que suas provocações aos/às professores/as e funcionários/as aparentemente se confrontavam com os valores tradicionais associados à masculinidade (FRY, 1982), paradoxalmente, quando se voltavam aos colegas, elas se tornavam muito conservadoras em termos de reatualizar o padrão heteronormativo. E caminhavam no sentido contrário do respeito, elegendo a humilhação (ALENCAR, LA TAILLE, 2007) como forma de expor os/as colegas cuja masculinidade ou feminilidade não

correspondesse a seu sexo. Esse comportamento tornou-se fundamental, por ajudar a esclarecer a polissemia que circundava a palavra “respeito”, cujo entendimento, por vezes, aproximava-a mais da ideia de reputação e cuja cobrança era mediada na convivência com os colegas considerados iguais, tornando-se inviável para os indivíduos que fossem vistos como desiguais.

Nesse processo, a “zoação” era uma das estratégias de cobrança que, geralmente, não era entendida como uma forma de humilhar. Na escola, ela refletia o repertório diversificado de conteúdos classificados por Heloisa M. Moulin e Yves de La Taille (2007), como, por exemplo: o da “evidência”, ligado à cobrança sobre os gestos e as roupas usadas pela pessoa; o da “condição”, que era associado ao indivíduo considerado diferente; o da “impotência”, resultante do preconceito contra um grupo sociocultural; o do “fracasso”, que responsabilizava a pessoa pelo abandono de um projeto de vida, como o da não conclusão dos estudos; e o do “contágio”, ligado à associação ao/outro/a, com quem uma pessoa andava. Em face desses conteúdos, a dificuldade de reconhecer o respeito às diferenças devia-se à ambiguidade polissêmica que o termo assumia, pois ele era mais compreendido como a necessidade de honra e reputação ao olhar de terceiros/as (ALENCAR; LA TAILLE, 2007) do que sob o valor neutro e abstrato da tolerância às diferenças. Sob esse aspecto, o conceito universal da dignidade humana não se sintonizava com o ambiente local.

Sob o contexto da “zoação”, a ideia de igualdade enfraquecia-se e deixava transparecer o jogo de poder que operava sobre os sexos (SCOTT, 2005), ao normalizar a relação macho/ homem/ heterossexual que se casa com fêmea/ mulher/ heterossexual. Nesse jogo, as outras possibilidades de combinação, quando não eram toleradas, eram humilhadas, deixando evidentes as marcas da exclusão a alguns dos direitos das diferenças sexuais que a escola ainda não conseguia tratar. Sob um discurso complexo e multifacetado que aproximava as noções de reputação/ respeito/ tolerância, as cenas que envolviam provocações reiteravam a normalização mais conservadora ligada às relações de gênero e sexualidade. Nesse sentido, o rapaz ou a moça preservaria seu respeito/reputação, ao permanecer nos lugares imaginados para homens e mulheres, como: marido/esposa, pai/filhos/as, mãe/filhos/as. Porém, também poderiam expressar seu respeito/tolerância à convivência com rapazes e moças, cuja sexualidade era vista como um impedimento para a ocupação desses lugares, ainda que não considerassem correto o comportamento deles/as.

Por fim, o desafio para superação dessas ambiguidades encaminhava-se aos aspectos que, por causa da estrutura de funcionamento da unidade de ensino, concorriam com a mudança da noção de respeito a um sujeito abstrato e universal. Entre os fatores da concorrência estava o atendimento às demandas burocráticas de um sistema de ensino que colonizava a maior parte das ações escolares, fazendo-as confluir mais para a exposição de produtos dos projetos desenvolvidos do que para o movimento de apropriação da proposta em termos de preparo para a cidadania. Tal racionalidade não era adversa à ideia do sujeito universalizante e abstrato, nem lhe colocava críticas, pois, sob a demanda de execução dos projetos, não havia o tempo necessário para a formação do “sujeito-cidadão”, mas apenas do cidadão portador do direito de consumir propostas de respeito à diversidade humana (PAIVA, 2002). Essas propostas já vinham formatadas e concatenavam-se com os temas presentes na grade curricular.

Foi possível reconhecer como as pautas de HTPC refletiam essa característica, ao absorver o trabalho dos professores/as e da coordenação, fazendo a escola parecer-se com uma empresa que gerenciava atividades pedagógicas. Nessa lógica, o encaminhamento das propostas levava à formação de equipes que imprimiam nos projetos a marca de seus/suas executores/as e que passavam a ser medidas em termos de desenvolvimento, documentação e exposição do trabalho. Essa segmentação era estrategicamente necessária para atingir o cumprimento dos prazos, mas revelava como a existência de níveis diferenciados de adesão, por vezes, gerava cisões em termos de relacionamento no grupo e entre os grupos.

Nesse processo de fragmentação do trabalho, fenômenos como a mudança frequente do quadro de professores/as, motivada por decisões subjetivas ou por condições objetivas (ALVARENGA, 2008), interferiam na continuidade das propostas, pois algumas delas encerravam-se com a saída dos/as responsáveis. Se, por um lado, essas mudanças colocavam em contato profissionais com diferentes entendimentos sobre as relações de gênero e sexualidade, por outro, havia a constante possibilidade da desestruturação gerada pela rotatividade de professores/as. Essas discontinuidades constituíam-se como parte dos fatores que dificultavam a estruturação de propostas que escapassem à aporia do discurso universal do sujeito de direitos. A outra parte dizia respeito à própria necessidade das referências culturais de alguns alunos/as, professores/as e funcionários/as para se posicionarem em relação às relações de gênero e sexualidade. Nesses casos, a ideia do respeito universal à dignidade humana enlaçava-

se com a de reputação (ALENCAR; LA TAILLE, 2007), fazendo com que a defesa da equidade não possuísse outro impacto que não o da tolerância.

Sob a dificuldade de estruturação de uma resposta a essa situação — provocada pela ampla demanda de trabalho, pela instabilidade de alguns cargos e por seus reflexos sobre as propostas pedagógicas —, parecia faltar tempo para avaliar as estratégias de diálogo que ajudavam a amenizar os confrontos com alguns valores que expressassem preconceitos ou discriminações. Elas ocorriam de forma difusa e pareciam aproximar-se do processo “diatópico” descrito por Sousa e Santos (2003), em que os/as professores/s buscavam lugares comuns de compreensão entre a proposta escolar e as experiências do grupo discente. Nessa perspectiva, contudo, a releitura de algumas ideias, que ampliavam o debate sobre os direitos das diferenças sexuais, ao emergirem de forma tão fragmentada, diluíam-se em face da descontinuidade das propostas.

Nesse cenário, foi possível reconhecer algumas atividades que já portavam as condições da mudança. Aos poucos, elas começavam a manifestar-se. E não apenas nas atividades, mas apareciam na descrição do contato dos/as professores/as com as transformações sociais. Eles/as reconheciam a convivência da escola com novos valores. Elaine, como já apontado anteriormente, redimensionava o padrão de família, quando comentava sobre os casos das mulheres casadas que tinham filhos/as e depois passavam a morar com outra mulher, mas formavam uma família com moldes diferentes, e dizia: “*Eu aprendi assim. Pai e mãe é aquele que cria, né?*”. Além do redimensionamento da ideia de família, a professora Cleide fazia uma leitura diferenciada sobre a reapropriação do espaço pelos/as alunos/as que, a seu ver, até “*brincavam*” com preconceito, mas tinham a possibilidade de uma liberdade maior no interior da escola.

Na escola João Antônio Mascarenhas, ainda podia não haver um projeto hegemonicamente voltado para a construção e a continuidade de uma proposta sobre o respeito às diferenças, mas não se podia negar a existência de ações descontínuas, como: a dos/as professores que questionavam as generalizações preconceituosas; a daqueles/as que acreditavam na possibilidade de quebrar o preconceito; a dos que pesquisavam materiais para a abordagem dessa temática. Essas formas de trabalho não estavam completamente ausentes, elas ocupavam algum espaço, lidavam indiretamente com a questão do reconhecimento cultural (FRASER, 2000) e já anunciavam uma promessa inscrita em um dos cartazes afixados na escola: “A igualdade ainda vai chegar”.

Referências bibliográficas.

ALENCAR, Heloisa Moulin; LA TAILLE, Yves de. Humilhação: o desrespeito no rebaixamento moral. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 59, n. 2, p. 217-31, 2007.

ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Estudos Feministas**, n. 57, p. 50-2, 2001.

ALVARENGA, Carolina Faria. **Relações de gênero e trabalho docente: jornadas e ritmos no cotidiano de professoras e professores**. Dissertação (Mestrado) — Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

APPIAH, Kwame Anthony. Patriotas cosmopolitas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 13, n. 36, fev. 1998.

ARAÚJO, Ulisses; GROPPA, Júlio. **Os direitos humanos na sala de aula: a ética como tema transversal**. São Paulo: Moderna. 2001.

ÁVILA, Maria Betânia. Direitos sexuais e reprodutivos: desafios para as políticas de saúde. **Cadernos de Saúde Pública**, n. 19 (Sup. 2), p. 5465-5469, 2003.

BARBOSA, Lívía. Igualdade e meritocracia. **A ética do desempenho nas sociedades modernas**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

BENEVIDES, Maria Victoria Mesquita. O desafio da educação para a cidadania. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BONAN, Claudia. “Derechos sexuales y reproductivos, politica e cidadania em America Latina: un estudio comparativo Brasil-Chile”. Disponível em: <http://www.minjusticia.cl/pmg/documentos/Derechos%20sexuales%20y%20reproductivos.pdf>>. Acesso em: ago. 2008.

BORGES, Zulmira Newlands; MEYER, Dagmar Estermann. Limites e possibilidades de uma ação educativa na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, v.16, n. 58, p. 59-76, jan./mar. 2008.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia**. Barcelona : Edicions Bellaterra, 2001.

BRAGA, Denise da Silva. **A sexualidade no currículo da escola fundamental – travessões e reticências sobre a homossexualidade nos discursos e nas atividades em uma escola municipal**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 05 de outubro de 1988.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Programa Nacional de Direitos Humanos**. Brasília: Ministério da Justiça, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira**. Brasília: MEC, 1997a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/INEP, 1997b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Programa Nacional de Direitos Humanos II**. Brasília: Ministério da Justiça, 2002.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Brasil sem homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLBT e Promoção da Cidadania Homossexual**. Brasília, 2004a.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Combate a Discriminação. **Brasil sem homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLBT e Promoção da Cidadania Homossexual**. Brasília: Ministério da Saúde, 2004b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Resultado da seleção dos projetos de capacitação/formação de profissionais da Educação para a Cidadania e a Diversidade Sexual**. Brasília: MEC/SECAD. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/divulgacaore resultado.pdf>>. Acesso em: ago. 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **CADERNOS SECAD 4: Gênero e diversidade Sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos**. Brasília: MEC/SECAD, maio de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/escola_protege/caderno5.pdf>. Acesso em: set. 2009.

BRITO. Rosemeire dos Santos. **Significados de gênero do fracasso escolar: quando os modelos polares de sexo não são suficientes**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2004.

CAETANO, Marcio Rodrigo Vale. **Os gestos do silêncio para esconder as diferenças**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

CARRARA, Sérgio; RAMOS, Sílvia. A constituição da problemática contra homossexuais: a articulação entre ativismo e academia na elaboração de políticas públicas. **PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva**: Rio de Janeiro, v.16, n. 2, p. 185-205, 2006.

CARRARA, Sérgio; SIMOES, Júlio Assis. Sexualidade, cultura e política: a trajetória da identidade homossexual masculina na antropologia brasileira. **Cadernos Pagu**, n.28, p. 65-99, 2007

CARRARA, Sérgio; VIANNA, Adriana R. B. A violência letal contra homossexuais no município do Rio de Janeiro: características gerais. In: CACERES, Carlos (Org.). **Ciudadania sexual en America Latina: abriendo el debate**. Lima: Universidad Peruana Cayetano Heredia, 2004.

CARVALHO, Marília Pinto de. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. **Estudos Feministas**, v. 9, n. 2, p. 554-574, dez. 2001.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam. Marcas de gênero na escola: sexualidade, violência, discriminação. In: SILVEIRA, M.L.; GODINHO, T. (Org.) **Educar para a igualdade: gênero e educação escolar**. São Paulo: PMSP-CEM, 2004a.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Mirian; SILVA, Lorena Bernadete. **Juventudes e sexualidades**. Brasília: Unesco Brasil, 2004b.

CAVALEIRO, Maria Cristina. **Feminilidades homossexuais no ambiente escolar: ocultamentos e discriminações vividas por garotas**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2009.

CONFERÊNCIA Mundial sobre Direitos Humanos. Declaração e Programa de Ação de Viena: 14-25 de junho de 1993.

CORRÊA, Sônia. Cruzando a linha vermelha: questões não resolvidas no debate sobre direitos sexuais. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 12, n. 26, p. 101-121, jul./dez. 2006.

COSTA, Jurandir Freire. **A inocência e o vício: estudos sobre o homoerotismo**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1992.

COSTA, Jurandir Freire. **A face e o verso: estudos sobre o homoerotismo II**. São Paulo: Escuta, 1995.

DALLARI, Dalmo de Abreu. Cotidiano e tolerância. In: SEMINÁRIO CULTURA E INTOLERÂNCIA, novembro de 2003, São Paulo. Conferência. Disponível em: <<http://www.sescsp.org.br/sesc/images/upload/conferencias/7.rtf>>. Acesso em: ago. 2008.

ERICKSON, Frederick. Metodos cualitativos de investigation sobre la enseñanza. In: WITTROCK, N. C. (Org). **La investigación de la enseñanza II. Metodos cualitativos y de observación**. Barcelona: Ediciones Paidos, 1989.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1986.

FACCHINI, Regina. **Sopa de letrinhas? Movimento homosexual e produção de identidades coletivas nos anos 90: um estudo a partir da cidade de São Paulo**. Rio de Janeiro: Garamond Universitária, 2005.

FACCHINI, Regina. **Entre umas e outras: mulheres, (homo)sexualidades e diferenças na cidade de São Paulo**. Tese (Doutorado) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Unicamp, Campinas, 2008.

FANTE, Cleo. **Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. Campinas: Verus, 2005.

FEBVRE, Lucien. **Honra e pátria**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1998.

FERRARI, Anderson. **O professor frente ao homoerotismo masculino no contexto escolar**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2002.

FISCHMANN, Roseli. Educação, direitos humanos, tolerância e paz. **Paidéia**. Ribeirão Preto, v. 11, n. 20, p. 67-77, 2001.

FLEURI, Reinaldo Matias. A questão da diferença na Educação: para além da diversidade. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA (ANPEd), 25., GT 06: Educação Popular, setembro de 2002.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 10, p. 58-78, jan/fev./mar./abr. 1999.

FRASER, Nancy. Rethinking the public sphere: a contribution to the critique of actually existing democracy. **Social Text**, n. 25/26, p. 67-77, 1990.

FRASER, Nancy. **Justice interruptus – critical reflections on the 'postsocialist' condition**. London: Routledge, 1997.

FRASER, Nancy. Rethinking recognition. **New Left Review**, London n. 3, p. 107-120, may/jun, 2000.

FRASER, Nancy. Reconhecimento sem ética? **Lua Nova**, São Paulo, n. 70, p. 101-138, 2007.

FRY, Peter. **Para inglês ver: identidade e política na cultura brasileira**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

GEERTZ, Clifford. Description densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. In: GEERTZ, Clifford. **La interpretación de las culturas**. México: Gedisa, 1987.

GOMES, Nilma Lino. “Educação e diversidade etnicocultural”. In: RAMOS, Marise Nogueira; ADÃO, Jorge Manoel; NASCIMENTO, Graciete Maria. **Diversidade na Educação: reflexões e experiências**. Brasília: SEMTEC/MEC, 2003.

HABERMAS, Jürgen. **Mudança estrutural da esfera pública**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1990.

HARKOT-DE-LA-TAILLE, Elizabeth. **Ensaio semiótico sobre a vergonha**. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 1999.

ITANI, Alice. Vivendo o preconceito em sala de aula”. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Diferenças e preconceito**. São Paulo: Summus, 1998.

KNIJNIK, Selma Carneiro Felipe; KNIJNIK, Jorge Dorfman. Jogo e pluralidade cultural: estudo exploratório com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte e Educação Física. **Revista Brasileira Educação Física Esp**, São Paulo, v. 19, n. 4, p. 285-93, out./dez. 2005.

LIMA, Francis Madlener de. **O discurso sobre a homossexualidade no universo escolar: um estudo no curso de licenciatura em educação física**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

MACRAE, Edward. **A construção da igualdade: identidade sexual e política no Brasil da “Abertura”**. Campinas: Ed. Unicamp, 1990.

MADSEN, Nina. **A construção da agenda de gênero no sistema educacional brasileiro (1996-2007)**. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Ciências Sociais, UnB, Brasília, 2008.

MARTÍNEZ, María Elena. Diversidad cultural e identidades colectivas en los curriculos nacionales de Brasil e Argentina en la década del 90. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA (ANPEd), 24., (GT 12: Currículo), outubro de 2001.

MATEOS, João Henrique de Nogueira. Sociedade versus diversidade sexual na escola: a construção da cidadania. **Dialogia**, São Paulo, n. 5, p. 153-9, 2006.

MATTAR, Laura Davis. Reconhecimento jurídico dos direitos sexuais – uma análise comparativa com os direitos reprodutivos. Disponível em:

<http://www.surjournal.org/conteudos/getArtigo8.php?artigo=8,port,artigo_mattar.htm>

Acesso em: 30 out. 2008.

MATTOS, Patrícia. **A sociologia política do reconhecimento: as contribuições de Charles Taylor, Axel Honneth e Nancy Fraser**. São Paulo: Annablume, 2006.

MELUCCI, Alberto. **Culture in gioco: differenze per convivere**. Milano: Il Saggiatore, 2000.

MELUCCI, Alberto. **O jogo do eu: a mudança de si em uma sociedade global**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.

MENDONÇA, Ricardo F. Reconhecimento em debate: os modelos de Honneth e Fraser em sua relação com o legado habermasiano. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 29, p. 169-185, 2007.

MOORE, H. Compreendendo sexo e gênero. Tradução de Júlio Assis Simões para uso didático. Do original "Understanding Sex and gender". In: INGOLD, Tim (Ed.). **Companion encyclopedia of Anthropology**. London: Routledge, 1997.

MORAES SANTOS, Evson. Malaquias. Ambientes topográficos da escola pública. Significações imaginárias patrimonialistas. **Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales**, Barcelona: Universidad de Barcelona, v. 7, n. 143, 15 de junio de 2003. Disponível em: <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-143.htm>>. [ISSN: 1138-9788]. Acesso em: ago. 2008.

MOTT, Luiz R. B. **Causa mortis: homofobia**. Salvador: Editora Grupo Gay da Bahia, 2001.

NICHOLSON, Linda. Interpretando gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 9-42, 2000.

NOBLIT, George W. Poder e desvelo na sala de aula. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 119-137, jul./dez. 1995.

OLIVEIRA, Meire Rose dos Anjos. **Educação e sexualidade: vivências sócio-educacionais de jovens homossexuais**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Conselho Econômico e Social. Proposta Brasileira de Resolução - E/CN.4/2003/L.92. Disponível em: <<http://www.justica.sp.gov.br/Modulo.asp?Modulo=305>>. Acesso em: jul. 2009.

PAIVA, V. Cenas sexuais, roteiros de gênero e sujeito sexual. In: BARBOSA, Regina Maria; PARKER, Richard. **Sexualidades pelo avesso-direito, identidades e poder**. Rio: Relume-Dumará, 1999. p 249-269.

PAIVA, V. **Fazendo arte com a camisinha: sexualidade jovem em tempos de Aids**. São Paulo: Summus, 2000.

PAIVA, V. Sem mágicas soluções: a prevenção e o cuidado em HIV/ AIDS e o processo de emancipação psicossocial. **Interface – comunicação, saúde, educação**, v. 6, n. 11, p 25-38, ago. 2002.

PARKER, Richard . **Corpos, prazeres e paixões**. São Paulo: Best Seller, 1991.

PETCHESKY, Rosalind Pollack. Direitos sexuais: um novo conceito na prática política internacional. In: BARBOSA, Maria Regina; PARKER, Richard. (Org.) **Sexualidades pelo avesso**. São Paulo: Editora 34, 1999.

PIERUCCI, Antônio Flávio. Ciladas da diferença. **Tempo Social**, v. 2, n. 2, p. 7-33, 1990.

PIROTTA, Kátia Cibele Machado et al. **Educação sexual na escola e direitos sexuais e reprodutivos**: avaliação da política da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo – 2001-2005. Disponível em:

<http://www.ecos.org.br/download/artigo_aval_Ed_Sexual_01_julho_2007.pdf>.

Acesso em: ago. 2008.

PRADO, Marco Aurélio Máximo; MACHADO, Frederico Viana. **Preconceito contra homossexualidades: a hierarquia da invisibilidade**. São Paulo: Cortez, 2008.

RAMIRES NETO, Luiz. **Habitus de gênero e experiência escolar: jovens gays no ensino médio em São Paulo**. Dissertação (Mestrado) — Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

RAUPP RIOS, Roger. Direitos sexuais de gays, lésbicas e transgêneros. Disponível em <<http://www.clam.org.br/pdf/rogerport.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2008.

RODRIGUES, Fábio Rogério da Silva. **O currículo e a norma: gênero, sexualidade e educação entre alunos/as dos anos finais do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado) - FAE-UFPEL, Pelotas, 2003.

ROSA, Marcelo Victor da. **Educação Física e homossexualidade: investigando as representações sociais dos estudantes do Centro de Desportos**. Dissertação (Mestrado) – UFSC, Florianópolis, 2004.

RUBIN, Gayle. Thinking sex: notes for a radical theory of politics of sexuality. In: PARKER, R.; AGGLETON, P. **Culture, society and sexuality- a reader**. London: Taylor & Francis. 1999.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A Educação inclusiva: um meio para construir escolas para todos no século XXI. **Inclusão - Revista da Educação Especial**, out. 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Entrevista. In: **Teoria & Debate**, n. 48, jun./jul./ago. 2001, Fundação Perseu Abramo.

SANTOS, Boaventura de SOUSA (Org). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Rick; GARCIA, Wilton (Org.). **A escrita de Adé: perspectivas teóricas dos estudos gays e lesbic@s no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2002.

SASSAKI, Kasumi Romeu. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCHILLING, Flávia. **A sociedade da insegurança e a violência na escola**. São Paulo: Moderna, 2004.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil para a análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5-22, jul./dez. 1990.

SCOTT, J. Gender and politics of History. Prefácio. **Cadernos Pagu**, n. 3, p.11-27, 1994.

SCOTT, J. Experiência. In: SILVA, Alcione Leite da (Org.). **Falas de gênero**. Florianópolis: Editora Mulheres, 1999.

SCOTT, J. O enigma da igualdade. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 216, jan./abr. 2005.

SERRÃO, Margarida; BALEEIRO, Maria Clarice. **Aprendendo a ser e a conviver**. São Paulo: FTD, 1999.

SILVA, Claudio Roberto. **Reinventando o sonho: história oral de vida política e homossexualidade**. Dissertação (Mestrado) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

SILVA, Cristina Luci Câmara da. **Triângulo Rosa: a busca pela cidadania dos “homosssexuais”**. Dissertação (Mestrado) — Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1993.

TAVARES, Liliana Barros. **Deixem que digam, que pensem, que falem: a homofobia na visão dos formandos de licenciatura da UFPRE.** Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

TAYLOR, Charles. **El multiculturalismo y la política del reconocimiento.** México: Fondo de Cultura Económica, 1993.

TELLES, Edna de Oliveira. **O verso e o reverso das relações escolares: um olhar de gênero sobre o uso dos tempos em uma escola municipal da cidade de São Paulo.** Dissertação (Mestrado) — Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

THIOLLENT, Michel J. M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária.** São Paulo: Polis, 1980.

THORNE, Barrie. **Gender play: girls and boys in school.** New Brunswick, NJ: Rutgers University Press, 1997.

TONATTO, Suzinara; SAPIRO, Clary Milnitsky. Os novos Parâmetros Curriculares das escolas brasileiras e educação sexual: uma proposta de intervenção em ciências. **Psicologia & Sociedade**, v. 14, n. 2, p. 163-175, jul./dez. 2002.

VENTURI, Gustavo. Intolerância à diversidade sexual. In: **Teoria & Debate**, n. 78, jul./ago. Fundação Perseu Abramo, 2008.

VIANNA, A.; LACERDA, V. **Direitos e políticas sexuais no Brasil: mapeamento e diagnóstico.** Rio de Janeiro: CEPESC, 2004.

VIANNA, Claudia; RIDENTI, Sandra. Relações de gênero e escola: das diferenças ao preconceito. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.) **Diferenças e preconceito.** São Paulo: Summus, 1998.

VIANNA, Claudia; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 77-104, jan./abr. 2004.

VIANNA, Claudia; UNBEHAUM, Sandra. O gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 95, p. 407-428, maio/ago. 2006.

ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____,

Fui informado/a que o pesquisador, Claudio Roberto da Silva, está realizando uma pesquisa em nível de doutorado, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da USP, sobre orientação da Profa. Dra. Cláudia Pereira Vianna. O objetivo da pesquisa é realizar um estudo sobre como a escola [...] trabalha a questão da construção da cultura do respeito aos direitos de cidadania do segmento GLBT (Gays, Lésbicas, Bissexuais e Transgêneros), verificando como as pessoas presentes na vida escolar (alunos/as, professores/as e funcionários/as) se relacionam com a proposta de trabalho da escola sobre o respeito à diversidade humana, presente tanto nas normas de convivência quanto na proposta de formação educacional, e com o desenvolvimento das atividades escolares voltadas mais especificamente ao respeito à diversidade sexual.

O estudo contribuirá para aprofundar a reflexão das políticas públicas na área de educação e direitos humanos, sendo um importante instrumento para auxiliar formuladores, gestores e demais profissionais envolvidos na implementação desses programas.

Tenho ciência de que fui convidado/a para participar dessa pesquisa concedendo uma entrevista, que será gravada e seguirá um roteiro com perguntas abertas. Posteriormente, as fitas serão transcritas e seu conteúdo utilizado para análise pelo pesquisador. O roteiro abordará minha trajetória e minhas experiências enquanto aluno/a/ [ou “enquanto professor/a ou funcionário/a”] da [escola] em relação às propostas e às atividades realizadas por essa escola.

Fui informado/a de que haverá uma entrevista individual que deverá ser realizada em um local reservado, podendo ser na escola. O tempo de duração da entrevista será de aproximadamente uma hora e meia.

Recebi a garantia de que meu nome não aparecerá em nenhum outro lugar (a não ser nessa folha) e nada que possa me identificar será revelado, ficando assim garantido o meu anonimato e a minha privacidade. Foi garantido que meu nome não será mencionado no corpo do relatório, em eventuais artigos, livros ou estudos futuros e publicações futuras.

Fui informado/a de que os resultados do estudo serão publicados e apresentados em congressos e outros eventos e publicações científicas de divulgação e que poderei ter acesso ao relatório final da pesquisa, após a conclusão do mesmo.

Entendo que minha colaboração não me causará nenhum dano ou prejuízo e que posso interrompê-la a qualquer tempo, se assim o desejar.

Estou ciente de que nenhuma compensação será fornecida em decorrência da minha participação.

Nome legível

Assinatura

Este termo tem uma cópia para o(a) senhor(a) e outra para o pesquisador e, antecipadamente, agradeço sua colaboração e me coloco à disposição para qualquer esclarecimento através dos telefones (11) 3687-0704/ 8312-6039 ou pelo e-mail crsillva@uol.com.br.

Atenciosamente,

Claudio Roberto da Silva

Roteiro da entrevista individual: (aluno/a)

- Agradecimento pela presença do participante

Bloco Temático	Perguntas	Objetivos
Perguntas iniciais	<p>- Podemos começar com você falando sobre o seu dia a dia:</p> <p>- Além de estudar aqui na escola, você faz outra coisa, como outro curso, ou trabalha após as aulas? Vocês têm amigos e/ou amigas? Como eles/as são? Você participa de festas? Como são essas festas? Vocês têm religião? Pratica? De que forma?</p> <p>- Você acha que os jovens, no geral, têm uma vida parecida com a tua?</p> <p>- O que você acha que preocupa mais os jovens nos dias de hoje?</p>	Recuperar os hábitos e valores do grupo presente à entrevista
Cotidiano escolar	<p>- Há quanto tempo você estuda nessa escola? O que você acha da escola? E dos/as professores/as? E dos/as funcionários/as? E dos/as seus/suas colegas? Como é tua relação com os/as professores/as? E com os funcionários/as? E com os/as colegas?</p> <p>- O que você acha das aulas? Você tem alguma aula de que goste mais? Por que? Que atividades, geralmente, você faz durante as aulas? Quais assuntos você gosta de estudar? Por que?</p> <p>- O que você faz durante o intervalo ou durante as aulas vagas?</p>	Recuperar os hábitos do grupo no cotidiano escolar
Diferenças entre masculino e feminino na escola	<p>- Você acha que a vida de rapazes e de moças é igual aqui na escola? Quais são as diferenças? Quais são as semelhanças?</p> <p>- Comparando com os professores e as professoras, você acha que eles e elas pensam a vida de homens e mulheres de maneira diferente de você? Por que? Como você explica essas mudanças ou semelhanças?</p>	Verificar a percepção das diferenças por sexo entre jovens e entre jovens e adultos da escola.
Relações afetivas	Gostaria que você falasse sobre as relações afetivas de hoje em dia. O que você acha do namoro na vida dos jovens? O que você acha que é mais valorizado para namorar? Comparando com as pessoas mais velhas, você acha que há diferenças do namoro de hoje em dia com o de antigamente? Você fala sobre afeto, namoro e sexo com alguém? Com quem você fala sobre esse assunto? Como é essa conversa? É um assunto apresentado nas aulas pelos professores/as? Todas as aulas tratam desse assunto? Por que? Como esse assunto é tratado nas aulas?	Recuperar significados, valores e canais de diálogo sobre relações afetivas.
Preconceito Geral	- Você já prestou atenção se existem preconceitos, de modo geral, na escola? Que tipo de preconceitos são esses? Vocês se lembra de alguma história que possa contar? Como foi que as pessoas que viram essa história reagiram? E a pessoa que foi o alvo do preconceito, como ela reagiu? Qual tua opinião sobre esse acontecimento?	Recuperar as formas de percepção do preconceito em geral
Sexualidade e interações	<p>- Você acha que nos dias de hoje tem se falado muito de homossexualidade? O que você ouviu sobre esse assunto? O que você acha desse assunto? É um assunto conversado no teu grupo de amigos? E aqui na escola, esse assunto aparece de alguma maneira? Como?</p> <p>- Em sua opinião, há possibilidade duas meninas ou dois meninos namorarem aqui na escola?</p> <p>- Ouvi dizer que aqui na escola é muito comum ver meninos andando abraçados; brincando de se encoxar, um sentando no colo do outro. Você concorda ou não com essa afirmação? Também já observou isso?</p> <p>- Como você interpreta essas manifestações dos alunos? E as alunas, elas também se comportam dessa forma?</p>	Verificar o tipo de informação recebida sobre o tema, suas origens e como interpreta as interações.
Palavra aberta	Você quer fazer algum comentário que acha importante e não teve oportunidade de fazer?	

Apresentação do documento de autorização/ termo de consentimento..

Agradecimento pela participação

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA (professores/as)

1) Formação:

- Qual Seu curso de graduação e/ou de licenciatura?
- Na faculdade, o curso de formação forneceu algum subsídio para o trabalho pedagógico com o tema da sexualidade?
- Você fez algum curso de formação continuada, após acabar a faculdade, que tratasse do tema da sexualidade? Qual o curso e como era essa abordagem?

2) Religião:

- Você tem religião? Prática? De que forma?
- Você acha que a formação religiosa pode influenciar no trabalho do/a professor/a com o tema sexualidade? Como? Dê exemplos.

3) Trabalho atual:

- Há quanto tempo trabalha nessa escola?
- Você pode citar os projetos nos quais você já participou e participa nessa escola?
 - 1) Como você começou a participar?
 - 2) No geral, quais atividades foram desenvolvidas no projeto?
 - 3) Como os temas foram abordados nas suas aulas?
 - 4) Você poderia dar exemplos práticos desse trabalho?

4) Preconceito em geral:

- Você já observou na escola a existência de preconceitos? Preconceitos em relação a quem ou a quem? Você se lembra de como reagiram as pessoas próximas ao acontecimento? E a pessoa que foi alvo do preconceito, como reagiu? Qual sua opinião sobre esse seu relato?
- Você tem alguma sugestão de como trabalhar o tema do preconceito com os/as alunos/as? Já fez isso? Como foi?

5) Projetos sobre sexualidade na escola:

No caso das propostas que vêm da Diretoria de Ensino, e também da própria escola, como Artigo de Opinião, ou do Projeto Viva Japão ou o Projeto [da própria escola]:

- Você acha que esses projetos interferiram nas relações entre professores/as? Como? Dê exemplos.
- E entre alunos/as? Como? Dê exemplos.
- E entre professores/as e alunos/as? Como? Dê exemplos.
- Você observou na escola manifestações favoráveis, contrárias ou indiferentes em relação à homossexualidade masculina e/ou feminina? Como foram essas manifestações? De quem elas vieram? Professores/as, alunos/as, funcionários/as? Dê exemplos.
- Você acha que há necessidade de interferir ou não? Por quê? Dê exemplos.
- Em sua opinião, as alunas homossexuais ficaram mais a vontade para se expor durante o projeto de 2005?
- Ocorreu o mesmo com os meninos homossexuais? Por quê? Dê exemplos.
- No caso de um/a aluno/a perguntar: Professor/a por que uma pessoa é gay ou lésbica? Como você explicaria?
- Em sua opinião, há possibilidade de haver outras formas de manifestações afetivas na escola, como o namoro entre duas meninas ou entre dois meninos?
- Ouvi dizer que aqui na escola é muito comum ver meninos andando abraçados; brincando de se encoxar, um sentando no colo do outro. Você concorda ou não com essa afirmação? Também já observou isso?
- Como você interpreta essas manifestações dos alunos? E as alunas, elas também se comportam dessa forma?