

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED

Alexandre Martins Joca

**DIVERSIDADE SEXUAL NA ESCOLA:
Um “problema” posto à mesa.**

Fortaleza

2008

Alexandre Martins Joca

**DIVERSIDADE SEXUAL NA ESCOLA:
Um “problema” posto à mesa.**

**Dissertação apresentada ao curso Mestrado em
Educação Brasileira de Faculdade de Educação da
Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial
à obtenção do título de Mestre em Educação.**

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Celecina de Maria Veras Sales

Fortaleza

2008

““Lecturis salutem”

Ficha Catalográfica elaborada por
Telma Regina Abreu Camboim – Bibliotecária – CRB-3/593
tregina@ufc.br
Biblioteca de Ciências Humanas – UFC

J59d Joca, Alexandre Martins.
Diversidade sexual na escola [manuscrito] : um “problema” posto à mesa / por Alexandre Martins Joca. – 2008.
182f. : il. ; 31 cm.
Cópia de computador (printout(s)).
Dissertação(Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza(CE), 25/09/2008.
Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Celecina de Maria Veras Sales.
Inclui bibliografia.

1-ORIENTAÇÃO SEXUAL – ESTUDO E ENSINO – FORTALEZA(CE). 2-HOMOSSEXUALISMO – ESTUDO E ENSINO – FORTALEZA(CE). 3-MINORIAS SEXUAIS – ESTUDO E ENSINO – FORTALEZA(CE). 4-EDUCADORES SEXUAIS – FORMAÇÃO – FORTALEZA(CE). 5-HOMOSSEXUALISMO E EDUCAÇÃO – FORTALEZA(CE). 6-HOMOFOBIA NAS ESCOLAS – FORTALEZA(CE). I- Sales, Celecina de Maria Veras, orientador. II. Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. III-Título.

CDD(22ª ed.) 370.8664

53/08

Alexandre Martins Joca

**DIVERSIDADE SEXUAL NA ESCOLA:
Um “problema” posto à mesa.**

**Dissertação apresentada ao curso Mestrado em
Educação Brasileira de Faculdade de Educação da
Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial
à obtenção do título de Mestre em Educação.**

Aprovado em 25 de setembro de 2008.

Prof^a Dr^a Celecina de Maria Veras Sales – UFC – Orientadora

Prof^o Dr^o Alexandre Fleming Câmara Vale – UFC

Prof^a Dr^a Ercília Maria Braga de Olinda – UFC

Prof^a Dr^a Maria Helena de Paula Frota – UECE

Fortaleza

2008

À Dona Socorro, minha mãe e primeira professora, com quem aprendi o ABC e a taboada - a ler e escrever meu nome - e com quem ainda aprendo lições da vida inteira.

Ao Índio Assis (*in memorian*), que nos deixou saudades e boas lembranças.

Ao Luís (*in memorian*), “*meu irmão querido, de tantas lutas e conquistas*”, para quem, neste momento, não tenho palavras, não por não ter o que dizer, mas pela impossibilidade de traduzir esta fusão de sentimentos diversos.
Continuaremos.

AGRADECIMENTOS

Aos educadores/as, participantes da formação docente continuada sobre gênero e diversidade sexual, exemplos de coragem, compromisso profissional e social com a educação e com a formação humana dos jovens nos espaços escolares.

Aos/às companheiros/as do GRAB (nossa escola), Adriano Caetano, Aline, Camila Castro, Cleilton, Chico Pedrosa, Daletty di Poly, Dedé Sousa, Didi, Elísio Loiola, Ferreira, Helano, Janaína Dutra (*in memoriam*), Joacir, Lourdes, Mabel, Orlaneudo Lima e Rochinha, com quem compartilho lutas e conquistas coletivas diariamente.

À professora Celecina Sales, por acreditar nesta proposta de trabalho e pela delicadeza e sensibilidade na orientação desta pesquisa.

Aos professores Alexandre Fleming Câmara Vale, Ângela Souza, Ercília Maria Braga de Olinda e Maria Helena de Paula Frota pela disponibilidade em estar conosco, neste momento, compartilhando e contribuindo com minhas reflexões.

À Professora Maria Nobre, tão importante em minha formação acadêmica, exemplo de educadora.

Aos demais colegas e amigos/as do Grupo de Pesquisa “Juventude, Sociedade e Cultura”, Augusto, Francisca Helena, João Alfredo, Milena, com quem estou sempre crescendo e compartilhando saberes.

À Fundação Cearense de Apoio à Pesquisa - FUNCAP, pelo apoio financeiro nesses dois anos.

Aos Marquinhos, o da xerox, pelo incentivo em “subir as escadas” e pelos momentos de descontrações; o da livraria, pela confiança e paciência na busca dos livros.

Aos amigos e amigas, Ana Maria (minha mãe negra), Ângelo, Beto, Elzanir, Gustavinho, Jaqueline, Jean Carlos, Mateus, Roberinho, Rômulo, Solange Rocha, e tantos/as outros/as que de alguma maneira, direto ou indiretamente, contribuíram com esta pesquisa.

À minha família, meus pais – João e Socorro – e meus 9 irmãos e irmãs, especialmente, à Dóris (2ª mãe), pelo apoio incondicional, por toda a vida.

Ao Francisco Roberto, com quem compartilho nos últimos anos “a dor e a delícia de ser o que é”, pelo apoio e dedicação neste e em outros tantos desafios - “*Es muss sein*”.

Ao amigo, irmão e companheiro Luís (*in memoriam*), com quem compartilhei momentos importantíssimos nesta caminhada até aqui e quem certamente estará sempre em meu coração, em minhas lembranças, nesta busca constante da felicidade. Obrigado por tudo! (risos).

Para me resguardar das artimanhas da ideologia não posso nem devo me fechar aos outros, nem mesmo me enclausurar no ciclo da minha verdade. Pelo Contrário, o melhor caminho para guardar viva e desperta a minha capacidade de pensar certo, de ver com acuidade, de ouvir com respeito, por isso de forma exigente, é me deixar exposto às diferenças, é recusar posições dogmáticas, em que me admita como proprietário da verdade. No fundo, a atitude correta de quem não se sente dono da verdade nem tão pouco objeto acomodado do discurso alheio que lhe é autoritariamente feito, atitude correta de quem se encontra em permanente disponibilidade a tocar e a ser tocado, a perguntar e a responder, a concordar e a discordar. Disponibilidade à vida e a seus contratempos. Estar disponível é estar sensível aos chamados que nos chegam, aos sinais mais diversos que nos apelam, ao canto do pássaro, à chuva que cai ou que se anuncia na nuvem escura, ao rio manso da inocência, à cara carrancuda da desaprovação, aos braços que se abrem para acolher, ou ao corpo que se fecha na recusa. É na minha disponibilidade permanente à vida a que me entrego de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que vou aprendendo a ser eu mesmo em minha relação com o contrário de mim. E quanto mais me dou à experiência de lidar, sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço e construo o meu perfil.

Paulo Freire

RESUMO

Esta pesquisa é um trabalho sobre a educação sexual escolarizada através do diálogo entre a escola e o movimento homossexual no processo de formação docente continuada sobre gênero e diversidade sexual, realizado pelo Grupo de Resistência Asa Branca – GRAB, em 2007, com educadores/as de escolas públicas de Fortaleza/CE. Diálogo sobre a desconstrução dos significados e sentidos atribuídos à sexualidade humana, com o objetivo do enfrentamento às desigualdades sociais oriundas da homofobia dirigida a lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais - LGBTT. Desse modo, esta pesquisa debate sobre as fragilidades e as possibilidades da escola para o desenvolvimento de práticas educativas de reconhecimento e defesa da identidade de gênero e da diversidade sexual, visando compreender seus limites e observar suas oportunidades. Assim, pretende-se contribuir para a constituição de uma educação sexual escolarizada de enfrentamento à homofobia, no sentido de pensar práticas educativas que proporcionem relações sociais positivas com LGBTT no ambiente escolar.

Palavras-chaves: Escola, Movimento homossexual, Educação sexual escolarizada, Diversidade Sexual.

ABSTRACT

This research is a paper about sexual educated education through the dialog between school and the homossexual movement in teaching continued formation about gender and sexual diversity, done by The Grupo de Resistência Asa Branca – GRAB, in 2007, with Fortaleza’s public schools’ educators. The dialog about the destruction of the meanings and senses attributed to the human sexuality, with the objective of facing the social inequalities born from homofobia directed to lesbians, gays, bisexuals, transvestites and transexuals – LGBTT. In this way, the present research debates the fragilities and the possibilities of the schools to the development of educative practice of recognizing and defense of the gender’s identity and of sexual diversity, in a way to comprehend its limits and to observe its opportunities. So, it is intended to contribute with the constitution of a sexual educated education on facing the homofobia, in the sense of thinking of educative practices, which provides positive social relationships with LGBTT in the school environment.

Key-Words: School, Homosexual Movements, Sexual educated education, Sexual diversity.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 3.1: A Escala Kinsey (0-6).....	055
---	-----

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01: Memória Educativa.....	146
QUADRO 02: Desmasculinizando e Desfeminizando os gêneros.....	148
QUADRO 03: O que Sei, o que Quero Saber.....	155
QUADRO 04: FOFA.....	158

LISTA DE TABELAS

TABELA 3.1: Organizações não-governamentais LGBTT do Estado do Ceará.....	075
TABELA 4.1: Apoio a projetos Brasil sem Homofobia 2005 – Total de profissionais formados/as.....	121
TABELA 4.2: Apoio a projetos Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero nas Escolas – 2006/2007.....	122

LISTA DE ABREVIATURAS

ABL	– Articulação Brasileira de Lésbicas
ABGLT	– Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Travestis e Transexuais
ANTRA	– Articulação Nacional de Transgêneros
CDS	– Coordenação da Diversidade Sexual
CREDE	– Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
CRP	– Centro de Referência do Professor
CMES	– Comissão de Articulação com Movimentos Sociais
CNCD	– Conselho Nacional de Combate à Discriminação
CNAIDS	– Conselho Nacional de Aids
DST	– Doenças Sexualmente Transmissíveis
FACED	– Faculdade de Educação
GRAB	– Grupo de Resistência Asa Branca
HSH	– Homens que fazem sexo com Homens
IES	– Instituições do Ensino Superior
INSS	– Instituto Nacional de Seguro Social
LGBTT	– Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais
LBL	– Liga Brasileira de Lésbicas
MEC	– Ministério da Educação
NMS	– Novos Movimentos Sociais
ONG	– Organização Não-Governamental
ONU	– Organização das Nações Unidas
PCN	– Parâmetros Curriculares Nacionais
PLC	– Projeto de Lei Constitucional
PMEDH	– Plano Mundial de Educação em Direitos Humanos
PMF	– Prefeitura Municipal de Fortaleza
PN	– Programa Nacional
PNDH	– Plano Nacional dos Direitos Humanos
PSB	– Partido Socialista Brasileiro
PT	– Partido dos Trabalhadores
PVHA	– Pessoas Vivendo com HIV e Aids
SECAD	– Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

- SEDH – Secretaria Especial dos Direitos Humanos/Presidência da República
- SEDUC – Secretaria da Educação do Estado do Ceará
- SER – Secretaria Executiva Regional
- SME – Secretaria Municipal de Educação
- SUS – Serviço Único de Saúde

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
2 ENTRE O ATIVISMO E A PESQUISA: O Trabalho de Campo em Educação.....	21
2.1 TRAJETÓRIAS E FORMAÇÃO DE IDENTIDADES: Descobertas, Vivências e Observação do Sexual.....	21
2.2 OS REFERENCIAIS TEÓRICOS E OS ESPAÇOS INVESTIGADOS.....	24
2.2.1 Os Espaços e o <i>Corpus</i> da Investigação.....	25
2.2.2 Educador, Ativista, Pesquisador: O Processo de Investigação e a Construção do Distanciamento.....	28
2.2.3 Os Sujeitos Investigados: Ativistas e Educadores/as.....	29
2.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DO TRABALHO DE CAMPO.....	30
2.3.1 Observação Participante.....	31
2.3.2 Entrevistas Individuais.....	35
3 ORDEM E SUBVERSÃO: O Sexual Posto à Mesa.....	38
3.1 CAMINHOS PARA O ENTENDIMENTO DA SEXUALIDADE HUMANA.....	39
3.1.1 A Concepção Essencialista.....	41
3.1.2 A Concepção Construcionista.....	43
3.2 AS RELAÇÕES SOCIAIS E SEXUAIS A PARTIR DO GÊNERO.....	46
3.2.1 O Sexo e a Identidade de Gênero.....	50
3.3 DAS IDENTIDADES SEXUAIS À POLÍTICA PÓS-IDENTITÁRIA.....	53
3.3.1 A Política das Identidades Sexuais.....	56
3.3.2 A Política Pós-Identitária.....	60
3.3.3 A Perspectiva da Diversidade Sexual.....	62
3.4 A DIVERSIDADE POSTA À MESA: O Movimento Homossexual no Brasil e no Ceará.....	64
3.4.1 O Movimento Homossexual no Ceará.....	70
3.4.2 Lutas, Conquistas e Desafios.....	76
4 EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA E DIVERSIDADE SEXUAL: O que está sobre e sob esta Mesa?.....	85
4.1 FATORES ENDÓGENOS E EXÓGENOS.....	85
4.1.1 Reflexões sobre Formação, Saberes e Práticas Docentes.....	86
4.1.2 Contextos Sócio-Educativos e Culturais.....	91

4.1.3 O que Dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais.....	93
4.2 AS RELAÇÕES SOCIAIS COM A DIVERSIDADE SEXUAL NOS ESPAÇOS ESCOLARES.....	96
4.2.1 Extratos da Homofobia Institucional nas Escolas de Fortaleza.....	97
4.2.2 O Programado sobre a Sexualidade na Escola.....	99
4.2.3 As Manifestações da Diversidade Sexual no Acaso Escolar.....	105
4.3 PERSPECTIVAS E EFETIVAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A DIVERSIDADE SEXUAL.....	112
4.3.1 Perspectivas Educacionais do Movimento Homossexual.....	114
4.3.2 Políticas Públicas Educacionais para a Diversidade Sexual.....	117
5 FORMAÇÃO CONTINUADA PARA EDUCADORES/AS SOBRE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL: A Experiência do Grupo de Resistência Asa Branca.....	124
5.1 O PRIMEIRO ENCONTRO: Braços que se Abrem <i>versus</i> Corpos que se Fecham.....	128
5.1.1 Tete a Tete: Um Convite ao Diálogo.....	129
5.2 CONSTRUÇÕES CONCEPTUAIS DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL.....	135
5.2.1 Competências Científicas: Questões e Saberes Fundamentais.....	136
5.2.2 Competências Técnicas: Métodos para a Abordagem educativa.....	141
5.2.3 Competências Políticas: O Porquê da Abordagem Educativa sobre Diversidade Sexual na Escola.....	161
CONSIDERAÇÕES “FINAIS”	168
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	176

1 INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa, trago para o espaço da academia, o debate sobre fragilidades e possibilidades de escolas públicas de Fortaleza, no desenvolvimento de suas práticas educativas, reconhecerem e defenderem a identidade de gênero e a diversidade sexual.

Desta maneira assume-se uma dimensão de relevância social, na medida em que nossa sociedade, apesar dos avanços no campo da sexualidade, tem demonstrado bastante intolerância e resistência em reconhecer os direitos sexuais e humanos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais – LGBTT. Intolerância e resistência expressadas nas relações cotidianas vividas nos mais diversos espaços de socialização através da homofobia, ou seja, da manifestação de medo, aversão e desprezo às relações afetivas e/ou sexuais entre pessoas do mesmo sexo. Segundo Mott (2006), este ódio generalizado contra os/as homossexuais e a homossexualidade se reflete em violência e assassinatos de LGBTT (p. 05).

Nesse contexto, a escola, como uma das instâncias sociais responsáveis pelo desenvolvimento individual e coletivo dos sujeitos, tem demonstrado bastante fragilidade na condução do processo educativo de desconstrução de preconceitos e discriminações socialmente adquiridos, de modo que a abordagem educativa sobre, e com, a diversidade de orientação sexual é por muitas vezes, produzida e reproduzida no próprio ambiente escolar, conforme indicam pesquisas e estudos realizados acerca dessa problemática¹.

Os questionamentos acerca das fragilidades e possibilidades da escola pública de Fortaleza em desenvolver uma educação sexual sob a perspectiva do enfrentamento ao sexismo e à homofobia surgiram em 2005 quando, junto a outros dois ativistas do Grupo de Resistência Asa Branca – GRAB elaborei e, durante doze meses, coordenei o projeto “DIVERSIDADE SEXUAL E CIDADANIA: formação continuada para educadores/as”. Este projeto consistiu na formação docente continuada de trinta educadores/as da rede pública municipal de Fortaleza sobre diversidade sexual e cidadania. Em sua 2ª edição, no ano de 2007, esta formação continuada teve suas ações ampliadas sob o título “GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL: formação docente para a cidadania” de modo que ela constitui o *corpus* desta pesquisa.

¹ Aprofundo essas questões no capítulo 4 “Educação Escolarizada e Diversidade Sexual: O que está sobre e sob esta mesa?”.

Minha intenção é que esta pesquisa traga contribuições na direção da constituição de uma educação sexual escolarizada de enfrentamento à homofobia, no sentido de pensar práticas educativas escolarizadas que proporcionem relações sociais positivas com LGBTTT no ambiente escolar. Ao investigar a formação docente continuada, a partir do diálogo do GRAB com a escola, apresento subsídios importantes para a análise do trato com e sobre a diversidade sexual no espaço escolar.

A aproximação do GRAB com o espaço escolar, especialmente com educadores/as da rede pública municipal e estadual do Ceará, concretizou-se em virtude das demandas apontadas pelo programa “Brasil Sem Homofobia” possibilitando a esta organização a parceria com o Ministério da Educação – MEC e a Prefeitura Municipal de Fortaleza - PMF. Assim, o GRAB, organização não-governamental pioneira na luta pelos direitos dos homossexuais no Ceará, vem desenvolvendo, através destes projetos, ações direcionadas ao campo da educação escolarizada, no sentido de uma aproximação mais intensa com a escola e com os sujeitos que a constituem, visto que essa se apresenta como um importante espaço de formação dos jovens, especialmente os/as adolescentes e jovens que estão descobrindo seus desejos afetivos e eróticos direcionados às pessoas do mesmo sexo, de modo que acabam sofrendo ações de preconceito e discriminação.

Elaborar e realizar essa formação exigiram do GRAB reflexões acerca das questões que envolvem a educação sexual escolarizada e o trato com e sobre a diversidade sexual na escola, ou seja, sobre a função da educação formal no processo de enfrentamento à homofobia, no sentido de posicionar-se enquanto organização de defesa da identidade de gênero e da livre orientação sexual. Desse modo, a educação formal, o espaço da educação escolarizada - a escola - apresentou-se como um campo promissor, no entanto desafiador para tais sujeitos sociais.

Lembro, ainda, que este encontro está alicerçado por um percurso de lutas, conquistas e desafios enfrentados, no âmbito dos movimentos sociais, principalmente no movimento homossexual, há exatos 30 anos, no Brasil. Esse movimento vem fomentando tais questões no cenário das políticas públicas do Estado e alcançado êxito considerável, na medida em que o processo de redemocratização e a participação popular nas decisões da nação se efetivam com maior veemência.

Trago, no título desta pesquisa, a metáfora utilizada por uma professora participante do projeto já mencionado que, ao descrever a dificuldade da escola em lidar com as

manifestações da sexualidade de LGBTTT no ambiente escolar, ressaltou: “o problema está posto à mesa”². Utilizo-me dessa metáfora em virtude das questões por ela suscitadas.

A priori, a palavra “problema” aparece de maneira recorrente nos discursos docentes, sempre que estes se referem às questões e aos sujeitos pertencentes à diversidade sexual. Então, recorri às regras gramaticais e utilizei-me das aspas, no intuito de indicar que nem as questões sobre a diversidade sexual, nem os próprios LGBTTT devem ser vistos ou entendidos exclusivamente sob uma perspectiva de um problema, da abjeção, diria Buther (2001). Seguindo com nossa análise lingüística e interpretativa, o “posto à mesa” propõe também alguns questionamentos. Quem põe à mesa as questões sobre diversidade sexual? O que está posto à mesa e o que escondemos por baixo dela? O que poderia ser esta mesa?

Caso a mesa refira-se ao campo do social, cabe à problematização a abordagem sobre a construção dos sentidos e significados que temos atribuído historicamente à sexualidade humana, suas nuances e às desigualdades sociais oriundas de herança cultural ocidental. Cultura das diferenças, “dos diferentes”, na qual as diferenças confundem-se com desigualdades e, no campo da sexualidade, os sujeitos estão condicionados, constantemente, a “ser” e não a “estar”. Isso porque homens e mulheres ocupam espaços distintos e hierarquizados pela “camisa de força do gênero” (Rubin, 1993) em que o prazer e o desejo ainda nos remetem incondicionalmente ao pecado, ao castigo, à penitência e a hegemonia da heterossexualidade condiciona LGBTTT à marginalidade, à clandestinidade social.

Se nos referirmos à escola como “mesa” onde os “problemas” estão postos, ela é a mesa na qual estas questões são ainda delicadas, veladas, ainda “difíceis de dizer” (Loiola, 2001), ainda difíceis de ser postas por seus educadores/as. Isso em virtude das dificuldades por eles/as enfrentadas nos espaços escolares, frente às manifestações da sexualidade, especialmente da homossexualidade. Dificuldades expressadas, em sua maioria, pela negação, pelo silêncio e pela omissão, como revelou uma das educadoras durante a formação docente: “a gente faz de conta que não vê”, sendo estas questões, ocultadas, postas para debaixo da mesa, pela escola.

Por outro lado, a dinâmica do cotidiano escolar faz da escola a mesa do encontro, onde os sujeitos dialogam, trocam experiências, proporcionando aos/às jovens em formação a manifestação de sua sexualidade e trazendo para o convívio escolar os seus saberes, seus conceitos e preconceitos, suas curiosidades e dúvidas sobre o sexual, a ponto de, mesmo na

² Capítulo 4, p.102.

informalidade, no acaso, tais questões estarem sempre postas a gerar conflitos, “problemas”, geralmente, em torno da convivência com LGBTTT e das expressões de sua sexualidade.

No entanto, os/as educadores/as participantes da formação continuada sobre diversidade sexual, apesar das adversidades vividas no contexto social, profissional, pessoal e educacional estavam e estão tocados pelo compromisso em tornar a educação um mecanismo de enfrentamento das desigualdades relacionadas às questões de gênero e de orientação sexual. Compromisso, certamente construído e solidificado de maneira singular em cada sujeito, levando-os a aceitarem o convite ao diálogo - ao encontro aqui retratado. No entanto, no âmbito das políticas educacionais, as questões referentes ao enfrentamento da homofobia nos espaços escolares emergem somente nos últimos anos, como um desafio ao direito constitucional da educação para todos e todas.

Nesse contexto, a experiência do GRAB, no processo de formação docente continuada, realizada em Fortaleza, é pioneira no Ceará, no tocante à constituição de um espaço de reflexão e diálogo sobre o papel da escola e do/a educador/a, perguntando e discutindo acerca do “que fazer”, do “como fazer” e do “por que fazer”, sob a premissa da perspectiva de uma política educacional de enfrentamento ao sexismo e à homofobia nos espaços da educação formal – a escola.

Para uma melhor compreensão das questões aqui postas, o desenvolvimento desta pesquisa está dividido em capítulos. A priori, no capítulo dois “ENTRE O ATIVISMO E A PESQUISA: O Trabalho de Campo em Educação” relato os caminhos que tenho percorrido em minha formação pessoal e profissional, como ativista, educador e pesquisador, no sentido de me localizar no contexto desta pesquisa. Em seguida, apresento os espaços desta investigação – as escolas da Rede Pública de Fortaleza e o GRAB - e os sujeitos investigados - seus educadores/as e ativistas – como também descrevo os procedimentos metodológicos utilizados para a obtenção do material necessário à investigação - a observação participante e as entrevistas individuais.

No capítulo três “ORDEM E SUBVERSÃO: O Sexual Posto à Mesa” faço uma abordagem teórica acerca dos caminhos percorridos para o entendimento da sexualidade humana e para isso retomo suas concepções essencialista e construcionista e as implicações da construção do gênero nas relações sociais e sexuais dos sujeitos. No sentido de compreender a perspectiva da diversidade sexual, abordo, ainda neste capítulo, as políticas identitárias e pós-identitárias sobre o sexual e as contribuições do movimento homossexual brasileiro nesse campo. Para tanto, utilizo como referencial teórico as concepções pós-estruturalistas, com

ênfase nas propostas e questionamentos trazidos especialmente pela *Teoria Queer*³. Trago estas questões no intuito de observar os desafios postos à educação, especialmente aos espaços escolares, para o trato com os saberes sobre o sexual em suas práticas educativas.

É no capítulo quatro “EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA E DIVERSIDADE SEXUAL: O que está sobre e sob esta Mesa?” que adentro com maior profundidade nas implicações vividas no cotidiano escolar em torno das questões sobre a diversidade sexual: os fatores endógenos e exógenos, as relações sociais com os sujeitos LGBTTT no espaço escolar de Fortaleza, como também as perspectivas para a constituição de uma educação sexual escolarizada de enfrentamento à homofobia, no âmbito das Políticas Públicas Educacionais.

No capítulo cinco “FORMAÇÃO CONTINUADA PARA EDUCADORES SOBRE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL: A Experiência do Grupo de Resistência Asa Branca” descrevo a metodologia do projeto “GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL: formação docente para a cidadania” – *corpus* de observação desta pesquisa - realizado pelo GRAB em Fortaleza, no ano de 2007, em parceria com o MEC e a PMF, e sistematizo as competências científicas, técnicas e políticas empreendidas na formação docente mencionada.

Diante do exposto, esta investigação trata de encontros de educadores/as com disponibilidade ao diálogo, à reflexão e à ação, como também do encontro da sexualidade com a educação, de modo que são questões relevantes que acredito e espero possam, a partir daqui, serem compreendidas pela comunidade educacional para além de um problema.

³ Maiores aprofundamentos no capítulo 3, pg. 60.

2 ENTRE O ATIVISMO E A PESQUISA: O Trabalho de Campo em Educação

Minhas experiências, enquanto ativista do movimento homossexual e educador da Rede Estadual de Ensino do Ceará, têm proporcionado a mim uma constante observação das relações sociais vividas pelos/as jovens, especialmente, LGBTT, em seus espaços de socialização e formação, a escola e o movimento homossexual. Somada a ela, o mestrado em educação e minha participação no grupo de pesquisa sobre juventude, sociedade e cultura⁴ vêm contribuindo significativamente para a constituição do referencial teórico necessário a esta investigação.

No intuito de me localizar no contexto desta pesquisa enquanto sujeito investigador, refaço, através de um resgate de memória, os caminhos percorridos da infância aos dias atuais ao trazer alguns elementos construtores de minhas identidades enquanto educador, ativista e pesquisador.

2.1 TRAJETÓRIAS E FORMAÇÃO DE IDENTIDADES: Descobertas, Vivências e Observação do Sexual

Foi em Ipu, cidade protegida pelo grande paredão de rochas que compõe a Serra da Ibiapaba e aos arredores da cachoeira onde, segundo o romance alencarino, banhava Iracema, que nasci e vivi toda a infância e adolescência. Desde muito cedo, percebi e senti na dinâmica do cotidiano, a existência de condutas e comportamentos antagônicos estabelecidos para meninos e meninas. Logo percebi que em muitos aspectos não correspondia às expectativas de tais normas. Apesar de tratar-se do período pós “revolução sexual” dos anos 1960, estas normas eram dificilmente contestadas e mantinham-se, aparentemente, tão sólidas quanto as rochas que diariamente abrigavam o sol no crepúsculo do entardecer.

⁴ Este grupo de pesquisa é realizado no Programa de Pós-graduação em Educação da UFC – FAGED. Organizado pelas professoras Celecina Maria Veras Sales e Maria Nobre Damasceno, há uma década realiza estudos em torno da temática da juventude. Entre 2006 e 2008, o grupo está desenvolvendo o projeto “Juventude e Formação: práticas sócio-educativas realizadas por instituições sociais no contexto da sociedade contemporânea”.

Conviver com a constante exigência em corresponder ou não a estas normas sociais parece ter contribuído para a observação dessas questões que, por inúmeras vezes, eram postas, em contextos e espaços diversos, de maneiras sutis, quando não, perversas, constrangedoras, mas sempre sob a lógica de enquadrar os sujeitos à ordem estabelecida, aos valores inquestionáveis.

No entanto, esses fatos não obscurecem os encantos do universo infantil: o carinho dos pais, as fantasias infantis, os banhos de riacho e de chuva - escondidos da mãe -, as brincadeiras com os amigos/as da rua - meninos e meninas - onde o limite geográfico permitido era a padaria da esquina; como também às descobertas e efervescências da adolescência, peças valiosas que constituem o quebra-cabeça de minhas lembranças.

Foi ao lado da máquina de costura de Dona Socorro - minha mãe e primeira professora – que aprendi a ler, escrever e contar, e foram dela os maiores incentivos aos estudos. Dessa maneira, ingressei no espaço escolarizado muito cedo e já alfabetizado e então percebi que tais questões não se restringiam ao pequeno universo entre minha casa e a padaria da esquina. Elas estavam além, presentes também, dentre outros espaços, no cotidiano escolar, na sala de aula, no pátio, nos intervalos e mesmo nos momentos de maiores distrações.

Uma experiência significativa em torno das manifestações da sexualidade no espaço escolar deu-se aos doze anos, quando, na 6ª série do ensino fundamental, fui um dos alunos de uma turma composta exclusivamente por meninos. Se não me engano, o mais jovem da turma. Assim, na ausência dos/as educadores/as, a sala de aula era o espaço destinado e propício à afirmação da masculinidade, onde as revistas de nu feminino circulavam pelas carteiras corriqueiramente, e alguns meninos exibiam e mediam seus pênis eretos, como troféus, no intuito de saber quem ficava em vantagem quanto à proporção e espessura. Por vezes “brincavam” de masturbação coletiva e tudo acontecia em clima de brincadeira, no entanto, recheadas de prazeres e desejos. Nesse contexto, não faltavam desconfianças e acusações sobre a homossexualidade de alguns, geralmente, em torno dos que não participavam das práticas eróticas, pois mesmo que, por muitas vezes, durante as “brincadeiras”, chegassem a se tocar com erotismo, a estes, a masculinidade era inquestionável. E tudo isso ficava à revelia da escola, que negava, silenciava, ocultava, tanto no currículo quanto nas relações estabelecidas; exceto os jovens.

Foi ainda na adolescência, no início dos anos de 1990, quando a temática da homossexualidade invadia os programas de TV - com cantores/as e artistas assumindo a sexualidade negada – associada ao pânico da “Peste Gay”, a Aids, que ousei em ir além da muralha de rochas onde o sol diariamente se põe. Morar em Fortaleza foi um desafio, pois era

um universo novo, uma dinâmica nova, com elementos bastante diferentes do vivenciado até então.

Apesar de uma trajetória estudantil exitosa, ingressar na academia não era um sonho, talvez porque a realidade não nos permitisse sonhar tão alto e nem imaginava que seria o primeiro dos 10 irmãos a ingressar na universidade. A escolha pelo curso de letras foi influenciada pelo prazer da leitura e a admiração por um antigo professor de literatura e língua portuguesa.

Na academia, fui me identificando com o curso de letras nos últimos anos da graduação, quando seu currículo voltava-se para as questões mais relacionadas à prática docente. Nesse ínterim, no campo da sexualidade, enquanto LGBTT já iam às ruas em milhares nas Paradas Gays de São Paulo e o projeto de União Civil entre pessoas do mesmo sexo já tramitava no Congresso Nacional, vivi o processo de descobertas e auto-afirmação, frente às possibilidades de namorar e frequentar os espaços de socialização com sujeitos semelhantes. Descobri que não estava só e neste percurso fui me permitindo desejar, amar o outro e a mim mesmo, como também me deixando ser amado. Coisas aparentemente tão simples, porém as circunstâncias as tornavam tão difíceis para mim, como para muitos/as também.

Ainda durante a graduação, iniciei o exercício do magistério na Rede de Ensino Público Estadual e no espaço da sala de aula, como educador, a realização profissional. No entanto, a escola parecia engessada, sem possibilidades de alternativas pedagógicas se não as já praticadas, e romper com o que estava posto, com o indiscutível, era gerar conflitos, “problemas”. Durante cinco anos, no convívio do espaço escolar, observando as questões sobre a sexualidade dos jovens, logo percebi que a escola não estava muito diferente de quando tinha doze anos.

A inserção nos espaços do movimento homossexual, no GRAB, possibilitou-me a formação política e a vivência do ativismo direcionado à defesa dos direitos sexuais e da livre orientação sexual. Um desafio no sentido de quebrar barreiras morais e tabus ainda presentes. Desse modo fui me construindo enquanto ativista e educador popular e para isso tornou-se fundamental a apreensão da dinâmica social hegemônica geradora de desigualdades e conflitos em torno da raça, do gênero e das classes.

Assim, as experiências relatadas até aqui me proporcionaram perceber a educação - tanto a escolarizada quanto a desenvolvida nos demais espaços de formação dos sujeitos, nos movimentos sociais, por exemplo - como um importante mecanismo social para enfrentamento das desigualdades vividas atualmente, portanto, transformador das realidades,

do mundo. É movido por essa concepção de educação e desse desejo de transformações sociais que retorno ao espaço acadêmico, enquanto pesquisador, no intuito de pôr à mesa não “problemas”, mas questões que me inquietaram a vida inteira.

Nos últimos quatro anos, tenho me dedicado exclusivamente às práticas educativas desenvolvidas no movimento homossexual, sacrificando o exercício da docente na escola. No entanto, o desejo de aliar estes espaços em torno das práticas educativas sobre diversidade sexual levou-me a desenvolver atividades voltadas à reflexão sobre a educação sexual escolarizada e à possibilidade de diálogo entre a escola e o movimento homossexual.

2.2 OS REFERENCIAIS TEÓRICOS E OS ESPAÇOS INVESTIGADOS

Esta investigação foi realizada através do aprofundamento de algumas categorias temáticas a partir dos conhecimentos teóricos acumulados sobre a sexualidade, o movimento homossexual, as questões de gênero, a escola. Esse estudo adotou como referências perspectivas pós-estruturalistas dos olhares de Foucault, Butler, dentre outros, acerca da influência da cultura e da história na produção de concepções essencialista e construtivista sobre as quais o sexual, as relações de gênero e de orientações sexuais têm se construído. Quanto ao encontro da sexualidade com educação escolarizada - com as práticas educativas desenvolvidas no espaço escolar - as questões trazidas por Freire, Louro, Loiola e Werebe apresentam-se como importantes referenciais para o processo investigativo das questões existentes nesta pesquisa.

Para os procedimentos metodológicos da investigação, a metodologia qualitativa foi priorizada por ser “um tipo de abordagem que permite aferir aspectos qualitativos de questões relevantes no campo sócio-educacional, como percepção, representações sociais, expressões culturais, atitudes, motivações e saberes gestados nas práticas sócio-educativas” (DAMASCENO, 2005, p. 10), com base na abordagem sócio-histórica, na perspectiva de enfatizar “a compreensão dos fenômenos a partir de seu acontecer histórico, no qual o particular é considerado uma instância da totalidade social” (Idem, 2005, p. 10).

O referencial teórico constituído a partir das categorias mencionadas nos proporcionou o encontro com os saberes e pensamentos teóricos acumulados até então acerca das práticas educativas sobre diversidade sexual, de modo que os dados e impressões coletados se

confrontaram com tais conhecimentos, confirmando-os ou negando-os, no sentido de apreender a realidade e suas subjetividades.

2.2.1 Os espaços e o *Corpus* da Investigação

Acredito que a existência das manifestações homofóbicas nos espaços escolares e a fragilidade de educadores e educadoras no trato com os saberes sobre a diversidade sexual esteja relacionada a uma complexidade de elementos sócio-culturais que envolvam os espaços escolarizados e não escolarizados e as práticas educativas desenvolvidas por seus agentes educadores. Assim, para investigar as fragilidades e possibilidades da escola na abordagem sobre diversidade sexual nos espaços escolares, escolhi como espaço de investigação escolas da rede pública de Fortaleza e o movimento homossexual – representado aqui pelo GRAB - referendando as ações educativas desenvolvidas nesses ambientes, especialmente as que envolvem seus respectivos educadores/as.

A escolha desses espaços, conforme já mencionei, está relacionada também à minha atuação como educador, na Rede de Ensino do Estado do Ceará, e ativista do GRAB, onde pude vivenciar conflitos, desafios e lutas em suas ações educativas no que tange a convivialidade com a diversidade sexual. Nesse contexto, a escola é o espaço destinado às práticas educativas, desenvolvidas por educadores/as, em vistas à formação dos sujeitos para a cidadania. Em pesquisa realizada pelo grupo de pesquisa “Juventude, Sociedade e Cultura” e coordenada por Damasceno (2001)⁵, este espaço é considerado altamente importante pela quase totalidade dos jovens estudados - 99,5%, e ainda, “Dentre as razões apontadas sobressaem as seguintes: ajuda a ter um futuro melhor (acesso ao trabalho); ensina a ler e a escrever, dar conhecimentos (matérias, disciplinas). Ela é um passo para o futuro: aprende-se a falar corretamente, aprende-se a conviver melhor com o ser humano” (DAMASCENO, 2001, p. 18).

Por outro lado, o movimento homossexual tem sido o espaço de formação política e atuação comunitária de LGBTT e do enfrentamento ao preconceito e à discriminação dirigida a essa população. Tal movimento tem atuado no sentido de fomentar, junto à sociedade, a luta

⁵ Pesquisa realizada em 2001, através da combinação de estudos quantitativos (questionários com 1180 (mil cento e oitenta)) e qualitativos (grupos focais temáticos), com jovens, alunos da 8ª série e do ensino fundamental e do ensino médio de 11 (onze) escolas das redes pública do município de Fortaleza/CE.

e a resistência à homofobia direcionada a LGBTTT em seus mais variados espaços de convivialidade, caracterizando-se como um importante referencial para formação dos sujeitos. Desse modo, a emergência do potencial crítico do encontro desses espaços é referendada pela emergência social do encontro da sexualidade com a educação.

No Ceará, esse movimento é representado, principalmente, pelo GRAB, uma organização não-governamental, fundada em 1989, em Fortaleza, e tem por missão a melhoria da qualidade de vida de LGBTTT; e pessoas vivendo com HIV/Aids no Estado do Ceará. Tem atuado na defesa dos direitos humanos dessa população em ações de abrangência municipal, estadual, regional e nacional. É filiado à Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Travestis, transexuais e bissexuais - ABGLT, e membro da coordenação do Fórum de ONG/Aids do Ceará. No campo dos Direitos Humanos, tem realizado ações de *advocacy* e atualmente também presta assessoria jurídica e psicossocial a pessoas vítimas de discriminação por orientação sexual; na qualificação profissional (cursos de inclusão digital, cabeleireiro, artesanato e outros); na saúde, desenvolve ações efetivas de prevenção das doenças sexualmente transmissíveis – DST e do HIV/Aids. No campo da educação, o GRAB realizou, entre 2005 e 2006, o projeto “DIVERSIDADE SEXUAL E CIDADANIA: formação continuada para educadores” e em 2007, o projeto “GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL: formação docente para a cidadania”. Desse modo, o GRAB é o espaço privilegiado do movimento social em investigação nesta pesquisa.

Quanto ao espaço escolarizado, foram escolas da Rede de Ensino Municipal e Estadual de Fortaleza que têm mantido, desde 2006, um diálogo com o GRAB por meio da formação docente continuada, já mencionada, referendando a abordagem educativa sobre diversidade sexual no espaço escolar a partir do diálogo entre o movimento homossexual e a escola através de seus respectivos atores – ativistas do movimento homossexual e educadores/as do espaço escolar.

A problemática aqui investigada surgiu a partir de minha experiência na elaboração e coordenação do projeto “DIVERSIDADE SEXUAL E CIDADANIA: formação continuada para educadores/as” em 2005/2006, realizado pelo GRAB, em parceria com o MEC e o apoio da PMF. Tal experiência proporcionou-me questionamentos em torno das dificuldades e possibilidades da escola pública de Fortaleza na realização de uma educação sexual de enfrentamento da homofobia e ao sexismo.

Frente a estes questionamentos, propus-me, no âmbito do mestrado em educação da Faculdade de Educação – FACED na Universidade Federal do Ceará - UFC, a investigar o “GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL: formação docente para a cidadania”. Este projeto é

também realizado pelo GRAB com o apoio do MEC, das Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação – CREDE 01, 21 e 13, do Estado do Ceará e das prefeituras dos municípios de abrangência de suas atividades: Fortaleza, Maracanaú, Maranguape, Pacatuba, Guaiuba, Crateús, Ipaporanga, Novo Oriente, Independência e Nova Russas. Seu objetivo é contribuir no enfrentamento ao preconceito e discriminação, configurados pelo sexismo e pela homofobia, dirigida às mulheres heterossexuais e lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, nos espaços escolares dos municípios acima mencionados. Seu público alvo foram noventa educadores/as de quarenta e cinco escolas das redes públicas dos municípios de abrangência, participando dois educadores/as por escola.

O projeto consistiu na realização de três atividades distintas: a primeira, o curso “Construções conceituais de gênero, diversidade sexual e cidadania: formação docente continuada”, seguida de dois encontros de grupos focais e atividades complementares realizadas nas escolas pelos/as educadores/as participantes. Todas estas atividades foram realizadas por regiões - Região de Fortaleza, Região Metropolitana (Maracanaú, Maranguape, Pacatuba, Guaiuba) e Região dos Sertões de Crateús (Crateús, Ipaporanga, Novo Oriente, Independência e Nova Russas).

A etapa I do projeto - Sensibilização - consistiu na articulação institucional com os espaços de administração da educação, Secretarias de Educação do estado, dos municípios e os CREDE's, seguida de visitas dos ativistas às escolas participantes, com o objetivo de convidar os/as educadores/as a integrarem-se às atividades citadas.

A etapa II foi a realização do curso “Construções conceituais de gênero, diversidade sexual e cidadania: formação docente continuada” por região. Cada curso correspondeu a vinte horas-aulas, e foram realizados nos municípios de Fortaleza, Maracanaú e Crateús, entre os meses de abril e maio de 2007. A etapa III e final do projeto correspondeu à realização de dois encontros de grupos focais por região, entre os meses de maio e agosto de 2007.

Durante o período dos doze meses de duração do projeto, os ativistas do GRAB disponibilizaram-se a participar de atividades complementares - seminários, oficinas sobre a temática, feira cultural etc – nas escolas integradas ao projeto. Essas atividades deveriam ser realizadas e/ou organizadas por educadores/as participantes da formação continuada, nas escolas onde lecionam, portanto, envolvendo os sujeitos pertencentes a essas escolares – os demais educadores/as, gestores/as, funcionários/as e corpo discente.

Dada a dimensão das ações descritas, restringi a abrangência da pesquisa às etapas I e II do projeto, realizadas no Município de Fortaleza por ter sido sede da experiência pioneira, em 2006, no Ceará; por ser o município onde o movimento homossexual está mais fortalecido

no estado; e ainda por ser o município no qual estão situados o GRAB e a Universidade Federal do Ceará - UFC, o que facilitou, no trabalho de campo, o acesso aos espaços investigados. Desse modo, foi possível observar e acompanhar a realização das atividades em curso no período do ano de 2007.

2.2.2 Educador, Ativista, Pesquisador: O Processo de Investigação e a Construção do Distanciamento

Ao formular a problematização desta pesquisa e optar por investigá-la, no espaço acadêmico, a partir da observação do projeto mencionado, já era conhecedor do desafio de inserir-me enquanto sujeito investigador num espaço de ensino-aprendizagem, do qual sou idealizador e coordenador, ou seja, onde pela aproximação me insiro também como sujeito da investigação.

Destarte, realizo o processo investigativo desta pesquisa através desta “fusão de horizontes” (Geertz, 1997) entre a “experiência próxima” e a “experiência distante” conceituadas por Geertz da seguinte maneira:

“Experiência próxima” é, mais ou menos aquele alguém – um paciente, um sujeito, em nosso caso um informante – usaria naturalmente e sem esforço para definir aquilo que seus semelhantes vêem, sentem, pensam, imaginam etc. e que ele próprio entenderia facilmente, se os outros o utilizassem da mesma maneira (...) “experiência distante” é aquele que especialistas de qualquer tipo - um analista, um pesquisador, um etnógrafo, ou até um padre, um ideologista - utilizam para levar a cabo seus objetivos científicos, filosóficos ou práticos (GEERTZ, 1997, p. 87).

Assim, por concordar com Sales (2006) ao afirmar que “em toda prática, inclusive a de pesquisar, somos construídos e atravessados por vários tempos e espaços” (p. 16), inicio este capítulo relatando minha trajetória e meu envolvimento enquanto educador, ativista do GRAB, e mais precisamente enquanto coordenador de seus projetos voltados à formação docente. Dessa maneira, assumo o risco em adotar uma “prática do posicionamento” (MARCUS, 1994), prática etnográfica adotada pelas feministas em seus estudos e pesquisas⁶.

⁶ Marcus, preocupado com a política complexa da teoria, ou seja, com “as diferentes posições assumidas, os interesses envolvidos e as marcas definidas” na reflexividade do texto etnográfico, e interessado em seu aspecto ideológico denominado por ele como “reflexibilidade ideológica derivada” questiona o “como lidar com o fato da reflexibilidade, como usá-la estrategicamente para certos interesses teóricos intelectuais”. Como um dos exemplos de estilos de reflexibilidade, o referido autor menciona a política do posicionamento, reflexividade

No entanto, em virtude do envolvimento e aproximação com o espaço da investigação, optei por afastar-me das atividades do projeto no intuito de evitar “a confusão entre sujeito e objeto de estudo, entre opiniões preexistentes e revelações evidenciadas pelo estudo” (ANDRÉ, 1995), para obter o distanciamento necessário ao trabalho investigativo, o que não significa sinônimo de neutralidade, e sim, a possibilidade do estranhamento – “esforço sistemático de analisar uma situação familiar como se fosse estranha” (ANDRE, 1995), necessária à prática investigativa, apesar de entender que o/a pesquisador/a “quando vai ao campo leva consigo informações, métodos, vivências, preconceitos, prenoções, verdades que atravessam seu olhar investigativo, e que nada tem de imparcialidade e neutralidade” (SALES, 2006, p. 17).

A partir desse distanciamento, pude perceber algumas questões e comportamentos não observados até então, por exemplo, a resistência dos espaços da educação formal em dialogar com os movimentos sociais, e no âmbito da formação docente estudada, a negação dos ativistas mediadores em socializar suas experiências pessoais com os/as educadores/as, como também, em alguns momentos, a reprodução dos papéis de educador e educando adotados nos espaços da educação formal, tendo como referência quem dominava os conhecimentos científicos sobre as temáticas abordadas (diário de campo).

2.2.3 Os Sujeitos Investigados: Ativistas e Educadores/as

Os sujeitos prioritários desta investigação foram os ativistas do GRAB e educadores/as da Rede de Ensino Municipal e Estadual de Fortaleza envolvidos diretamente na formação docente continuada sobre diversidade sexual, no período de 2007. Quanto aos ativistas, com o meu afastamento das atividades, foram os outros dois envolvidos diretamente no processo na execução do projeto investigado. Já os/as educadores/as foram os trinta participantes desta formação continuada em Fortaleza, no entanto, para maiores aprofundamentos, selecionei cinco entre estes para entrevistas individuais.

experimental, adotada pelo feminismo, onde “o posicionamento, enquanto prática no feminismo, está mais comprometido com a valorização e a parcialidade de todas as pretensões de conhecimento”, no entanto, alerta Marcus, “a prática do posicionamento pode facilmente ficar empacada numa forma estéril de políticas de identidade, reduzida a uma estrofe de feitiçaria no início dos trabalhos etnográficos onde se “confessa” corajosamente e pronuncia-se uma identidade posicionada (por exemplo, “sou uma mulher branca, judia, de classe média, heterossexual)” (MARCUS, 1994, p. 26).

A caracterização do perfil dos sujeitos envolvidos diretamente na formação continuada para educadores/as foi um elemento de relevância no processo investigativo, uma vez que seus discursos e posturas diante das questões debatidas, como também os valores e conceitos emitidos são oriundos de suas experiências pessoais e profissionais, de suas histórias de vida.

Em relação aos ativistas, priorizei alguns quesitos, como: a formação intelectual; a atuação no movimento homossexual; as temáticas com as quais estiveram envolvidos nos processos de formação política e profissional; assim como o envolvimento com as questões relacionadas à educação formal. Para a obtenção desse perfil, realizei entrevistas individuais logo no início da investigação.

Quanto ao perfil dos/as educadores/as, como coordenador do projeto, tive acesso às fichas de inscrição da formação docente, com as quais obtive informações sobre idade, gênero, cor/etnia, formação intelectual: grau de escolaridade, área de formação acadêmica; e sua vida profissional: atual ocupação, área de atuação no magistério e tempo de trabalho. Para a utilização destes dados, solicitei autorização aos/às educadores/as. No intuito de garantir o sigilo da identidade dos sujeitos investigados substituí seus nomes por códigos que permitam identificá-los, enquanto educador (Prof^o/Prof^a) ou ativista (AG), seguido de número arábico.

Além dos sujeitos prioritários investigados nesta pesquisa, outros sujeitos pertencentes às escolas e ao GRAB – coordenadores/as, gestores, orientadores/as pedagógicos e demais educadores/as - estiveram envolvidos na investigação, de acordo com o processo investigativo de coleta de dados, que descrevo no tópico seguinte.

2.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DO TRABALHO DE CAMPO

A coleta de dados inicia-se com o momento da inserção do pesquisador nos espaços investigados e mais precisamente o contato direto do pesquisador com os sujeitos pesquisados em seus ambientes naturais, onde a pesquisa se concretiza na práxis. O processo investigativo desta pesquisa teve como referencial teórico-metodológico os princípios da pesquisa qualitativa, buscando um suporte teórico na abordagem sóciohistórica, considerando a realidade histórica e o contexto social como elementos importantes na pesquisa do fenômeno educacional. Dessa maneira apoiei-me na etnometodologia, corrente que, através de uma nova postura do intelectual, valoriza a comunicação entre os pólos investigador e investigado.

Uma vez que a linha temática da pesquisa trata-se de um processo educativo de formação continuada de educadores/as, ou seja, um processo pedagógico de ensino-aprendizagem, suas estratégias dialógicas e as metodologias participativas utilizadas na formação, como as dinâmicas de grupo - o resgate da memória educativa, a construção de diagramas, a construção de painel, o teatro-debate, elaboração de painel de conceitos “o que sei e o que quero saber”, a FOFA (fortalezas, oportunidades, fraquezas e ameaças) -, foram incluídas como fonte de informação da pesquisa, por abordarem as questões propostas nesta investigação, de modo que facilitaram a obtenção das informações necessárias à pesquisa. Assim, a obtenção das informações deu-se a partir da observação participante nas atividades desenvolvidas pelo projeto investigado seguido pela realização de entrevistas individuais, para maior aprofundamento das informações obtidas e como complemento dos dados até então coletados. Estes procedimentos, segundo André (1995) “são os meios mais eficazes do pesquisador aproximar-se dos sistemas de representação, classificação e organização do universo estudado”, de modo que visaram observar e compreender as ações, os discursos e os significados atribuídos pelos sujeitos investigados acerca das práticas educativas desenvolvidas pela escola no trato com a diversidade sexual, assim como suas percepções e manifestações a respeito das categorias teóricas já mencionadas. No entanto, frente às diversas possibilidades de análise e as limitações desta pesquisa, tornou-se necessário fazer um recorte, conforme descrevo a seguir.

2.3.1 Observação Participante

A coleta de dados iniciou com a observação participante, “obtida por meio do contato direto do observador com o fenômeno pesquisado” (CHIZZOTTI, 1991, p. 90). Esse procedimento metodológico é utilizado em pesquisas qualitativas na qual, na pesquisa em educação, o/a pesquisador/a se insere no espaço e momento das práticas educativas, sejam essas realizadas nas instituições escolares ou nos espaços comunitários, possibilitando-o observar o registro do ocorrido através do olhar do/a pesquisador/a, pois “a observação direta permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 26).

Dada a minha interação com a situação estudada, ou seja, meu envolvimento enquanto membro do GRAB e coordenador do projeto investigado, não houve dificuldades em inserir-

me nos espaço da investigação. Dessa maneira, para investigar o processo de formação docente continuada acerca da diversidade sexual a partir do diálogo do movimento homossexual com a escola, duas etapas do projeto “GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL: formação docente para a cidadania” foram observadas, onde o objetivo foi registrar, no processo dialógico entre ativistas e educadores/as, suas relações, suas manifestações, seus pontos de vista sobre os saberes a respeito da diversidade sexual no espaço da formação docente continuada. As atividades observadas foram as etapas I (sensibilização) e etapa II (curso Aspectos Conceptuais de Gênero e Diversidade Sexual: formação docente para a cidadania).

Os instrumentos utilizados durante a observação foi o diário de campo e um gravador, no intuito de registrar o dito e o não dito, assim como as ações e reações, posturas e posicionamentos dos sujeitos durante a formação. O gravador contribui no registro do debate, importante para a transcrição fiel dos discursos. No entanto, foi no diário de campo que registrei o observado, o ocorrido além da fala, o dito através de um olhar, de um gesto ou de uma expressão, pois é no diário de campo que o/a pesquisador/a registra os momentos da formalidade e da informalidade, nos intervalos, nas conversas paralelas, enfim, na sociabilidade dos sujeitos envolvidos na formação docente.

Desse modo, a observação foi realizada com a inserção nos espaços de formação continuada, ou seja, nas atividades do projeto já mencionado, e ocorreu conforme e concomitantemente com o desenvolvimento das atividades de cada etapa, uma vez que essas aconteceram durante todo o ano de 2007 em dois espaços: nas escolas (Sensibilização – durante a visita dos ativistas) e no espaço de realização do Curso “Aspectos conceptuais de Gênero e Diversidade Sexual: formação docente para a cidadania”.

Etapa I – Os Primeiros Contatos

O primeiro momento observado foi a etapa inicial do projeto, denominada pelos ativistas de “sensibilização”. Momento do diálogo institucional entre os espaços da educação formal e da educação comunitária. Foi o momento propício para o registro das estratégias e das metodologias do GRAB em vista ao acesso aos espaços escolares, ou seja, o momento do diálogo institucional entre movimento homossexual e os espaços governamentais - municipal e estadual -, a Secretaria Municipal de Educação do município de Fortaleza - SME, a Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC e o CREDE 21 responsáveis pela organização da educação pública escolarizada. A proposta inicial do GRAB foi de envolver

quinze escolas, sendo dez da rede pública municipal de Fortaleza e cinco da rede pública estadual.

Nesta etapa, acompanhei as reuniões internas de programação das atividades e definição de estratégias - o planejamento das atividades; definição dos contatos institucionais, considerados necessários à inserção nos espaços escolares; os critérios de escolha das escolas e dos/das educadores/as participantes; a metodologia utilizada para o primeiro contato com os/as educadores/as; e o método de inscrição dos/as educadores/as no curso.

Logo após a indicação, pela SME, de dez escolas municipais que participariam do projeto, os ativistas as visitaram realizando reuniões com seu corpo docente para apresentar a proposta da formação continuada. Entendo esse momento como primordial, no sentido de registrar a receptividade dos/as educadores/as e as questões surgidas em torno do debate sobre a diversidade sexual. Assim, acompanhei as visitas a cinco das quinze escolas integradas ao projeto e para o registro desse encontro utilizei o diário de campo e o gravador.

As visitas observadas foram a escolas municipais de Fortaleza, já que o diálogo do GRAB com a SEDUC e com o CREDE 21 parecia não fluir com êxito em virtude da resistência desses setores em dialogar com o GRAB acerca da formação, dificultando o acesso às cinco escolas estadual propostas pelo projeto. Somente algum tempo depois, após muitas tentativas, o GRAB conseguiu autorização para as visitas às escolas estaduais.

As visitas aconteciam quase na informalidade, e as reuniões duravam em torno de 30 a 40 minutos, em média, já que as escolas não destinavam tempo suficiente para uma reunião mais prolongada. Dessa maneira, eram aproveitados os horários do intervalo, do início ou do final das aulas, o que para mim, demonstra a resistência em abordar tais questões. Apesar do tempo limitado, as visitas foram bastante significativas e a cada escola visitada me apresentei enquanto pesquisador e solicitei a autorização dos/as presentes para o uso do gravador, e por não expressarem nenhuma objeção, o registro das falas e discursos ocorreu tranquilamente, exceto nas visitas ocorridas durante os intervalos, dificultadas pelo barulho característico desse momento.

Para os ativistas, era o momento do convite, portanto, da argumentação acerca da importância da formação na vida profissional dos/as educadores/as. Enquanto para os/as educadores/as, era o encontro com a temática e a possibilidade de um envolvimento intencional, programado com os saberes sobre a diversidade sexual.

As reuniões apresentavam-se como um momento rico em que afloraram, de diversas maneiras, o reconhecimento e/ou a negação dos conflitos, das dificuldades e dos obstáculos, enfrentados pela escola a respeito da convivialidade com a diversidade sexual. Tais posturas

expressadas não somente através dos discursos docentes, ilustrados, geralmente, pelos fatos vividos no espaço escolar, como também através das posturas, dos olhares, do silêncio, da demonstração de desprezo pelo que estava sendo posto.

Durante as visitas, os questionamentos sobre a insegurança e o desconhecimento científico eram constantes nos discursos dos/as educadores/as mais sensibilizados com a temática, uma vez que, aos demais, o silêncio e a indiferença eram as posturas adotadas, reveladoras do descaso com tais questões ou de sua homofobia, a ponto de em uma escola, enquanto o projeto era apresentado, uma professora rezava baixinho com um terço na mão, ou, às vezes folheavam livros, mas a postura mais freqüente era a da apatia, visível na expressão facial, a indiferença (Diário de Campo).

Em seguida, mais precisamente dois meses depois das visitas de sensibilização, acompanhei a realização do Curso “Construções conceptuais de Gênero, Diversidade Sexual e Cidadania: formação docente continuada”, em Fortaleza, considerado pelos ativistas como a segunda etapa da formação docente.

Etapa II – A formação Docente Continuada

A observação do curso “Construções conceptuais de Gênero, Diversidade Sexual e Cidadania: formação docente continuada” foi um dos momentos principais dessa pesquisa e novamente utilizei tanto o gravador quanto diário de campo. No entanto, em virtude da quantidade de participantes no curso, contei com a colaboração de um amigo para o manuseio do gravador, no intuito de garantir a fidelidade no registro das falas, dos discursos, pois a mim, naquele momento, coube observar os sujeitos, suas relações e posturas frente às questões discutidas, às implicações político-pedagógicas ocorridas durante a formação, assim como, o desenvolvimento das metodologias empregadas, os saberes e posicionamentos de ativistas e educadores/as acerca das temáticas abordadas. Para isso, o diário de campo também foi de grande valia, no registro dos momentos de informalidade, do ocorrido nesses momentos - nos intervalos, nas conversas paralelas etc – e para o registro do não verbalizado, ou seja, das expressões, gestos e posturas dos/as participantes no processo dialógico.

Foi nessa etapa que se concretizou com maior intensidade a formação docente, e foi nesse curso que os ativistas abordaram as questões consideradas fundamentais para o debate com educadores/as sobre diversidade sexual na escola. A partir desse entendimento, concentrei minha atenção na possibilidade de, através da observação do curso, sistematizar a proposta político-pedagógica do GRAB, para educadores/as do espaço escolar, voltada à

reflexão sobre uma educação sexual escolarizada de reconhecimento da diversidade sexual. Qual a perspectiva do GRAB em relação à educação sexual escolarizada? Quais as questões consideradas fundamentais para a formação docente?

Logo no primeiro dia, observei no discurso dos ativistas a compreensão de que para o/a educador/a realizar uma abordagem educativa de enfrentamento à homofobia e de reconhecimento da diversidade sexual seria necessário o desenvolvimento de competências científicas, técnicas e políticas, o que despertou em mim alguns questionamentos: como o desenvolvimento das competências estaria presente no próprio processo de formação docente continuada? Que competências seriam essas? A que corresponde cada competência? Como os ativistas estariam trabalhando o desenvolvimento dessas competências no processo de formação docente continuada? As respostas a tais perguntas poderiam contribuir para a observação das possibilidades da escola em desenvolver uma educação sexual escolarizada de enfrentamento ao sexismo e à homofobia nos espaços escolares.

Durante a observação do curso, percebi que explicitar o processo pedagógico dessa formação - suas estratégias, suas técnicas, seus limites e seus conflitos – seria uma das maneiras desta pesquisa em contribuir com a discussão sobre a educação sexual escolarizada na perspectiva da diversidade sexual. O registro deste processo de ensino-aprendizagem - suas temáticas, metodologias - são significativos para o entendimento da perspectiva empreendida pelo GRAB. Quanto aos educadores/as participantes, quais os motivos que os levaram a participar da formação continuada? Quais os discursos e significados atribuídos acerca das práticas educativas desenvolvidas pela escola no trato com a diversidade sexual? Quais suas expectativas quanto à formação continuada sobre diversidade sexual?

2.3.2 Entrevistas Individuais

No processo investigativo foram utilizadas também entrevistas individuais com os sujeitos envolvidos no processo educativo aqui estudado, no intuito de um maior aprofundamento de alguns dados já obtidos, pois

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem sucedida pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode

permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 34).

Desse modo, este procedimento de obter informação me proporcionou obter maiores informações sobre as questões consideradas relevantes para o estudo, uma vez que ao pesquisador compete direcionar o curso das entrevistas, de maneira que as categorias temáticas norteadoras da pesquisa estejam presentes. Os dados obtidos foram registrados através de gravação e anotações durante as entrevistas. Nesse sentido, a formação, os saberes e as práticas docentes, os saberes e concepções sobre a sexualidade e as questões de gênero estiveram presentes em todas as entrevistas, no intuito de apreender nos discursos de ativistas e educadores/as os conceitos e percepções das temáticas mencionadas, desvelando os pontos de vistas e conflitos existentes de modo a assegurar a confrontação crítica entre os dados obtidos *in loco*, durante o processo investigativo, e o material obtido nas entrevistas individuais.

As entrevistas individuais foram realizadas com ativistas e educadores/as envolvidos diretamente no processo de formação continuada para educadores/as sobre os saberes acerca da diversidade sexual, considerando os olhares e discursos sobre a experiência vivenciada, de maneira que o curso das entrevistas semi-diretivas correspondeu à participação dos sujeitos na formação continuada aqui investigada. Para facilitar a compreensão e organização das informações, classifiquei os sujeitos em dois grupos: Grupo de Ativistas (GA) do GRAB envolvidos diretamente no processo de formação de educadores/as; o Grupo de Educadores/as (GE) participantes da formação continuada no âmbito da diversidade sexual em 2007.

Nessa perspectiva, com os membros do GA realizei entrevistas individuais logo após a realização da formação docente continuada em curso, onde privilegiei, neste grupo, enfocar/destacar os caminhos percorridos pelo GRAB que os levaram à constituição de uma proposta político-pedagógica para o espaço escolar; os princípios norteadores da proposta; o significado da atuação junto a educadores/as para os ativistas e para o GRAB; o perfil dos sujeitos condutores; suas expectativas quanto à formação docente; os limites e conflitos encontrados no decorrer do processo da formação docente, assim como o aprendizado adquirido junto aos/às educadores/as.

Com o GE, realizei as entrevistas em dois momentos, durante a participação na formação continuada e ao final do curso. Os educadores/as entrevistados/as foram os/as pertencentes às cinco escolas que acompanhei na etapa de sensibilização. O primeiro momento da entrevista foi voltado à investigação dos motivos que os levaram a inscrever-se na formação continuada, suas expectativa quanto à formação continuada e suas compreensões

sobre o papel da escola e do educador no tocante ao enfrentamento da homofobia no espaço escolar. Essa primeira entrevista foi realizada após a seleção dos/as educadores/as que participaram da formação continuada, desse modo, foi realizada na escola onde esses lecionam. O segundo momento da entrevista foi destinado a conhecer a influência da formação continuada e o olhar dos/as educadores/as a respeito das ações educativas da escola no âmbito da diversidade sexual; a contribuição dialética dos saberes sobre a diversidade sexual em suas práticas educativas no espaço escolarizado; suas compreensões acerca do papel da escola e do educador no tocante ao enfrentamento da homofobia no espaço escolar; e os limites e conflitos encontrados no trato com os saberes sobre a diversidade sexual na escola.

Expostos os caminhos metodológicos, no capítulo seguinte, faço uma revisão teórica referente às de questões consideradas relevantes para esta pesquisa, no sentido de compreender os caminhos percorridos pela humanidade, na busca do entendimento da sexualidade humana e das relações sociais e sexuais vividas, a partir dos significados, conceitos e preconceitos a ela atribuídos. Trago, também, a importante atuação do movimento homossexual no Brasil nos últimos 30 anos ao pôr à mesa as questões sobre os direitos de LGBTT.

3 ORDEM E SUBVERSÃO: O Sexual Posto à Mesa

Os valores e significados atribuídos à sexualidade humana têm alicerçado histórico e culturalmente nossas condutas e comportamentos frente aos modos de ser e viver, enquanto homens e mulheres, sujeitos de práticas sociais e sexuais. Desse modo, o sistema sexual binário, baseado na construção do feminino e do masculino, padronizador do “ser homem” e “ser mulher”, sob a dominação da masculinidade e a hegemonia da heterossexualidade, tem gerado conflitos e transformações sociais a partir do enfrentamento das desigualdades ocasionadas por essa lógica.

Destarte, a dominação do homem branco, heterossexual e viril, dita, às mulheres e aos sujeitos homossexuais o estigma da inferioridade na vivência das relações sociais. A partir desta premissa, as transformações sociais, neste campo, têm ocasionado uma incessante “revolução” no paradigma, até então vigente, de homens e mulheres, heterossexuais e homossexuais. Transformações protagonizadas, principalmente, nos últimos séculos, pelas mulheres no movimento feminista e recentemente por gays, lésbicas, travestis, transexuais e bissexuais no movimento homossexual. No entanto, as desigualdades estabelecidas pelo sistema binário ainda hoje são reafirmadas na cor de nossas roupas, nas palavras que pronunciamos, em nossos gestos e atitudes cotidianas. Os conflitos decorrentes desse contexto são vividos principalmente no âmbito da formação educacional dos sujeitos, no que se refere à sexualidade e aos modos de vivê-la em sociedade.

Nessa perspectiva, abordo aqui algumas questões acerca dos caminhos traçados no percurso do entendimento da sexualidade humana, fazendo um recorte nos estudos dos saberes construído sobre a orientação sexual e seus matizes, “orientação que a pessoa imprime à sua sexualidade e que pode ser homossexual, heterossexual ou bissexual” (Werebe, 1998, 155), no sentido de compreendermos os mecanismos construtores do sistema de opressão às homossexualidades.

Nesse cenário, a sexualidade e o gênero aparecem como importantes categorias temáticas, para a compreensão das implicações sócio-históricas e culturais, uma vez que as questões de gênero entrelaçam-se com os saberes sobre a sexualidade de homens e mulheres e a formação desses enquanto sujeitos sexuados. Para a abordagem de tais categorias, amparo-me principalmente nas concepções pós-estruturalistas, com ênfase nas desenvolvidas no âmbito do movimento feminista contemporâneo. As propostas e questionamentos trazidos

especialmente pela *Teoria Queer* colocam na berlinda a fixidez da identidade sexual e do gênero, dado seu caráter subversivo e questionador a respeito dos saberes sobre o sexo e a sexualidade, tendo como pano de fundo as questões de gênero, tão importantes no último século para as transformações sociais no campo da sexualidade.

3.1 CAMINHOS PARA O ENTENDIMENTO DA SEXUALIDADE HUMANA

A humanidade tem atribuído significados diversos à sexualidade humana, de acordo com os contextos históricos e culturais vividos. Tais significados, aliados aos demais aspectos sociais que fundamentam e estruturam as relações humanas, como as relações de poder, a política, as crenças religiosas, a ideologia dominante, a economia e as desigualdades sociais, constituem os alicerces das civilizações e das sociedades, ou seja, são pressupostos fundamentais para a convivência social e coletiva entre os sujeitos.

De modo que os significados/sentidos atribuídos à sexualidade humana têm se propagado como parâmetros, diretrizes, norteadoras das relações sociais e sexuais, designando aos sujeitos os modos de ser e viver a sexualidade em espaços, tempos e culturas. Historicamente, tais saberes, diria Foucault (1988) vêm se construindo e reconstruindo por meio da “colocação do sexo em discurso”, tendo como elemento central o poder, ou as “técnicas polimorficas de poder”⁷ vigente nas relações sociais. E, ainda, o importante a ser observado nessa dinâmica de falar do sexo é que ela revela “a vontade de saber”, contrapondo-se assim à “hipótese repressiva” do sexo, observando em seus

Elementos negativos – proibições, recusas, censuras, negações – que a hipótese repressiva agrupa num grande mecanismo central destinado a dizer não, sem dúvida, são somente peças que têm uma função local e tática numa colocação discursiva, numa tática de poder, numa vontade de saber que estão longe de se reduzirem a isso (FOUCAULT, 1988, p. 17).

Assim, os séculos XVIII e XIX são, para o citado autor, a referência cronológica do início de uma verdadeira explosão discursiva sobre o sexo, “uma incitação regulada e

⁷ Para Foucault, “o ponto importante será saber que formas, através de que canais, fluindo através de que discurso o poder consegue chegar às mais tênues e mais individuais das condutas. Que caminhos lhe permitem atingir as formas raras ou quase imperceptíveis do desejo, de que maneira o poder penetra e controla o prazer cotidiano – tudo isso com efeitos que podem ser de recusa, bloqueio, desqualificação, mas também de incitação, de intensificação” (FOUCAULT, 1988, p. 16-17).

polimorfa”, quando instâncias de controle social como a Medicina, a Psiquiatria e a Justiça empenham-se em suscitar os discursos sobre o sexo e

Todos esses controles sociais que se desenvolveram no final do século passado e filtraram a sexualidade dos casais, dos pais e dos filhos, dos adolescentes perigosos e em perigo – tratando de proteger, separar e prevenir, assimilando perigos em toda parte, despertando as atenções, solicitando diagnósticos, acumulando relatórios, organizando terapêuticas; em torno do sexo eles irradiaram os discursos, intensificando a consonância do perigo incessante que constitui, por sua vez, incitação a se falar nele (Idem, 1988, p. 32-33).

Nesse cenário, sobre a própria produção da sexualidade, observa o autor, o “dispositivo da aliança”⁸ é sobreposto por um outro dispositivo, o “dispositivo da sexualidade”, reduzindo sua importância sem substituí-lo, pois “historicamente, aliás, foi em torno e a partir do dispositivo da aliança que a sexualidade se instalou” (FOUCAUT, 1988, p. 102) e ainda,

O dispositivo de aliança conta, entre seus objetivos principais, o de reproduzir a trama das relações, e manter a lei que as rege; O dispositivo da sexualidade engendra, em troca, um extensão permanente dos domínios e das formas de controle. Para o primeiro, o que é pertinente é o vínculo entre parceiros com o *status* definido; para o segundo, são as sensações do corpo, a qualidade dos prazeres, a natureza das impressões, por tênues e imperceptíveis que sejam. (...) O dispositivo da aliança está ordenado para a homeostase do corpo social, a qual é sua função manter, daí seu vínculo privilegiado com o direito; daí, também, o fato de o momento decisivo, para ele, ser a “reprodução”. O dispositivo de sexualidade tem, como razão de ser, não o reproduzir, mas proliferar, inovar, anexar, penetrar nos corpos de maneira cada vez mais global (Idem, 1988, p. 101).

Apesar de antagônicos, a princípio, é apoiado no dispositivo da aliança que o dispositivo da sexualidade vai encontrar, principalmente na estrutura familiar, o espaço para seu desenvolvimento, pois “a família é o permutador da sexualidade com a aliança (...) é o cristal no dispositivo da sexualidade que de fato reflete e difrata” (FOUCAUT, 1988, p. 103 e 105). Porém, ao longo desses séculos, a produção histórica da sexualidade está estritamente relacionada às mudanças na estrutura familiar, aos serviços das ciências biológicas e ao controle judiciário e médico das perversões. Estas, como fatores que evidenciam o processo de construção de saberes sobre o sexo, o corpo e a vivência da sexualidade no corpo social.

No entanto, a prevalência da visão heteronormativa da sexualidade humana é fruto da ideologia vigente no âmbito da religião, da educação e da cultura, propagada por instituições

⁸ O dispositivo de aliança: sistema de matrimônio, de fixação e desenvolvimento dos parentescos, de transição dos nomes e dos bens (...) se estrutura em torno de um sistema de regras que define o permitido e o proibido, o prescrito e o ilícito (FOUCAUT, 1988, p. 100-101).

sociais como a Igreja, o Estado, a Escola, etc. Essa visão, defendida especialmente pelo Cristianismo no mundo ocidental, continua hegemônica e a conduzir e orientar as relações sociais e sexuais entre homens e mulheres, permeadas pelas relações de poder e saber sobre o sexo. Para melhor compreendermos esses caminhos, é importante observarmos, nos estudos sobre a sexualidade, as duas concepções comumente empregadas, a que tem sido denominada de essencialista e a de construcionista.

3.1.1 A Concepção Essencialista

O termo essencialismo diz respeito ao

Ponto de vista que tenta explicar as propriedades do mundo de modo complexo por referência a uma suposta verdade ou essência interior. Essa abordagem reduz a complexidade do mundo à suposta simplicidade imaginada de suas partes constituintes e procura explicar os indivíduos como produtos automáticos de impulsos internos (WEEKS, 2001, p. 43).

Todavia, no campo da sexualidade, sob o ponto de vista essencialista, a sexualidade humana está estritamente relacionada à “natureza” humana, com um enfoque biologizante para a explicação e a definição de “verdades” a respeito do sexo, do corpo, dos comportamentos, das práticas e das condutas sexuais. Tal compreensão do sexual há séculos conduz os saberes e as relações sociais sexuais dos sujeitos, determinando seus desejos, prazeres e ditando as condutas sexuais aceitáveis ou negadas no âmbito social. São saberes e condutas referendados sob a dialética do certo/errado, do permitido/proibido, do bem/mal e que assumem o *status* de regras, ordens sociais a serem seguidas/cumpridas, findando por limitar e impor fronteiras à sexualidade humana e a submeter os sujeitos à condição de seres sexuais predefinidos, fixos e acabados, sem possibilidades de novas descobertas e prazeres, num processo de normalização⁹ do sexual.

O entendimento da necessidade dessa normalização como, condição para o convívio na coletividade, no campo da sexualidade, tem gerado profundas inquietações em decorrência das desigualdades ocasionadas pela compreensão da sexualidade através do prisma da dominação masculina e da hegemonia da heterossexualidade, pois

⁹ Adoto aqui o conceito trazido por Thomaz Tadeu da Silva (2000), que o define normalização como um dos processos mais sutis pelo qual o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença.

Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa (SILVA, 2000, p. 83).

Nesta perspectiva, Butler (2001), referindo-se ao que chama, no campo do sexual, de imperativo heterossexual, ressalta que

Esta matriz excludente pela qual os sujeitos são formados exige, pois, a produção simultânea de um domínio de seres abjetos, aqueles que ainda não são “sujeitos” mas que formam o exterior constitutivo, relativamente ao domínio do sujeito (...) Neste sentido, o sujeito é construído através da força da exclusão e da abjeção (...) A formação de um sujeito exige uma identificação com o fantasma normativo do sexo (Butler, 2001, p. 155-156).

É o que tem acontecido com LGBTTT a partir dos processos de produção e reprodução da homofobia, do ódio ou aversão aos homossexuais e/ou às homossexualidades, fonte de desigualdades de direitos e obstáculo à vivência e convivência harmoniosa com a diversidade sexual.

A perspectiva moral cristã tem sido incisiva na defesa e na constante reafirmação do entendimento da sexualidade humana respaldando-se no ponto de vista reprodutivo, no qual o sexo tem como finalidade exclusiva a procriação da espécie, o que, conseqüentemente, leva à negação do prazer e reduz a sexualidade ao caráter biológico. Como exemplo, trago as palavras do Vaticano que, sob as bênçãos do Papa João Paulo II e do então Prefeito da Congregação da Doutrina da Fé, Joseph Cardeal Ratzinger, atual Papa Bento XVI, sobre as uniões homossexuais, afirmam que nelas “estão totalmente ausentes os elementos biológicos e antropológicos do matrimônio e da família (...) elas não se encontram em condições de garantir de modo adequado a procriação e a sobrevivência da espécie humana” (Papa João Paulo II, 2003, p. 4) e acrescentam

Em primeiro lugar, o homem, imagem de Deus, foi criado “homem e mulher” (Gn 1,27). O homem e a mulher são iguais enquanto pessoas e complementares enquanto homem e mulher. A sexualidade, por outro lado, faz parte da esfera biológica e, por outro, é elevada na criatura humana a um novo nível, o pessoal, onde corpo e espírito se unem (...) por isso abençoou o homem e a mulher com as palavras: “Sede fecundos e multiplicai-vos” (Gn 1,28) No plano do criador, a complementariedade dos sexos e a fecundidade pertencem, portanto, à própria natureza do matrimônio. (...) O matrimônio é santo, enquanto, ao passo que as relações homossexuais estão em contraste com a lei moral e natural. Os atos homossexuais, de fato, “fecham o ato sexual ao dom da vida. Não são frutos de uma verdadeira complementariedade afetiva e sexual. Não se pode de maneira nenhuma aprovar.” (...) Na Sagrada Escritura, as relações homossexuais “são consideradas como graves depravações...

(cf. Rm 1,24-27; 1 Cor 6,10; 1 Tm 1,10). Desse juízo da escritura não se pode concluir que todos os que sofrem de semelhante anomalia sejam pessoalmente responsável por ela, mas nele se afirma que os atos de homossexualidade são intrinsecamente desordenados”. Idêntico juízo moral se encontram em muitos escritores eclesiásticos dos primeiros séculos, e foi unanimemente aceita pela tradição católica. (...) A inclinação homossexual é, todavia, “objetivamente desordenada” e as práticas homossexuais “são pecados gravemente contrários à castidade” (Papa João Paulo II, 2003, p. 2) (grifos meus).

Observa-se, nesse discurso, a predominância do dispositivo da aliança sobre o dispositivo da sexualidade, de modo que se fundamenta exclusivamente nas leis divinas, sobretudo na defesa do matrimônio, e sob argumentações essencialistas da sexualidade, nas quais a polaridade dos gêneros – homem/mulher – são concebidas como partes que se completam para a efetivação do “dom da vida”, a reprodução da espécie. Assim, a vivência da sexualidade de acordo com esse nexos assume uma conotação de pecado e culpa, passíveis de punição os sujeitos desviantes. Dessa feita, a vivência da homossexualidade permanece sob o crivo da “depravação”, da “anomalia”, do “pecado”.

Evidencia-se, portanto, uma tendência muito reducionista da religião em relação à sexualidade humana, fundada em pressupostos morais e éticos que conduziram, e ainda conduzem, os sujeitos no mais “estrito caminho”, com possibilidades mínimas para uma vida tranqüila (...) negando a diversidade” (LOIOLA, 2006, p. 44-45).

Diante do exposto, é notável que a visão essencialista da sexualidade justifica a persistência de uma sociedade heterogênea na qual as relações afetivas e/ou sexuais socialmente permitidas limitam-se somente às vividas entre indivíduos de gênero opostos – homem e mulher – tomando como fora do padrão as relações afetivas e/ou sexuais entre pessoas do mesmo sexo, designando-as ao plano da marginalidade, da ilegalidade, sofrendo preconceito e discriminação.

3.1.2 A concepção Construcionista

Contrária ao essencialismo, a concepção construcionista – ou a teoria da construção social – no campo da sexualidade, baseia-se em uma abordagem histórica, no sentido de compreendê-la como um construto sócio-histórico e cultural. Assim, cada contexto histórico, de acordo com sua cultura, o conjunto de regras, de padrões, de comportamentos e de

concepções, torna possível a convivência humana, pois “a sexualidade é construída de forma diferente através da cultura e do tempo” (PARKER, 2001, p. 128).

Nessa perspectiva, adoto aqui o conceito semiótico de cultura, definido por Geertz (1989) quando afirma “que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu”, assumindo a cultura “como sendo teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa à procura de significados” (GEERTZ, 1989, p. 8). Ao homem, ser social, cabe a tarefa de criar e recriar os significados culturais socialmente oferecidos, pois

A cultura não é um sistema de significados anterior ao ser humano, nem é algo adicionado a um ser biológico completamente formado. Surge e evolui junto com a humanidade, numa relação de mútua interferência com a mente humana. Mudanças biológicas produzem novos fatos culturais que, por sua vez, produzem novas mudanças biológicas, resultando num entrelaçamento que torna impossível pensar-se nelas separadamente (KOSS, 2004, p. 81).

Ao afirmar essa contínua relação entre o biológico e o cultural, a referida autora põe em questão a suposta polaridade entre natureza e cultura. O entendimento da natureza humana como cultural e simbólica não exclui a importância dos aspectos biológicos e, sim, os olhares essencialistas produzidos sobre eles. Nessa perspectiva, no campo da sexualidade, essa polaridade é ilusória, já que “nosso patrimônio genético nos oferece possibilidades múltiplas que são exploradas por intermédio de nosso patrimônio cultural, assimilado essencialmente por meio da socialização” (KOSS, 2004, p. 83-84) uma vez que

O que significa ser macho e ser fêmea, masculino ou feminino, em contextos sociais e culturais diferentes, pode variar enormemente, e a identidade de gênero não é claramente redutível a qualquer dicotomia biológica subjacente. Todos os machos e fêmeas biológicos devem ser submetidos a um processo de socialização sexual no qual noções culturais específicas de masculinidade e feminilidade são modeladas ao longo da vida. É através desses processos de socialização social que os indivíduos aprendem os desejos, sentimentos, papéis e práticas sociais típicos de seus grupos de idade ou de status dentro da sociedade, bem como as alternativas sexuais que suas culturas lhes possibilitam (PARKER, 2001, p. 135).

Assim, o processo de socialização do sexual e a influência cultural por ele sofrida põem em evidência a noção historicamente construída acerca da condição estável da sexualidade humana, e do entendimento desta exclusivamente pelo aspecto biológico. Ao conceber a sexualidade como uma produção humana, Foucault (1988) alerta para o perigo de sua concepção como “uma espécie de dado da natureza” e prossegue definindo-a como um

Nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede de superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação do discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e poder (FOUCAUT, 1988. p. 100).

Desse modo, são os/as construcionistas os/as pioneiros/as a observar na história da sexualidade que esta se mostra como sócio e culturalmente construída, “ela é uma invenção social, uma vez que se constrói historicamente, a partir de múltiplos discursos sobre o sexo: discursos que regulam, que normatizam, que instauram saberes, que produzem verdades” (LOURO, 2001, p. 11-12).

No século XX, a Ciência, numa perspectiva contemporânea, fruto da modernidade e supostamente detentora das “verdades” absolutas e inquestionáveis, tem ampliado de maneira significativa, o interesse nos estudos sobre a sexualidade humana. Especialmente, as ciências humanas – Antropologia, Sociologia, História, Filosofia, Psicologia – nas últimas décadas, vêm intensificando, entre as mais diversas áreas do saber, as discussões acerca da teoria da construção social e “de forma bastante crescente, particularmente, nos anos oitenta e noventa, a atenção da pesquisa tem se voltado para a construção social da vida sexual e para os complexos sistemas culturais e sociais que moldam e estruturam os contextos” (PARKER, 2001, p. 143).

No entanto, no campo da educação, frente aos antagonismos trazidos pelo confronto, essencialismo *versus* construcionismo, na produção dos saberes sobre o sexual, quais os desafios enfrentados, neste início do século XXI, pelos profissionais da Educação em suas práticas educativas desenvolvidas nos espaços escolares? Qual a perspectiva adotada, a da sexualidade baseada nos preceitos cristãos da reprodução biológica ou a da construção sócio-histórica e cultural dos significados?

Vale Lembrar que, no último século, as questões de gênero vêm sendo a matriz das discussões sobre sexo e sexualidade, protagonizadas pelas mulheres no movimento feminista e recentemente por LGBTTT no movimento homossexual. Estas discussões priorizam, em sua abordagem, o questionamento dos saberes hegemônicos vividos nas relações sociais e sexuais, de modo a desvelar os mecanismos construtores do sexismo e da homofobia e a desafiá-los.

3.2 AS RELAÇÕES SOCIAIS E SEXUAIS A PARTIR DO GÊNERO

Compreendendo Koss, identifico que

Como indivíduos de uma espécie que se reproduz por meio da sexualidade, apresentamos uma diferenciação sexual que nos classifica como homem e mulher. Essa diferença, contudo, se restringe a uma pequena parte do que somos enquanto seres humanos. Existem apenas quatro funções biologicamente condicionadas ao sexo, a saber: a capacidade de fecundar, restrita aos indivíduos machos, a capacidade de menstruar, gestar e amamentar, restrita às fêmeas. Todos os demais comportamentos, dos mais simples aos mais complexos, podem ser exercidos por todos os indivíduos da espécie (KOSS, 2004, p. 102-103).

Tais observações sobre as diferenças sexuais entre homens e mulheres, com destaque para as funções biológicas, podem nos parecer, a priori, desnecessárias e até mesmo ingênuas, entretanto, são os significados atribuídos aos aspectos biológicos e anatômicos que, por milênios, fundamentam e justificam as desigualdades sociais, oriundas do entendimento do ser humano, baseadas na divisão binária do sexo entre homens e mulheres, ou entre a masculinidade e feminilidade. Divisão histórica e culturalmente marcada pela supremacia do poder do homem em detrimento da submissão da mulher.

Muitas são as hipóteses da origem da divisão binária do sexo. Costa (1996), ao observar a construção social das diferenças do sexo, recorre às concepções científicas sobre a sexualidade e ressalta as mudanças no pensamento científico sobre o sexual. Para isso, destaca a passagem do *one-sex model* para o *two-sex model*, o que resulta, segundo ele, na construção da bi-sexualidade. O *one-sex model* consistiu no entendimento da mulher como sendo um “homem investido”. Até o século XVIII, “do ponto de vista científico” só havia um sexo mais ou menos bem sucedido em sua evolução. A mulher era um representante inferior de um sexo cujo nível máximo de realização aparecia no corpo de um macho” (COSTA, 1996, p. 69).

Ao observar as transformações sociais e sexuais ocorridas nesse campo, o século XX aparece como um divisor de águas nos aspectos relacionados ao entendimento da sexualidade humana. Nas suas primeiras décadas, destaco as contribuições trazidas pelos estudos de Freud com questões como a existência do psíquico, o inconsciente, as etapas do desenvolvimento sexual dos sujeitos – a sexualidade infantil, as transformações da puberdade, etc – e o advento da psicanálise, suficientes para desestabilizar a idéia soberana da racionalidade atribuída ao

homem. A partir dos anos de 1960 ocorreram importantes transformações sociais decorrentes, especialmente, do avanço de novas tecnologias e das ciências, por exemplo,

A difusão do uso do anticoncepcional, o aumento da participação do nível de instrução feminina, o crescimento em todos os países da participação das mulheres no mercado de trabalho e uma facilidade maior em obter divórcios, ampliam consideravelmente a autonomia material e pessoal em relação aos homens (BOZON, 2004, p. 81).

Porém, apesar desses avanços, a lógica produtora das desigualdades entre homens e mulheres continua vigente, a reafirmar continuamente comportamentos, práticas e identidades expressos sutilmente em nossas condutas, gestos e atitudes cotidianas, sob a ditadura da divisão binária do sexo. Vale reafirmar que o movimento feminista teve uma importante atuação no processo de transformações ocorridas nesse campo, e continua a ter neste início de século.

Foram as mulheres organizadas que abraçaram o desafio de mobilizar-se, social e politicamente, para o enfrentamento à opressão ocasionada pelo sistema sexual binário, produtor de tais desigualdades e para a reivindicação dos direitos até então negados às mulheres. “Nos terrenos da sexualidade e da reprodução, as feministas trouxeram reflexões e ações políticas que levaram à construção de um novo campo de direitos – direitos reprodutivos e direitos sexuais que incorporaram as experiências aí vivenciadas como parte da cidadania” (ÁVILA, 2001, p. 28).

As feministas protagonizaram, então, um processo de constituição de hipóteses e propostas a serem questionadas, dentre elas: olhar a subordinação das mulheres a partir das relações de poder implicadas nos mais diversos espaços sociais; a relação entre natureza e cultura sustentada no determinismo biológico como fonte de desigualdades sociais; e a ordem patriarcal como produtora da subordinação feminina, respaldadas na semelhança do poder do homem com o poder do pai no ordenamento familiar.

Em princípio, este movimento atuou coletivamente com as discussões sobre a mulher na sociedade e, somente depois, incorporou o sentido relacional trazido pelas questões de gênero. Assim, tomando a sociedade como foco para a investigação da opressão feminina, no campo das pesquisas/estudos, o termo “gênero” passa a não se limitar apenas a substituir o termo “mulheres”, ou seja, não se restringe às questões sobre mulheres, tornando-se mais abrangente na medida em que sugere que estas questões também envolvam os homens, pois fazem referência às relações sociais entre ambos.

O termo “gênero”, ao enfatizar uma abordagem voltada ao social, não tem a pretensão de negar a construção dos gêneros sobre os corpos sexuados, apesar da rejeição do determinismo biológico conferido até então no trato sobre o sexo e a sexualidade. “Não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas” (LOURO, 1997, p. 22), pois “é no âmbito da cultura e da história que se definem as identidades sociais” (Idem, 2001, p. 22). Desse modo,

O termo gênero torna-se uma forma de indicar “construções culturais” – a criação inteiramente social de idéias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e mulheres. “Gênero” é segundo essa definição uma categoria imposta sobre o corpo sexuado (SCOTT, 1995, p. 75).

Assim, as relações de gênero, na perspectiva de construções culturais sobre sujeitos sexuados, abrangem elementos construtores tanto da coerção da sexualidade feminina, quanto da hegemonia da heterossexualidade, pautadas no sistema de parentesco. A divisão do trabalho por sexo é observada por Rubin (1993) como um mecanismo divisor dos sexos, exacerbando as diferenças biológicas e conseqüentemente definindo o gênero. A autora acrescenta ainda que essa divisão impõe o casamento heterossexual, pois o vê como um tabu contra os arranjos sexuais fora da ordem heterossexual e lembra que Lévi-Strauss, ao estudar as estruturas do parentesco, descreve regras e sistemas de combinação sexual, dentre eles, as pré-condições fundamentais para a operacionalização dos sistemas de casamento e o propósito da divisão sexual do trabalho de assegurar no casamento heterossexual a correlação de dependência entre os sexos. Dessa maneira,

A divisão sexual está implicada nos dois aspectos do gênero – ela os cria homem e mulher, e os cria heterossexuais. A supressão do componente homossexual da sexualidade humana é, como corolário, a opressão dos homossexuais e, portanto, um produto do mesmo sistema cujas regras e relações oprimem as mulheres (RUBIN, 1993, p. 12).

Desse modo, o entendimento do gênero como uma “interpretação cultural do sexo” abre caminho também para questionamentos acerca desse processo de “construção” cultural. “Como e onde ocorre a construção do gênero?”, questiona Butler (2003). A autora prossegue com a célebre afirmativa de Simone de Beauvoir – “a gente não nasce mulher, torna-se mulher” – que, segundo ela, abre caminho para a compreensão de que “não há nada em sua explicação que garanta que o “ser” que se torna mulher seja necessariamente fêmea” (BUTLER, 2003, p. 27).

Gagnon (2006), em consonância com Butler, ao referir-se às preferências sexuais dos sujeitos homossexuais, substituiu a expressão “preferência erótica pelo mesmo sexo” por “preferência erótica pelo mesmo gênero” sob a justificativa de que

Desejamos o gênero de uma pessoa (isto é, o comportamento socialmente construído de masculinidade e feminilidade) e não o seu sexo biológico. Essa expressão complexa “preferência pelo mesmo gênero nas relações eróticas” é uma tentativa de desconstruir (ou tornar manifesto por contraste) os pressupostos existentes em construções como “orientação sexual”, assim como em “homossexualidade” e “heterossexualidade” (GAGNON, 2006, p. 161-162).

Nessa perspectiva, a orientação sexual diz respeito ao modo como o sujeito vive social e sexualmente sua sexualidade, a partir da identificação com o gênero feminino ou masculino, e independente do seu sexo biológico e do sexo biológico de seus parceiros e/ou parceiras sexuais. Isso não tem, obrigatoriamente, relação direta com sua preferência sexual, pois o sujeito do sexo biológico masculino pode identificar-se socialmente com o gênero feminino e ter preferências sexuais pelo mesmo gênero, pelo gênero oposto, ou por ambos. A partir desse entendimento, no qual desassociamos, necessariamente, a identidade de gênero, do sexo e de sua preferência sexual, perde a lógica a idéia de heterossexualidade e homossexualidade. Gagnon, argumenta que

(1) Desejamos o gênero das pessoas e não seu sexo; (2) Este desejo é socialmente construído, não biologicamente impulsionado; (3) Nós, no sentido social complexo, “preferimos” o outro – não somos orientados para o outro; (4) Essa preferência é instável e mutável no decorrer da vida; (5) Essa instabilidade tanto é interna (o que desejamos na outra pessoa muda) quanto externa (podemos vir a desejar pessoas do outro gênero, assim como pessoa do mesmo gênero); (6) Nem todas as preferências sexuais são preferências relativas ao gênero; (7) *Relações eróticas* é uma expressão que pretende explicitar a relação que está sendo discutida, em contraste com as preferências de gênero nas amizades, nas relações profissionais e nas relações amorosas (Idem, 2006, p. 162).

Conforme percebemos, o que está em jogo é o embate entre a associação sexo/gênero e as tentativas, por estudiosos/as e pesquisadores/as da sexualidade, de distinção e/ou dissociação entre o sexo biológico e identidade de gênero. Essa distinção apresenta-se ainda bastante confusa para educadores/as dos espaços escolares, dadas as dificuldades demonstradas por eles/as no convívio com travestis e transexuais nas escolas públicas de Fortaleza.

3.2.1 O Sexo e a Identidade de Gênero

Apesar das transformações sociais no campo da sexualidade, observada no último século, a padronização das sexualidades humana definidas pelo “sexo, que vai determinar o gênero e induz a uma única forma de desejo” (LOURO, 2004, p. 15) continua vigente e a ditar nossos comportamentos e condutas sexuais. Desse modo, a sexualidade é concebida de acordo com a seqüência “sexo-gênero-sexualidade”, ou “sexo-gênero-desejo” como prefere Butler (2003). Essa é a lógica desencadeadora, nos sujeitos, de um processo definidor do modo de ser e viver a sexualidade. O processo mencionado norteia-se pelo aspecto biológico, ou seja, pela anatomia corporal e esta, vista como diferença, está carregada de significados culturais, preestabelecidos e socialmente, tidos como padrão.

Portanto, nessa lógica, meninos e meninas nascem sob a condição de corresponder aos padrões de “homem” e “mulher”, masculinidade e feminilidade, o que tem ocasionado uma profunda desigualdade de direitos entre ambos, pois a história da humanidade tem sido conduzida com base na dominação masculina sob a opressão da mulher, matriz fundadora da lógica binária do gênero.

Sobre o processo definidor das diferenças a partir do sexo, Louro (2004) afirma que esse ocorre desde - ou antes - do nascimento, no ato de nomear o corpo, ao declarar ““É menina!” ou “É menino!” (...) acontece no interior da lógica que supõe o sexo como um “dado” anterior à cultura e lhe atribui um caráter imutável, a-histórico e binário. (...) Inaugura um processo de masculinização ou de feminilização com o qual o sujeito se compromete” (LOURO, 2004, p. 15).

Portanto, o menino do sexo – biológico – masculino, o homem, pertencente ao gênero masculino, estará condicionado à identidade sexual, de acordo com as normas designadas para a masculinidade, ou seja, ao desejo sexual pelo sexo oposto – a mulher. Enquanto a menina, do sexo – biológico – feminino, a mulher, portanto integrante do gênero feminino, estará condicionada à identidade sexual, de acordo com as normas designadas para a feminilidade, ou seja, o desejo sexual pelo sexo oposto – o homem.

Essa lógica limita a sexualidade à possibilidade da vivência da heterossexualidade e condiciona os sujeitos de orientação homossexual ao crivo da “anormalidade”, do “desvio” ou da “doença”, especialmente aqueles em que a identidade de gênero não condiz com seu sexo biológico: as/os travestis e as/os transexuais.

Podemos perceber que o processo de nomear o corpo definindo a identidade de gênero e a identidade sexual dar-se-á respaldando-se na genitália, condicionando a sexualidade apenas ao determinismo biológico, físico, ignorando o aspecto plural e diverso da constituição das identidades sexuais e de gênero dos sujeitos.

Feministas lésbicas e pós-estruturalistas a partir da crítica à perspectiva identitária da noção de “mulher” defendem uma visão do sujeito feminista através da distinção entre sexo e gênero, pois

Por mais que o sexo pareça intratável em termos biológicos, o gênero é culturalmente construído: conseqüentemente, não é nem resultado causal do sexo, nem tão pouco aparentemente fixo quanto o sexo. Assim a unidade do sujeito já é potencialmente contestada pela distinção que abre espaço ao gênero como interpretação múltipla do sexo (BUTLER, 2003, p.24).

Conseqüentemente,

Quando o *status* constituído do gênero é teorizado como radicalmente independente do sexo, o próprio gênero se torna um artifício flutuante, com conseqüência de que *homem e masculino* podem, com igual facilidade, significar tanto um corpo feminino como um masculino, e *mulher e feminino*, tanto um corpo masculino como um feminino (Idem, 2003, p. 24-25).

No intuito de estabelecer distinções entre sexo, gênero e sexualidade, ou entre identidades de gênero e identidades sexuais, Louro (1997) ressalta o caráter da instabilidade das identidades, destacando sua “permanente construção”, por compreender “os sujeitos como tendo identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo ser contraditórias” (LOURO, 1997, p. 24).

A autora ressalta, ainda, a desconstrução das dicotomias como alternativa de problematizar a constituição de pólos, ao enfatizar que “cada um na verdade supõe e contém o outro, evidenciando que cada pólo não é uno, mas plural, mostrando que cada pólo é internamente fraturado e dividido” (Idem, 1997, p. 31), ou seja, seria o modo de constatar que masculino e feminino não seriam opostos, nem tão pouco se constituem, obrigatoriamente, em uma relação de dominador *versus* dominado, conforme o sistema sexual binário insiste em reafirmar. Tal oposição dos pólos, em se tratando de relações de gênero, implica uma concepção particular para a masculinidade e a feminilidade e “isso supõe ignorar ou negar todos os sujeitos sociais que não se enquadram em uma dessas formas. Romper a dicotomia poderá abalar o enraizado caráter heterossexual que estaria, na visão de muitos/as, presente no conceito de “gênero”” (Idem, 1997, p. 31).

Daí a afirmação de Rubin (1993) de que “uma revolução feminista profunda libertaria mais do que as mulheres. Ela libertaria formas de expressão sexual, e libertaria a personalidade humana da camisa de força do gênero”. Para isso a desconstrução dicotômica do gênero, do sistema sexual binário, torna-se imperativa, uma vez que retifica as desigualdades e viabiliza a constituição de um novo significado às nossas condutas enquanto seres sexuados.

Dessa maneira, o caráter de pluralidade e instabilidade da sexualidade humana, ou das identidades sexuais, contrapõe-se à concepção de heterossexualidade como a única possibilidade socialmente aceitável ao exercício da sexualidade. A pluralidade faz referência as diversas maneiras de homens e mulheres expressarem seus sentimentos, desejos e prazeres sexuais, sejam homem/mulher, mulher/mulher, homem/homem e ainda homens e/ou mulheres que se atraem sexual e/ou afetivamente por ambos os sexos.

Por sua vez, a instabilidade da sexualidade humana tem como pressuposto o reconhecimento do sujeito como seres sexuais inacabados, incompletos, em constante construção, passíveis de mudanças no modo de ser, sentir e viver sua sexualidade. Essa afirmativa desestabiliza não só a concepção “naturalizada” da heterossexualização dos sujeitos, como também as identidades sexuais e identidades de gênero, atribuindo-lhes um caráter de inconstância.

Nessa perspectiva, a sexualidade humana, plural e instável, surge como um estopim no sistema sexual binário estabelecido, uma vez que rompe com as fronteiras divisórias que separam a masculinidade da feminilidade, heterossexualidade da homossexualidade, deixando os sujeitos livres para transitar em territórios antes proibidos pela ordem social, pois “a sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas é social e política” (LOURO, 2001, p. 11).

Portanto, a sexualidade é vista assim através do prisma da desconstrução das identidades dos sujeitos e como parte das relações sociais e dos significados atribuídos às suas experiências vividas. Muito embora, apesar dos avanços alcançados por estudiosos e estudiosas da sexualidade humana, os sujeitos desviantes das condutas e práticas sexuais concebidas como “normais”, ou seja, da heterossexualidade, ainda sejam estigmatizados como, “diferentes”, “estranhos”, “esquisitos”, sob o olhar repressor da ordem sexual produtora de desigualdades e violências.

3.3 DAS IDENTIDADES SEXUAIS À POLÍTICA PÓS-IDENTITÁRIA

A abordagem de alguns conceitos e significados sobre a masculinidade/feminilidade, a homossexualidade/heterossexualidade, nos auxiliará para uma melhor compreensão dos significados atribuídos à sexualidade dos sujeitos ao identificá-los por suas práticas, comportamentos, desejos e preferências sexuais, ou melhor, ao identificá-los, de acordo com sua identidade sexual.

Como veremos, o termo “homossexualidade” foi criado por Karl Kertbeny, na Alemanha, por volta de 1869, no intuito de revogar leis anti-sodomitas naquele país. Até então, as pessoas com desejos sexuais e/ou afetivos por pessoas do mesmo sexo biológico estavam incluídas na categoria “sodomita”, sujeitos a castigos e punição perante as leis judiciais sob o crivo da criminalidade.

Iniciando por uma análise lingüística a partir do contexto em que as palavras “homossexualidade” e “heterossexualidade” surgiram no campo da sexualidade, Weeks (2001), ao discutir o processo de institucionalização da heterossexualidade, chama a atenção para o fato de “uma definição mais aguda de “heterossexualidade”, na perspectiva de definição da normalidade, forçada precisamente pela tentativa de definir a “homossexualidade”, isto é, a forma “anormal” de sexualidade”. Gagnon (2006) alerta para a necessidade de “uma certa cautela em produzir nomes”, por entender que

O que se faz necessário é o reconhecimento constante de que os atos de uso e aplicação são atos de controle social, no sentido forte, de que “homossexual” e “homossexualidade” são nomes que foram impostos a algumas pessoas e a conduta delas por outras pessoas, e de que essa imposição trouxe consigo o direito de essas últimas dizerem às primeiras a origem do significado e a virtude da conduta delas (GAGNON, 2006, p. 176).

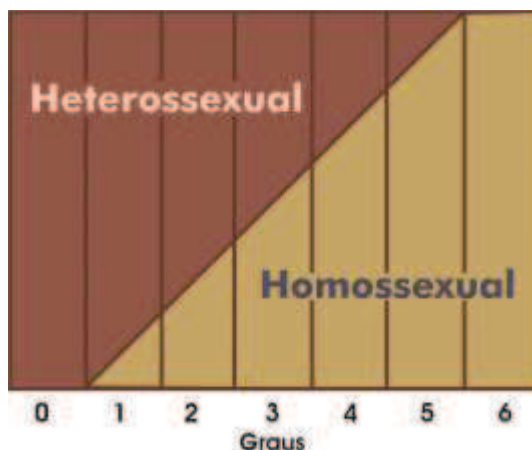
Isso porque os termos “heterossexualidade” e “homossexualidade” passaram a ser definidos como opostos em hierarquias de desigualdades sociais, associados conseqüentemente no campo dos estudos da sexualidade e no senso comum, como sinônimos de normalidade e anormalidade. “O controle que as pessoas “normais” exercem sobre o seu “normal” parece depender da distância que elas conseguem criar entre seu eu e sua origem, por um lado, e entre seu eu e as origens dos estranhos, por outro” (GAGNON, 2006, p. 162-163), já que “a definição da norma e a definição do que constitui anormalidade – estão inextricavelmente ligados” (WEEKS, 2001, p. 63).

Assim, Gagnon (2006) chama a atenção para o processo de patologização da homossexualidade, já que é nesse contexto que a busca das origens da homossexualidade passa a inserir-se como uma missão das ciências modernas. As buscas de explicações objetivas e concretas para a origem da homossexualidade, pelo cientificismo moderno, estão amparadas pelo cientificismo médico sob o aspecto patológico do desconhecido. Teorias, geralmente baseadas na esfera do biológico são as mais comuns e difundidas, a deficiência genética, é um exemplo. Desse modo, por muitos anos psiquiatras e psicanalistas utilizaram-se de métodos de “cura” na tentativa de reverter os desejos sexuais e/ou afetivos de homossexuais, exemplo ainda disso são as práticas religiosas existentes em templos evangélicos.

No entanto, um avanço importante nos estudos sobre a sexualidade humana, no século XX, foram as pesquisas do biólogo Alfred Kinsey¹⁰ sobre a conduta sexual de homens e mulheres norte-americanos. No âmbito da homossexualidade, o pesquisador se propôs a medir e classificar a orientação sexual dos sujeitos a partir de suas condutas e práticas sexuais com pessoas do sexo oposto e/ou do mesmo sexo, o que resultou na criação da “Escala de Kinsey” ou “Escala H-H”¹¹, configurada na seguinte classificação:

¹⁰ As pesquisas de Kinsey foram realizadas através de entrevistas com homens e mulheres norte-americanos, no final da década de 1930 e durante a década de 1940. Delas resultaram duas publicações: “*O Comportamento sexual do homem*”, em 1948, e “*O Comportamento sexual da mulher*”, em 1953. Com as pesquisas de Kinsey “a sexualidade em seu sentido mais lato revelou-se abertamente: palavras antes não proferidas fora dos grupos de profissionais especializados e dos que estavam familiarizados com a cultura psicanalítica, e nunca escrita na imprensa popular, tornaram-se parte do discurso nacional. *Pênis, vagina, contato orogenital, orgasmo, homossexual e coito extraconjugal* passaram a ser palavras ditas pelas pessoas e surgiram nas páginas impressas. Condutas até então não-mencionadas, ou mencionadas apenas nos termos mais negativos, foram declaradas excepcionalmente comuns: quase todos os homens se masturbavam, e o mesmo faziam a maioria das mulheres; o sexo oral era praticado por uma porção de casais; cerca de 1/3 dos homens tinham tido experiência homossexual e talvez 5% deles desejassem exclusivamente essa experiência; 50% não eram virgens ao se casar, e 25% das casadas haviam mantido relações sexuais com outro homem que não o marido (o número de homens nesta última categoria era muito mais alto)” (GAGNON, 2006, p.182-183) (grifo meu)

¹¹ “O *continuum* H-H, ou 0 a 6, apóia-se ao menos em parte, na compreensão Kinseyana da natureza. Como ele escreveu. “Os machos não representam duas populações distintas, heterossexual e homossexual. O mundo não deve ser dividido entre carneiros e bodes. Nem todas as coisas são pretas e nem todas são brancas. É um fundamento da taxonomia que a natureza raramente lida com categorias distintas. Só a mente humana inventa categorias e tenta inserir fatos à força em compartimentos separados. O mundo vivo é um *continuum*, isso a respeito do comportamento sexual humano, mais depressa chegaremos a uma compreensão sensata das realidades do sexo” (Kinsey, Pomeroy e Martin, 1948, p.639)” (GAGNON, 2006, p.186-187).



Fonte: museu do sexo

FIGURA 3.1: A Escala Kinsey (0-6)

0. Exclusivamente heterossexual; 1. Predominantemente heterossexual e apenas incidentalmente homossexual; 2. Predominantemente heterossexual e com experiências homossexuais mais que incidentais; 3. Igualmente heterossexual e homossexual; 4. Predominantemente homossexual e com experiências heterossexuais mais que incidentais; 5. Predominantemente homossexual e apenas incidentalmente heterossexual; 6. Exclusivamente homossexual.

(http://www.museudosexo.com.br/salaconceitos_homossexualidade.asp)

A criação da Escala Kinsey representa uma ruptura com as concepções anteriores de homossexualidade. Kinsey ao abordar a heterossexualidade e a homossexualidade partindo das experiências sexuais dos sujeitos, numa perspectiva de atos – prática e/ou condutas – e não sob a perspectiva “de origens comuns”, contrapõe-se às dicotomias entre normalidade/anormalidade, e contesta a teoria psiquiátrica e psicanalista de que os sujeitos com experiências sexuais e/ou afetivas com pessoas do mesmo sexo apresentam características psicológicas e biológicas similares, ou seja, “representavam uma categoria unitária”, diferenciados dos sujeitos heterossexuais. “Foi a mistura de desempenhos heterossexuais e homossexuais (...) o histórico de experiências e reações psíquicas coletadas durante a história sexual que se tornou base para situar os entrevistados na escala de 0 a 6” (GAGNON, 2006, p.187), com isso

Propôs que a melhor maneira de compreender a heterossexualidade e a homossexualidade das pessoas era como uma proporção dos atos sexuais (inclusive as fantasias) que elas praticavam com o outro gênero e com o mesmo gênero. A relação entre heterossexualidade e homossexualidade deveria ser tratada como contínua, e não descontínua, e os indivíduos podiam mover-se de um lugar para o outro nesse *continuum*, acrescentando novos atos dos dois tipos diferentes (GAGNON, 2006, p.184-185).

Assim, ao concentrar suas pesquisas nos atos e não nos sujeitos, Kinsey opõe-se a idéia dicotômica entre heterossexualidade e homossexualidade. O que ele quer nos dizer com isso é que não existe “o homossexual” e nem “o heterossexual”, mas sim, atos e condutas sociais e sexuais diversas, assim como pessoas com várias misturas de atos¹².

A escala é uma tentativa empírica de solapar todas as distinções claras de praxe que costumavam ser feitas entre indivíduos que mantinham contatos sexuais com pessoas do mesmo gênero e aqueles que mantinham com o gênero oposto. Ao se concentrar na flexibilidade e na mudança da conduta ao longo da vida, ela contraria as teses de que as preferências eróticas pelo mesmo gênero começam no início da vida, permanecem fixas durante a vida inteira e influenciam todas as esferas da vida (Idem, 2006, p.188).

Podemos observar que Kinsey utiliza em seus argumentos uma visão naturalista da sexualidade humana. Parker (2000) chama a atenção para a tendência, nos estudos da sexualidade, no século XX, da tentativa de “naturalizar” o comportamento sexual humano, no entanto reconhece sua importância “particularmente depois dos trabalhos de Kinsey e seus colegas pela abertura do campo do comportamento sexual como objetivo de investigação científica, deixando de ser domínio da religião e da moralidade” (PARKER, 2000, p.18). Desse modo, ressalta o autor, “uma abordagem mais naturalista, apesar de suas limitações teóricas, continua a dominar amplamente a discussão sobre comportamento e saúde sexuais” na qual “o desejo sexual tem sido usualmente tratado como uma espécie de dado natural, e os fatores sociais e culturais que moldam a experiência sexual em cenários diferentes são normalmente ignorados, mesmo quando se chama atenção para sua potencial relevância (Idem, 2000, p.19).

3.3.1 A Política das Identidades Sexuais

Conforme podemos observar, os estudos da sexualidade têm centrado suas atenções nos sujeitos com práticas sexuais com outros do mesmo sexo ou gênero. Isso ficou mais nítido com a criação dos termos “homossexualidade” e “heterossexualidade” quando os sujeitos passaram a ser definidos e identificados a partir de suas práticas, preferências e orientação

¹² Kinsey manteve grande coerência ao afirmar que os números intermediários da escala não deveriam ser tratados como um tipo social chamado “bissexual”, mas seriam pessoas com uma mescla de atos homossexuais e heterossexuais. (GAGNON, 2006, p. 188-189).

sexual. Esta dicotomia implica definir sujeitos com práticas e comportamento sexuais não apenas diferentes como opostos também.

Assim, “ser heterossexual” e “ser homossexual”, dentro dessa concepção identitária do sexual, deve seguir padrões predeterminados, a partir da orientação sexual, ou seja, do desejo sexual e/ ou afetivo. Os padrões definidos pelo sistema binário do sexo para os sujeitos heterossexuais masculinos estariam, de acordo com a concepção da masculinidade, estabelecida e aceitável pela sociedade. Os sujeitos teriam seus desejos e fantasias sexuais voltados ao sexo oposto e deveriam seguir os modelos de ser, de vestir, de falar, de comportar-se como “homem”. Características como a virilidade, a razão, a força, dentre outras, enquadrar-se-iam nesse modelo.

Aos homossexuais masculinos, os gays, os padrões deveriam corresponder a um modelo desviante ao do heterossexual masculino, ou seja, os gays deveriam associar-se ao padrão de feminilidade, uma vez que seus desejos e fantasias – sexuais e afetivos – estão voltados ao mesmo sexo, portanto, desviante da concepção de masculinidade. Assim, os homossexuais masculinos deveriam, também, seguir alguns padrões. “Ser gay” implicaria ser sensível, delicado, e portar-se de acordo com trejeitos identificados com a feminilidade, nos modos de ser, de vestir, de falar etc. O que implicaria em uma identidade gay. O mesmo acontece com as mulheres heterossexuais e as mulheres lésbicas.

Ocorre que a sexualidade humana apresenta-se mais complexa e subjetiva do que imaginavam os estudiosos e pesquisadores do século XX e definir/identificar os sujeitos em duas categorias, heterossexuais ou homossexuais, parecia e era insuficiente. Desse modo, emergiram, no campo sexual, questionamentos em torno dos sujeitos que não correspondiam aos padrões pré-definidos até então para os “heterossexuais” e os “homossexuais”.

Como identificar os sujeitos com desejos e fantasias sexuais e/ou afetivos voltados a ambos os sexos? E os sujeitos que subvertem a ordem heterossexista para além da inversão do objeto de desejo e fantasias – sexuais e afetivas? Como identificar os sujeitos de “sexo biológico” discordante com o gênero? Estes transitam e/ou permanecem de maneira mais intensa nas “fronteiras do gênero e da sexualidade”, demarcadas pelo sistema binário do sexo, ignorando, assim, a idéia de uma dicotomia fixa.

Assim, a homossexualidade torna-se novamente o centro das pesquisas em busca de identificar os sujeitos a partir das suas singularidades em relação às suas práticas e comportamentos sexuais, como também o modo como estes vivem e tratam as relações sexuais e de gênero. A preferência afetiva e/ou sexual pelo mesmo sexo passa a não ser o fundamento único para a homossexualidade e o conflito entre “sexo biológico” e gênero, o

trato com o corpo e as implicações sociais com a sexualidade tornam-se critérios importante no processo identitário dos sujeitos, no campo da orientação sexual.

Quando um determinado grupo de seres humanos elege determinadas características e atributos físicos, emocionais, psicológicos e mentais, entre as inúmeras possibilidades apresentadas pela natureza, cria uma identidade, uma feição própria, que diferencia este grupo dos demais. Novos indivíduos nascem para dentro desta configuração cultural e a socialização inscreve essa identidade em cada um deles (KOSS, 2004, p. 82).

No Brasil, em meados da década de 1970, o surgimento dos chamados “novos movimentos sociais”, dentre eles, o movimento feminista, o movimento homossexual, o movimento de negros, marcam as lutas sociais em torno da identidade, haja vista a política identitária por eles adotada no intuito de afirmar as diferenças e denunciar desigualdades e injustiças sociais oriundas destas, pois a identidade, vista como um mecanismo relacional, é marcada pela diferença e sustentada pela exclusão.

O movimento homossexual no Brasil tem adotado como bandeira política em suas estratégias de mobilização social, a defesa, o reconhecimento, e a visibilidade das diversas identidades homossexuais. Essa política de identidade sexual, através de afirmação das diferentes identidades homossexuais, tem como objetivo o fortalecimento das lutas políticas, a garantia dos direitos sociais e sexuais de LGBTT, e o exercício da cidadania sob o reconhecimento social e político das identidades homossexuais. Dessa feita, tem atuado na perspectiva do empoderamento dos atores políticos e da constituição de espaços de mobilizações sociais específicas dessas categorias sexuais, dadas as demandas políticas e sociais de cada segmento, oriundas de suas especificidades e singularidades.

Assim, a homossexualidade passa a não ser vista como única e assume um caráter plural, ou seja, composta por categorias, nas quais os sujeitos compartilham de características biológicas, psíquicas e sociais semelhantes, no que tange à vivência da sexualidade e à identidade de gênero. Essa categorização atualmente está composta da seguinte maneira:

Gays: São as pessoas que, além de se relacionarem afetivamente e sexualmente com pessoas do mesmo sexo, têm um estilo de vida de acordo com essa sua preferência, vivendo abertamente sua sexualidade. **Lésbica:** Terminologia usada para designar a homossexualidade feminina. **Transgêneros:** Terminologia utilizada para descrever pessoas que transitam entre os gêneros. São pessoas cuja identidade de gênero transcende as definições convencionais da sexualidade. Estão entre as transgêneros: os/as travestis, os/as transexuais, os transformistas, as Drags Queens, as Drags Kings, os Cross Dressers, os intersex. **Travestis:** As travestis, apesar de aproximar seu corpo a formas femininas através das roupas e adereços como de alterações físicas, não deixam de obter prazer com o pênis. Uma travesti normalmente não tem a intenção de alterar seu sexo biológico. Essas características costumam a aparecer

na puberdade e intensificam-se na adolescência. Ela se sente e se expressa publicamente de forma feminina, mas sem abrir mão de alguns atributos masculinos em algumas relações que estabelece com a sociedade. **Transexual:** São as pessoas que não aceitam o sexo que ostentam anatomicamente. Sendo o fato psicológico predominante na transexualidade, o indivíduo identifica-se com o sexo oposto, embora dotado de genitália externa e interna de um único sexo. **Bissexuais:** São pessoas que se relacionam sexual e/ou afetivamente com ambos os sexos. Alguns assumem as facetas de sua sexualidade abertamente, enquanto outros vivem sua conduta sexual de forma fechada. **HSH “Homens que fazem sexo com homens”:** Termo utilizado principalmente por profissionais de saúde na área de epidemiologia para referir-se a homens que mantêm relações sexuais com outros homens, independente destes terem identidade sexual homossexual. O Movimento utiliza hoje a expressão Gays e outros homens que fazem sexo com homens (HSH). (ABGLT, 2006, p.58/59)

Como vemos, podemos perceber que estas categorias e/ou identidades sexuais são definidas a partir das práticas e comportamentos sexuais e sociais, principalmente da escolha do objeto sexual, e da relação estabelecida entre o sexo biológico e a identidade de gênero. Utilizadas atualmente pelo movimento homossexual brasileiro revelam uma série de questões importantes para nossas reflexões. Elas apresentam-se também enquanto categorias políticas, no campo do movimento social, no sentido de atender às demandas políticas e sociais específicas, por exemplo, a necessidade das travestis e transexuais da alteração de nome nos documentos, no sentido de reconhecimento do gênero feminino, como também a adoção, pelo Serviço Único de Saúde – SUS dos procedimentos de mudança de genitália, reivindicada pelas transexuais femininas. Demandas políticas marcadas pelos conflitos vividos nos contextos sociais dos sujeitos, partindo de sua identidade sexual.

No entanto, esta política identitária do sexual tem gerado uma série de questionamentos e conflitos: Não estariam essas categorias atreladas aos significados, social e culturalmente, construídos sobre gênero? Como definir a orientação sexual dos sujeitos sem correr o risco de uma abordagem essencialista de sexualidade? Ao identificar os sujeitos segundo as categorias predefinidas não estaríamos lhe impondo fronteiras e limitações? Como definir os sujeitos que não se enquadram em nenhuma dessas subcategorias?

Para Woodward (2000), as identidades sexuais estão mudando e tornando-se mais questionadas e ambíguas, sugerindo mudanças e fragmentações que podem ser descritas em termos de uma crise de identidade, pois “a forma como vivemos nossas identidades sexuais é medida pelos significados culturais sobre a sexualidade que são produzidos por meio de sistemas dominantes de representação” (WOODWARD, 2000, p. 32). “Essa “crise de identidade” não caminha necessariamente no sentido de sua solução (numa afirmação coerentemente homossexual, heterossexual ou ainda bissexual), mas talvez de sua dissolução” (PERLONGHER, 1987, p 69). As críticas à política identitária, dentre elas, a de olhar a

sexualidade como fixa, definida e estável, tem se denominado por alguns estudiosos/as e pesquisadores/as enquanto uma “política pós-identitária”.

3.3.2 A Política Pós-Identitária

Atualmente, a teoria pós-estruturalista, especificamente a Teoria Queer¹³, tem questionado veementemente a política identitária do sexual e posto em xeque a fixidez das identidades de gênero e identidades sexuais como também a relação entre sexo e gênero, através da denúncia de seu caráter essencialista fundamentado nas “verdades” biológicas.

Trata-se não mais de privilegiar a homossexualidade enquanto tal, mas de interrogar sobre as sexualidades em geral e a pensar a marginalidade, examinando de maneira mais atenta como o regime heterossexual normativo não poderia existir sem as “sexualidades queer” (VALE, 2006, p. 64).

Assim, há um investimento na crítica às oposições binárias – masculino/feminino, heterossexualidade/homossexualidade – nas quais, se baseia o processo de fixação das identidades de gênero e das identidades sexuais” (SILVA, 2000, p. 89). Na definição de Louro,

Queer é estranho, esquisito. Quer dizer, também, o sujeito da sexualidade desviante – homossexuais, bissexuais, travestis, *drags*. É o excêntrico que não deseja ser “integrado” ou simplesmente “tolerado”. Queer é um jeito de pensar e de ser que não aspira o centro nem o quer como referência; um jeito de pensar e de ser que desafia as normas regulatórias da sociedade, que assume o desconforto da ambigüidade, do “entre lugares”, do indecidível. Queer é um corpo estranho que incomoda, perturba, provoca e fascina (LOURO, 2004, p. 7-8).

Assim, a *drag* é eleita tanto por Butler (2003) quanto por Louro (2004) como exemplo de subversão a normalização do gênero e do sexo, por subverter, através da paródia do feminino, tal lógica de maneira “revolucionária” e híbrida, já que “a identidade que se forma por meio de hibridismo não é mais integralmente nenhuma das identidades originais, embora guarde traços dela” (SILVA, 2000, p.87). A *drag*,

¹³ A Teoria Queer surgiu nos anos de 1990 com base na teoria pós-estruturalista francesa e adota a desconstrução como método para a crítica às hierarquias sociais. A Teoria Queer tem como uma de suas maiores representantes a feminista norte-americana Judith Butler. “O termo queer que significa “estranho”, “bizarro” foi, durante muito tempo, utilizado para designar os homossexuais de maneira pejorativa. No final dos anos 80 e início dos anos 90, ele foi aprovado como emblema teórico e militante do movimento queer” (VALE, 2006, p. 64).

Assume transitoriedade, ela se satisfaz com as justaposições inesperadas e com as misturas. A drag é mais de um. Mais de uma identidade, mais de um gênero, propositalmente ambígua em sua sexualidade e em seus afetos. Feita deliberadamente de excessos ela encarna a proliferação e vive à deriva, como um viajante pós-moderno (LOURO, 2004, p. 20-21).

Ao utilizar a metáfora do sujeito enquanto um “viajante” e da sexualidade enquanto territórios percorridos, as “fronteiras da sexualidade” aparecem enquanto limites normatizadores do sexual, as linhas divisórias dos sujeitos a partir do referencial identitário. A fronteira,

È lugar de relação, região de encontro, cruzamento e confronto. Ela separa e, ao mesmo tempo, põe em contato culturas e grupos. Zona de policiamento, é também zona de transgressão e subversão. (...) Quem subverte e desafia a fronteira apela, por vezes, para o exagero e para a ironia, a fim de tornar evidente a arbitrariedade das divisões, dos limites e das separações (Idem, 2004, p. 19-20).

Portanto,

“cruzar fronteiras”, por exemplo, pode significar simplesmente mover-se livremente entre os territórios simbólicos de diferentes identidades (...) não respeitar os sinais que demarcam – “artificialmente”- os limites entre os territórios das diferentes identidades. (...) Aqui, mais do que a partida ou a chegada, é cruzar a fronteira, é estar ou permanecer na fronteira, que é o acontecimento crítico (SILVA, 2000, p. 88-89).

Ao eleger a drag como exemplo de subversão à normalização do gênero e do sexo, Butler (2003) e Louro (2004) pretendem questionar o caráter homogêneo, contínuo e coerente das identidades sexuais e de gênero, já que ela, a drag, brinca com seus elementos construtores e transita constantemente pelo masculino/feminino, ignorando as fronteiras normativas do sexual. O que pretendem os/as pós-estruturalistas é questionar o caráter essencialista da já instituída normatividade do gênero e do sexo e da relação entre ambos.

Contudo, “não há identidade de gênero por trás das expressões de gênero; essa identidade é performativamente construída, pelas próprias expressões tidas como seus resultados” (BUTLER, 2003, p.48). A performatividade é entendida aqui “não como ato pelo qual o sujeito traz à existência aquilo que ele ou ela nomeia, mas, ao invés disso, como aquele poder reiterativo do discurso para produzir os fenômenos que ele regula e constrange” (Idem, 2001, p. 155).

A proposta sugerida por Louro (1997) de desconstrução e pluralização dos gêneros está respaldada na idéia de que o pensamento dicotômico e polarizado sobre gênero, que

associa a dicotomia homem/mulher à dominação/submissão, associa, da mesma maneira, a dicotomia heterossexualidade/homossexualidade à normalidade/anormalidade, partindo da construção do “ser homem” e “ser mulher”, pois, no sistema binário do sexo, em relação à orientação sexual, o segundo pólo assume, então, um caráter de inferioridade sobre o primeiro: heterossexualidade/homossexualidade corresponderia à superioridade/inferioridade, lógica produtora da homofobia.

Ao refletir sobre as inquietações trazidas pela teoria queer e associando-as às práticas educativas escolares, tornam-se oportunos os questionamentos trazidos por Louro (2001), quanto esta pensa a possibilidade de uma pedagogia e um currículo queer desenvolvidos no espaço escolar:

Como um movimento que se remete ao estranho e ao excêntrico pode se articular com a educação? Como uma teoria não-produtiva pode falar a um campo que vive de projetos e de programas, de intenções, o objetivos e planos de ação? Qual o espaço, nesse campo usualmente voltado ao disciplinamento e à regra, para a transgressão e a contestação? Como romper com o binarismo e pensar a sexualidade, os gêneros e os corpos de uma forma plural, múltipla e cambaliante? Como traduzir a teoria queer para a prática pedagógica? (LOURO, 2001, p. 550)

3.3.3 A Perspectiva da Diversidade Sexual

Nos últimos anos, algumas instituições e ativistas do movimento homossexual, em suas ações comunitárias, no campo da organização da sociedade civil LGBTT, têm utilizado a expressão “diversidade sexual” em seus discursos e práticas, ao referir-se às questões sobre orientação sexual, com o objetivo de dar visibilidade à diversidade humana e às diversas possibilidades de orientações e identidades sexuais. No entanto, a utilização dessa expressão tem encontrado obstáculos no âmbito formal das políticas públicas, pela possibilidade do seu entendimento relacionado às várias maneiras e formas de viver a sexualidade, ou seja, a defesa e/ou reconhecimento da diversidade sexual pode lingüisticamente ser entendida como a defesa da pedofilia, zoofilia, necrofilia, poligamia, incesto, que não é o caso.

Apesar dos percalços na interpretação lingüística da expressão, no meu entendimento, sua utilização, pelo movimento homossexual, aponta para um novo processo de abordagem da temática da orientação sexual, em que, a reflexão esteja se direcionando a caminho de uma perspectiva pós-identitária, ou seja, partindo do pressuposto das “diversidades” sexuais, das

subjetividades das expressões da sexualidade humana, opondo-se, portanto, à perspectiva dicotômica das heterossexualidade/homossexualidade.

Assim, ao contrário de uma abordagem sobre a homossexualidade, aparentemente fixada na lógica binária sob a concepção da heterossexualidade como norma, as discussões sobre a sexualidade adotam a temática sob lógica da “diversidade”, evitando a dualidade desvio/norma e incluindo no bojo da temática, também, a heterossexualidade, de modo que esta não esteja restrita apenas à concepção de sexualidade lícita, permitida socialmente. Dessa maneira, a “despolarização” heterossexualidade/homossexualidade problematiza a idéia de ambas como pólos opostos, fixos, imutáveis, não tendo os sujeitos, necessariamente, que se enquadrar em um dos pólos, conforme a ditadura do referido sistema sexual, mencionado anteriormente.

Nesse sentido, trago alguns questionamentos: Essa perspectiva rompe com a política identitária vigente? “É possível, ao movimento homossexual, a adoção de uma perspectiva pós-identitária sem perder os ganhos legais da política de identidade adotada até então?” questiona Vale (informação verbal)¹⁴. Seria a “diversidade sexual” uma afirmação subversiva da ordem imanente? Segundo Silva (2000), “na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas”.

Entendo que essa perspectiva não rompe definitivamente com a política identitária da sexualidade, uma vez que os sujeitos permanecem sob a ditadura da identidade, sujeitos às normas estabelecidas de acordo com suas práticas sexuais. Entretanto, ela assume pressupostos identificáveis com uma política pós-identitária. É verdade que se mantém ainda distante de uma perspectiva queer, dada a persistência da política de categorias sexuais, baseadas nas identidades sexuais, já que “a identidade *queer* não tem, portanto, limites herméticos e definidos, e se caracteriza, ao contrário, por sua fluidez, o que constitui uma espécie de desafio à identidade” (VALE, 2006, p. 64).

Dessa maneira, a perspectiva queer não se limita apenas ao processo de desconstrução das categorias – masculinidade/feminilidade e heterossexualidade/homossexualidade. Todavia, estaria implicado nesse processo, também, o aspecto plural e instável da sexualidade dos sujeitos, uma vez que não nasceríamos heterossexuais ou homossexuais e, tão pouco, estaríamos fadados, aprisionados às demais categorias identitárias – gays, lésbicas, travestis, transexuais, bissexuais - mas sim, nos constituiríamos enquanto sujeitos sexuados, com possibilidades múltiplas de construir e reconstruir com nossas descobertas e experiências,

¹⁴ Nota de aula da disciplina “Antropologia do Corpo”, ministrada pelo Prof. Drº Alexandre Fleming Câmara Vale, no programa de Sociologia da Universidade Federal do Ceará, no semestre 2007/2.

nossa sexualidade, independente do gênero e do sexo. Sujeitos sexuais constantemente inconclusos, instáveis e inacabados, sujeitos de identidades “cambaliantes”, “flutuantes”, com possibilidades diversas.

Todavia, a compreensão da sexualidade sob o aspecto da instabilidade, da pluralidade e da construção da sexualidade e do gênero torna-se complexa e de difícil entendimento, dada a solidez dos padrões estabelecidos e cotidianamente reafirmados nos mais diversos espaços de socialização e formação dos sujeitos. No entanto, na contramão da cultura vigente, vivida nas relações sociais contemporâneas, LGBTT, nos espaços dos movimentos sociais, nas últimas décadas, têm posto à mesa suas inquietações e reivindicações e construído uma história de luta por direitos sexuais e humanos.

3.4 A DIVERSIDADE POSTA À MESA: O Movimento Homossexual no Brasil e no Ceará

As três últimas décadas do século XX e o início do século XXI no Brasil foram marcados por transformações políticas, sociais e culturais. Em meados da década de 1970 e início dos anos de 1980, - com a Ditadura militar em declínio e o início do processo de redemocratização do país - o movimento social¹⁵, antes mobilizado basicamente em torno das lutas de classe, nos espaços do movimento partidário e sindical, e destituído dos direitos de participação política pelo autoritarismo militar, reorganizou-se dando margem ao surgimento e constituição de outros espaços e sujeitos sociais direcionados a lutas específicas. “Referidos a conflitos que teriam sua origem na “esfera da cultura”, do indivíduo ou das escolhas pessoais, esses movimentos foram tratados separadamente daqueles que permitiam alguma conexão com o conflito de classe” (FACCHINI, 2005, p. 55), sendo chamados Novos Movimentos Sociais – NMS¹⁶.

¹⁵ Adoto o conceito de movimentos sociais de Melucci, que os define como uma forma de ação coletiva baseada na solidariedade; desenvolvendo um conflito e rompendo os limites do sistema em que ocorre a ação (MELUCCI *apud* SCHERER-WARREN, 1993, p. 57).

¹⁶ Ao analisar a utilização, por estudiosos dos movimentos sociais, de adjetivos como “alternativo”, “libertário” e “novos”, atribuídos ao movimento homossexual, feminista, negro e ecológico para distingui-los dos movimentos baseados na luta de classe, Facchini (2005) observa nessa distinção duas implicações: “Por um lado, conduz as dificuldades no sentido de perceber que as classes sociais, como hierarquizações baseadas em uma classificação daquilo que nos cerca, não estão tão distantes da “esfera da cultura”. Por outro lado, obscurece a percepção de que a questão dos conflitos ou identidades baseadas em classes sociais perpassa os movimentos referidos a questões “culturais” FACCHINI, 2005, p. 55).

Esse reordenamento na organização da sociedade civil em vistas à participação nas decisões políticas do país é observado por alguns estudiosos como consequência da constituição de novas identidades coletivas, constituídas a partir de demandas sociais específicas. Desse modo, os NMS organizam-se em torno de questões diversas, tendo como desafio o enfrentamento aos fatores sócio-culturais fontes de desigualdades sociais. Dentre os mais visíveis estão as questões de gênero, étnica, direitos humanos e ambiental.

Desde então, dentre esses novos sujeitos sociais, gays, lésbicas, travestis, transexuais e bissexuais protagonizaram e protagonizam as lutas comunitárias em defesa do direito à liberdade de orientação sexual. No entanto, apesar da conquista democrática, legitimada pela Constituição Cidadã de 1988, e paralela à participação e mobilização social entorno de ideais democráticos e das lutas por igualdade de direitos, o avanço das políticas neoliberais em meados da década de 1990 e no início do século XXI, na chamada “Era FHC”, aprofundou consideravelmente as desigualdades sociais. Tais desigualdades, oriundas do sistema capitalista neoliberal, e regidas pela primazia do capital em detrimento dos direitos sociais, perpassam as questões de classe, de identidade de gênero e de etnias, produzidas pelo machismo, heterossexismo e racismo, herança de nossa cultura ocidental cristã. Daí “o fato de não operarem com referências diretas ao conflito de classe não significa que movimentos como o movimento homossexual não tenham o potencial de produzir mudanças de ordem cultural e criar novos tipos de hierarquia social” (FACCHINI, 2005, p. 60).

Atualmente, com a chegada da “esquerda” ao poder e da migração de um grande contingente de militantes dos movimentos sociais para o governo, ampliou-se o diálogo entre movimento social e Estado no sentido da efetivação de políticas públicas de enfrentamento às desigualdades sociais. No entanto, a dinâmica do cenário político permanece dependente de acordos externos. Assim, as desigualdades continuam presentes em nosso cotidiano, a reafirmar valores e condutas sociais e sexuais ratificadores de preconceitos e discriminações dirigidas aos sujeitos LGBTT. O movimento homossexual tem, ao longo dessas quatro décadas, construído uma história de conquistas e desafios frente aos fatores importantes que caracterizam estes tempos de ânsia por democracia, cidadania e igualdade de direitos.

Nesse ínterim, a discussão acerca dos saberes sobre a diversidade sexual foi fomentada a partir dos anos 1970, quando se dá início a mobilização de LGBTT em busca de seus direitos, de sua cidadania. Esse movimento sai dos guetos no Ceará, no Brasil e no mundo, “começando a ocupar cada vez mais espaço na vida pública e social, fortalecendo e abrindo canais de comunicação e interlocução social e política, moldando diferenças e criando associações e grupos para defesa de seus direitos” (BRASIL, 2002, p. 93).

Um marco histórico da mobilização de LGBTT's, no Brasil, foi a fundação, em 1978, do jornal “Lampião da Esquina”, na cidade do Rio de Janeiro/RJ. O jornal, dirigido ao público homossexual, foi construído por um grupo de intelectuais homossexuais¹⁷ e tinha por objetivo abordar as discussões em torno da homossexualidade, produzindo uma contracultura. No período entre 1978 e 1981, o jornal publicou 37 edições se constituindo como um importante veículo de comunicação e o pioneiro nas discussões sobre a homossexualidade no Brasil. Nesse mesmo período, mais precisamente em 1979, foi fundado, em São Paulo, o primeiro grupo de homossexuais organizados do Brasil, o Grupo SOMOS de afirmação homossexual. Desde aí a mobilização civil da população LGBTT passa a organizar-se principalmente através da constituição de entidades conhecidas como organizações não-governamentais - ONG¹⁸.

As décadas de 1980 e 1990 foram decisivas para constituir e ampliar a mobilização de LGBTT em outros estados fora do eixo Rio de Janeiro – São Paulo. Nos anos de 1980, apesar do clima de intensa mobilização em torno da redemocratização do país, foi uma década de pouca articulação política de LGBTT, no entanto, foi nesse período quando os poucos grupos¹⁹ já organizados iniciaram a realização de encontros chamados de “Encontros Brasileiros de Homossexuais”, sendo o primeiro realizado em 1980 em São Paulo/SP, o segundo, em 1984, em Salvador/BA, seguido do terceiro, em 1989, no Rio de Janeiro/RJ. Os encontros foram de discussões e definição de diretrizes do movimento homossexual, também como estratégias para o fortalecimento da mobilização comunitária desses grupos. Nessa década também foram fundadas outras organizações comunitárias²⁰.

Até meados da década de 1980, o enfrentamento da homofobia e a retomada da mobilização da incipiente articulação comunitária de LGBTT foram as lutas prioritárias dessa população. O surgimento da epidemia da Aids no Brasil e a grande incidência de infecção na população de homossexuais masculinos exigiram do movimento homossexual uma resposta a tal epidemia, até então, estigmatizada com “peste gay”, ou “câncer gay”. Assim, o

¹⁷ Dentre os membros fundadores do “Lampião da Esquina”, estavam João Antônio Mascarenhas, Aguinaldo Silva, Glauco Mattoso, Clóvis Marques, Darcy Pentead, Jean-Claude Bernadet, João Silvério Trevisan e Peter Fry.

¹⁸ Scherer-Warren (1999) define as ONG como “agrupamentos coletivos com alguma institucionalidade, as quais se definem como entidades privadas com fins públicos e sem fins lucrativos e contando com alguma participação voluntária (engajamento não-remunerado, pelo menos, do conselho-diretor). Portanto, distinguem-se do Estado/governo, do mercado/empresas e se identificam com a sociedade civil/associativismo. Nesse universo, incluem-se tanto organizações meramente recreativas ou de assistência social como as participantes ou atuantes nas políticas públicas e na politização do social” (SHERER-WARRER, 1999, p. 31)

¹⁹ Grupos é a denominação pela qual as ONG GLTB são popularmente chamadas no Brasil.

²⁰ Na Bahia, Grupo Gay da Bahia – GGB, 1980 em Salvador; Rio de Janeiro, Grupo Triângulo Rosa - 1985 na cidade o Rio de Janeiro; em São Paulo – Grupo Libertinos - 1981 na cidade de São Paulo e no Ceará – o Grupo de Resistência Asa Branca – GRAB, 1989 em Fortaleza.

enfrentamento à epidemia do HIV/Aids passou a integrar a pauta do movimento homossexual no Brasil e no mundo. Se por um lado a epidemia do HIV/Aids contribuiu para o aumento do estigma e do preconceito aos homossexuais, fortalecendo a homofobia, por outro, foi um importante fator para o fortalecimento da mobilização comunitária desses sujeitos.

Foi nesse contexto que o movimento homossexual iniciou os anos de 1990. Nos primeiros quatro anos, os Encontros Brasileiros de Homossexuais foram realizados anualmente, sendo o IV Encontro, 1990 em Aracajú/SE; V Encontro, 1991 em Recife/PE; VI Encontro, 1992 no Rio de Janeiro/RJ; VII Encontro de Lésbicas e Homossexuais, 1993 em Cajamar/SP. Em 1995, durante o VIII Encontro Brasileiro de Gays e lésbicas em Curitiba/PR, foi fundada a Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Travestis e Transexuais e Bissexuais - ABGLT. No mesmo ano, no Rio de Janeiro, o Grupo Arco-Íris realizou a primeira Parada Gay do Brasil.

As Paradas²¹ são realizadas pelo movimento homossexual em vários países do mundo e fazem referência ao dia 28 de junho, Dia Mundial da Consciência Homossexual²². O evento inova pelo estilo festivo, peculiar e original, diferenciando-se das demais manifestações populares. Desprovidas de ritos e fronteiras, tem conseguido dar visibilidade às demandas e lutas LGBTT e incluir nas agendas junto à sociedade o debate sobre os direitos sexuais e a livre orientação sexual enquanto direito humano.

No Brasil, as Paradas se disseminaram inicialmente nas capitais dos estados e, com a crescente participação e aceitação da população, estenderam-se ao interior do país com maior intensidade. Hoje, mais de 100 Paradas são realizadas anualmente e a “Parada Gay” de São Paulo, considerada a maior do mundo em participação, chegou a aglomerar aproximadamente um montante de mais de três milhões de pessoas na Avenida Paulista em 2008.

Ao longo da história do movimento homossexual no Brasil, o constante e visível protagonismo de gays, nos processos de mobilização comunitária LGBTT, tem gerado conflitos internos entre as categorias integrantes ao movimento – gays, lésbicas, travestis, transexuais e bissexuais. Diante da necessidade da visibilidade de questões específicas das mulheres lésbicas e das pessoas com identidade de gênero em discordância com a identidade

²¹ No Brasil, as ONG LGBTT realizadoras das Paradas têm a liberdade de intitulá-las de acordo com sua visão política do evento, “Parada Gay”, “Parada GLTB”, “Parada do Orgulho Gay” e “Parada pela Diversidade Sexual” são algumas das denominações mais adotadas.

²² Na década de 1960, um bar freqüentado por homossexuais Stonewall, São Francisco, era alvo de batidas policiais sem justificativas. No entanto, em 28 de junho de 1969, os/as homossexuais resolveram revidar aos abusos dos policiais e travaram, durante 3 dias, um conflito de resistência. Algumas pessoas morreram e a partir daí os/as homossexuais adotaram a data de 28 de junho como Dia da Consciência Homossexual. Daí em diante, esse dia é lembrado na realização de Paradas e outros eventos, onde os homossexuais vão às ruas reivindicar direitos e celebrar a cidadania.

biológica - principalmente no início do século XXI - lésbicas, travestis e transexuais passaram a fundar ONG com o objetivo de atender suas demandas específicas e a protagonizar suas lutas.

Além da ABGLT, a Liga Brasileira de Lésbicas – LBL (2003), a Associação Brasileira de Lésbicas – ABL (2004), compostas por grupos de lésbicas e a Articulação Nacional de Transgêneros - ANTRA (2001), por grupos de travestis e transexuais foram criadas para atender a demandas específicas de uma só categoria. Quanto aos bissexuais, estes/as ainda apresentam dificuldades em organização comunitária e representação nesses espaços políticos. Entretanto, a ABGLT, pela história de 13 anos e pela dimensão territorial e abrangência de ações desenvolvidas, tem se destacado nacional e internacionalmente na defesa dos direitos de LGBTT no Brasil.

Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Travestis e Transexuais - ABGLT

A ABGLT é a maior rede²³ de intercâmbio e cooperação entre as organizações não-governamentais LGBTT de todo o Brasil. “Fundada em 31 de janeiro de 1995, com 31 organizações membros, hoje é a maior rede LGBTT da América Latina, composta por 203, sendo 141 organizações LGBTT e 62 organizações colaboradoras de promoção dos direitos humanos e de prevenção e assistência em HIV/Aids” (BRASIL, 2005, p. 17). Tem como missão “promover a cidadania e defender os direitos de gays, lésbicas, travestis e transexuais, contribuindo para a construção de uma democracia, sem quaisquer forma de discriminação, afirmando a livre orientação sexual e identidades de gênero” (ABGLT, 2007)²⁴.

Atualmente seus eixos prioritários de atuação são o monitoramento do programa “Brasil Sem Homofobia”; o enfrentamento à aids e outras doenças sexualmente transmissíveis

²³ Utilizamos aqui o conceito de rede a partir da discussão SCHERER – WARREN (1996). Quando ela recorre à Melucci (1989) por ele introduzir “a idéia de rede como uma área de movimento, formada por pequenos grupos e indivíduos que compartilham de uma mesma identidade coletiva e de uma cultura de movimento, comportam mensagens simbólicas que desafiam os padrões dominante, produzindo inovações culturais. Redes submersas, baseadas em códigos culturais e solidariedades construídas no cotidiano, podem tornar-se redes com visibilidade (articulações políticas) quando pequenos grupos se mobilizam para interferir nas políticas públicas” (SCHERER – WARREN, 1996, p. 26).

²⁴ A ABGLT é coordenada por uma diretoria executiva (composta de um presidente, dois vice-presidentes, um secretário/a geral, um secretário/a de Direitos Humanos, um secretário/a de comunicação e um secretário/a de finanças); cinco secretários/as regionais (um por região do país), um conselho fiscal (composto por três membros e seus respectivos/as suplentes), um conselho de ética (composto por três membros e seus respectivos/as suplentes). A ocupação dos cargos é realizada por meio de eleições a cada dois anos durante os Encontros Nacionais da ABGLT, e, geralmente, usa-se como critério para a ocupação dos cargos, a representatividade de todos os segmentos – gays, lésbicas, travestis, transexuais e bissexuais – e de todas as regiões do país para a composição da diretoria.

– DST; Orientação Sexual e Direitos Humanos no âmbito do Mercosul; *Advocacy*²⁵ para aprovação de leis e garantia de orçamento para políticas afirmativas voltadas para essa população; a capacitação de lideranças lésbicas em direitos humanos e advocacy e capacitação de operadores de direito em questões da cidadania LGBTT. Uma das metodologias de trabalho da ABGLT tem sido transformar alguns desses eixos em projetos específicos que são executados, com abrangência nacional ou internacional, por organizações afiliadas à rede. Vejamos.

Com o objetivo de efetivação de uma resposta à epidemia do HIV/Aids e outras DST junto à população LGBTT, a ABGLT, em parceria como o Programa Nacional – PN de DST/Aids realiza, desde 1999, o Projeto Somos, no sentido de disponibilizar assessoria técnica a ativistas interessados em realizar atividades de prevenção junto à população de gays e outros HSH. O projeto é voltado principalmente à organização institucional do movimento homossexual, em vistas à constituição e fundação de ONG LGBTT. Desse modo, em oito anos, 270 grupos de todo o país foram constituídos e/ou fortalecidos através desse projeto.

Espelhada nas experiências do projeto Somos e frente à necessidade de uma maior visibilidade das mulheres lésbicas no movimento homossexual, a ABGLT realizou, em 2006, o Projeto Somos Lês, com o objetivo de contribuir para a organização comunitária de mulheres lésbicas, por meio de uma série de atividades de sensibilização e formação para lideranças lésbicas, com o objetivo de construir valores de gênero.

Após o lançamento do programa Brasil Sem Homofobia, em 2004, a ABGLT executa o projeto “observatório do Programa Brasil Sem Homofobia”. O projeto tem como meta contribuir na criação de mecanismos de avaliação, monitoramento, apoio e mobilização comunitária para a incidência sobre as políticas públicas que já existem no fomento de novas políticas afirmativas para LGBTT. Este processo se dá por meio de acompanhamento, participação e avaliação do programa governamental Brasil Sem Homofobia, objetivando a efetiva aplicação de suas ações.

No campo da justiça, o Projeto Justiça GLBT, realizado em 2007 e 2008, tem instrumentalizado profissionais de direito e lideranças do movimento LGBTT, através de

²⁵ “*Advocacy* é um instrumento de participação cidadã no poder. Permite-nos atuar nos distintos níveis de decisão institucional, municipal, estadual, regional, internacional do sistema político formal e não formal. Ao contribuir para o fortalecimento do exercício pleno de nossa cidadania, contribui para a revitalização da democracia. Trata-se de uma aproximação entre o Estado e a Sociedade Civil – neste caso, as comunidades GLTB – que garante opções de participação nas decisões de ordem política, econômico, social e cultural do Estado. Neste sentido questiona o autoritarismo e centralismo das autoridades, buscando elaborar políticas em negociação e acordo com a população diretamente afetada e envolvida” (ASICAL, 2000, p. 22).

cursos regionais de capacitação, para que tenham acesso a instrumentos importantes para o exercício da justiça na defesa dos direitos da população LGBTT. (ABGLT, 2008).

O projeto Aliadas atua junto ao Poder Legislativo e visa à aprovação de legislação em benefício da comunidade LGBTT brasileira e “tem como tarefa essencial apresentar demandas orçamentárias e participar das discussões, da elaboração e do acompanhamento do orçamento público”. Assim, “as ações de advocacy do Aliadas são fundamentais para garantir maior aporte de recursos público e conseqüente efetivação de demandas do movimento GLBT” (ABGLT, 2006, p. 8).

No âmbito internacional, o projeto “Direitos Humanos GLBT no Mercosul” tem como objetivo ampliar as alianças no Mercosul, com a intenção de retomar a apresentação de uma nova resolução internacional – agora desenhada em blocos por países do Mercosul – que reconheça o direito à orientação sexual e identidade de gênero como Direitos Humanos junto à Organização das Nações Unidas – ONU. O projeto busca, também, incluir nos relatórios de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais do Mercosul, o diagnóstico da população LGBTT, já que atualmente estas populações não estão visíveis nos relatórios existentes. (ABGLT, 2007).

Conforme podemos observar, a atuação comunitária em rede do movimento homossexual tem se fortalecido, integrando suas ações em âmbito local, regional, nacional e internacional. Atualmente, as interlocuções entre as instituições afiliadas realizam-se principalmente através da utilização das novas tecnologias. Listas, *e-mails* e *sites* - via *internet* - são utilizados diariamente com objetivos diversos – como a coleta de dados, socialização de informações, organização de mobilizações regionais e nacionais, denúncia de casos de homofobia, discussões políticas etc. – constituindo-se como um espaço de articulação entre o local e o global, o particular e o universal.

3.4.1 O Movimento Homossexual no Ceará

O movimento homossexual no Ceará teve suas primeiras mobilizações na cidade de Fortaleza. Durante a segunda metade da década de 1980, homossexuais passam a se reunir no intuito de organizar-se politicamente e pautarem questões relacionadas à vivência da

orientação sexual clandestina. A partir daí, um longo caminho foi percorrido até a fundação formal de um grupo de homossexuais em Fortaleza²⁶.

Ferreira (2003) observou duas tentativas de organização do movimento homossexual por grupos diferenciados. Na primeira, o grupo era denominado Grupo Gay do Ceará e na segunda, a Frente de Libertação Homossexual. Ambos foram extintos antes de formalizarem-se enquanto ONG. Militantes como Francisco Luís Rabelo de Oliveira e o Pastor Onaldo Alves contribuíram significativamente nessa mobilização. Até que, em 17 de março de 1989, em Fortaleza, homossexuais fundaram o Grupo de Resistência Asa Branca – GRAB, a ONG pioneira na defesa dos direitos da população LGBTTT no Ceará.

O Grupo de Resistência Asa Branca - GRAB

Daí em diante, o GRAB passou a ganhar visibilidade junto à comunidade homossexual e à sociedade em geral, apesar das dificuldades financeiras e estruturais e da insipiência das discussões sobre a homossexualidade na sociedade cearense. Em 1992, foi reconhecido como de Utilidade Pública Municipal de Fortaleza.

Com o impacto da Aids sobre a comunidade homossexual, o apoio direto às pessoas vivendo com HIV/Aids – PVHA tornou-se também uma das bandeiras de luta do GRAB. Essa bandeira foi incorporada à missão da organização, definida da seguinte maneira: “Melhorar a qualidade de vida de Gays, Lésbicas, Travestis, Transexuais, Bissexuais; e pessoas vivendo com HIV/Aids”.

A emergência da resposta à epidemia do HIV/Aids junto à população homossexual, aliada à dificuldade de gestores da saúde em realizar ações preventivas das DST/HIV e Aids junto a essa população, favoreceu a parceria entre Estado e ONG LGBTTT, tida como solução para tal problemática. Desse modo, o GRAB passou a realizar atividades de intervenção comunitária focalizadas principalmente na prevenção das DST/Aids junto à população homossexual de Fortaleza e do Ceará²⁷. A parceria com órgãos governamentais de saúde

²⁶ Ferreira (2003), em seu estudo sobre o surgimento do GRAB no Ceará, divide os primeiros militantes homossexuais do estado em “três grupos: o primeiro ligado ao Pastor da Igreja Pacifista Tunker, Onaldo Alves, o segundo proveniente dos movimentos de esquerda e o terceiro formado por homossexuais sem relação alguma com outros tipos de organização.” (FERREIRA, 2003, p. 68).

²⁷ De 1995 a 2004, o GRAB realizou Projetos continuados na área da Prevenção e da Cidadania (Projetos: Homens, Entre Nós, Entre Bi e de Travestis), junto à população de gays, bissexuais, trabalhadores do sexo e transgêneros, em parceria com o Programa Nacional de DST/Aids do Ministério da Saúde - PN DST/Aids e as Secretarias Estaduais e

contribuiu, principalmente, através do repasse financeiro para a realização dessas ações e foram e ainda são a principal estratégia de prevenção da epidemia do HIV/Aids junto à população LGBTT.

Em 1995, o GRAB contribuiu para a aprovação da emenda à Lei Orgânica de Fortaleza, que garante mecanismos de enfrentamento à discriminação aos homossexuais. Em 1998, atuou diretamente para a aprovação da Lei Municipal 8.211/98 que pune práticas discriminatórias devido à orientação sexual e, desde 1999, realiza as Paradas pela Diversidade Sexual no Ceará, fomentando a discussão em torno dos direitos sexuais como direitos humanos. Em 2008, o evento reuniu, em média, 800.000 pessoas na Avenida Beira Mar de Fortaleza. A ocupação dessa avenida se dá por ser um cartão postal da cidade com finalidades turísticas, porém, ocupado pelas classes dominantes, onde a população LGBTT não se apresenta em evidência em seu cotidiano.

O GRAB tem contribuído em discussões locais, estaduais e nacionais, por exemplo, na elaboração do Programa “Brasil Sem Homofobia” e recentemente do Plano de Enfrentamento da Epidemia de Aids e das DST entre Gays, HSH e Travestis e, como também, participado, representando a sociedade civil, de importantes espaços de controle social, como o Conselho de Saúde do Estado do Ceará, o Conselho Nacional de Aids - CNAIDS e a Comissão de Articulação com Movimentos Sociais - CMES.

Durante esses 19 anos, tem firmado parcerias diversas com órgãos governamentais e outros movimentos sociais. Atualmente, seus principais parceiros são a Coordenação de DST/Aids de Fortaleza; Secretaria de Direitos Humanos da Previdência da República; O Programa Nacional de DST/Aids do Ministério da Saúde; Ministério da Educação; Secretaria de Saúde do Estado do Ceará; Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Fortaleza; O Fórum de Movimentos Sociais de Enfrentamento à Aids do Estado do Ceará; Fundação Shörer.

Atualmente, o GRAB realiza, em sua sede, distribuição orientada e gratuita de preservativos à população LGBTT e disponibiliza de biblioteca com acervo específico em três temáticas: DST/HIV e Aids, direitos humanos e Homossexualidades. Na sede, também são

Municipais de Saúde, em Fortaleza e Região Metropolitana, e 10 outros municípios do Ceará. Na área do apoio às Pessoas Vivendo com HIV/Aids – PVHA e familiares, desenvolveu o Projeto *HIVIDAARTE* (2000), junto a 30 jovens, de 14 a 21 anos, portadores de HIV/Aids e filhos de portadores, para a capacitação profissional com produção de papel reciclado, confecção de artefatos e teatro de bonecos, etc., com a Associação de Apoio ao Programa à Capacitação Solidária. Entre 2001 e 2004, desenvolveu o projeto *Reconstruindo e Valorizando a Vida*, que visava à prevenção secundária, à qualificação profissional com Cursos de Informática e a adesão para PVHA e familiares. Realizou ainda o projeto *Buddy Sol Fortaleza*, de acompanhamento domiciliar as PVHA (...). Como esforços no ativismo e controle social foi co-facilitador nos Cursos Nacionais de Liderança e Ativismo em 1999/2000 e 2003/2004.

realizadas reuniões temáticas mensais. No ano de 2008, o calendário de reuniões traz os seguinte temas: Um outro mundo é possível: Fórum Social Mundial; Homoparentalidade e adoção por casais homossexuais; Práticas Sexuais e Conscientização sobre Aids: apresentação de pesquisa com jovens gays e outros HSH das “periferias” de Fortaleza; Vivendo e enfrentando a homofobia e os crimes homofóbicos; Ampliando o diálogo com outros movimentos sociais; IX Parada pela Diversidade Sexual do Ceará; Debatendo os discursos sobre sexualidades; Um outro mundo é possível, necessário e urgente – Debatendo o Fórum Social Mundial; Envelhecendo e vivenciando desejos homoeróticos; Cinedebate: Imagens e homossexualidades; e Homossexuais se prevenindo do HIV/Aids. As reuniões acontecem todas as últimas terças-feiras de cada mês e são abertas à sociedade civil em geral.

Dentre os projetos realizados pela organização em 2008, está o projeto “Entre Nós” que, desde 2001, realiza intervenção comportamental voltada à prevenção das DST/Aids junto a gays e outros HSH de municípios do interior do Estado do Ceará. Este projeto, em 2008, abrange um montante de quinze municípios – Horizonte, Crateús, Maracanaú, Maranguape, Quixadá, Quixeramobim, Baturité, Aracati, Acarape, Chorozinho, Fortim, Guaiúba, Itaitinga, Limoeiro do Norte e Pacatuba - e alcança, em média, quinhentas pessoas através da distribuição gratuita e orientada de preservativos e a realização de oficinas de sexo seguro e palestras à comunidade LGBTT de cada município.

No Projeto Somos, que conforme já mencionei, atua no desenvolvimento organizacional de ONG LGBTT em todo o Brasil, através do Centro de Treinamento e Assessoria Alan Gomes, o GRAB acompanha e assessora cerca de vinte e cinco municípios da Região metropolitana de Fortaleza e do interior do Ceará²⁸ onde já existem articulações comunitárias de LGBTT ou ONG LGBTT incipientes. O GRAB, desde 2007, coordena em âmbito nacional este projeto. Através do Centro de Referência em Direitos Humanos GLTB Janaína Dutra, o GRAB presta assessoria jurídica e psicossocial a pessoas LGBTT que sofreram algum tipo de discriminação e preconceito em virtude de sua orientação sexual.

Com o projeto SAGAS, a organização realiza intervenção junto a jovens gays e outros HSH nas periferias da cidade de Fortaleza, e objetiva diminuir os índices de infecção do HIV/Aids nessa população. É um projeto previsto a ser realizado em 4 anos, em parceria com a Fundação Shörer, da Holanda. Na 1ª fase desse projeto, o GRAB realizou pesquisa com

²⁸ Os municípios integrados ao projeto são: Fortaleza, Juazeiro do Norte, Camocim, Maracanaú, Maranguape, Limoeiro do Norte, Aracati, Caucaia, Tianguá, Sobral, Quixadá, Crateús, Horizonte, Baturité, Ipu, Itapipoca, Barreira, Pacajus, Beberibe, Cascavel, Guaiúba, Pacatuba, Chorozinho, Iguatu e Quixeramobim.

cento e quatro jovens gays e outros HSH das periferias de Fortaleza no intuito de verificar as nuances implicadas em suas relações sexuais no que se referem às práticas preventivas.

Além das atividades programadas através dos projetos mencionados, a organização tem procurado articular-se nos demais espaços de discussão dos movimentos sociais, participando de espaços de mobilização da sociedade civil como o Fórum Social Mundial, o Fórum Social Brasileiro e o Fórum Social Nordeste. Tem participado e/ou realizado seminários/debates/encontros diversos e disponibilizado seu acervo bibliográfico sobre sexualidade e direitos humanos à sociedade em geral; assim como sediado estágios de estudantes pesquisadores.

Destarte, o GRAB tem demonstrado, em sua trajetória, habilidade e competência na realização de atividades e projetos sócio-culturais, educativos e de prevenção, dentre outros, em decorrência de sua inserção nas redes sociais de atuação na defesa dos Direitos Humanos no país e suas contribuições e inserções nas redes nacionais e internacionais de resposta comunitária. A sua atuação, através do prisma da construção da cidadania homossexual, fundamenta-se na premissa de que a cidadania perpassa todas as esferas da vida humana, exigindo uma atuação plural que contemple a saúde, a educação, a cultura e a formação profissional, garantindo a essa população a vivência dos direitos sexuais e sociais.

No que se refere às habilidades e potenciais de ativistas e técnicos envolvidos com a organização, o GRAB possui um quadro de profissionais (com formação média, graduados nas áreas humanas, especialistas, mestres e doutores) habilitados em gerenciamento e elaboração de projetos, ativismo, controle social, desenvolvimento institucional, *advocacy*, intervenção, etc., que o credencia a utilizar as ferramentas metodológicas empregadas, baseadas em metodologias participativas, numa construção entre pares e de empoderamento social comunitário. Tais habilidades adquirida pela organização, refletem na articulação e fortalecimento do movimento social como protagonista de ações sócio-educativas de intervenção social nos espaços de vivência das comunidades.

O Contexto Estadual: a Interiorização do Movimento Homossexual no Ceará

No final dos anos de 1990, os índices de infecção pelo HIV/Aids, no Brasil, apresentavam uma forte tendência para a feminilização, interiorização e pauperização da epidemia. Esses indicadores passaram a nortear as ações de enfrentamento ao HIV/Aids, inclusive junto à população LGBTTT. A estratégia do PN de DST/Aids, em parceria com o

movimento homossexual, foi incentivar a mobilização comunitária em cidades de médio e pequeno porte, adotando uma política para institucionalizar, ou seja, formar ONG LGBTT, no sentido de viabilizar a realização de ações preventivas das DST/HIV e Aids nesses municípios.

O projeto Somos, executado no Ceará pelo GRAB, no período de 2001 a 2007 conseguiu ampliar o número de ONG LGBTT de 2 para 14 instituições. A prioridade desse projeto era fomentar a mobilização comunitária LGBTT nos municípios com maiores índices registrados de HIV/Aids, mas a institucionalização dos grupos fica dependendo da capacidade de mobilizar-se e organizar-se da comunidade LGBTT local, o que nem sempre ocorre, em virtude do contexto de cada município. As ONG LGBTT existentes atualmente no Ceará e seus respectivos municípios são:

TABELA 3.1: Organizações não-governamentais LGBTT do Estado do Ceará

Organização/ONG	Município
Grupo de Resistência Asa Branca – GRAB	Fortaleza
Associação de Travestis do Ceará – ATRAC	
Liberdade do Amor entre Mulheres no Ceará – LAMCE	
Associação dos Homossexuais de Maracanaú - AHM GAP – pela Vida (Grupo de Amor e prevenção pela vida)	Maracanaú
Associação Guaiubense de Livre Orientação Sexual - AGLOS	Guaiúba
Associação Maranguapense de Apoio à Livre Orientação Sexual - AMA-LOS	Maranguape
Grupo de Resistência Flor de Mandacaru – GRFM	Caucaia
Associação Camocinense de Livre Orientação Sexual – ACLOS	Camocim
Grupo Karatiu	Crateús
Movimento Arco-íris da Sociedade Horizontina – MAISH	Horizonte
Associação de Apoio aos Gays, Lésbicas, Bissexuais e Transgêneros – AAGLBT	Limoeiro do Norte
Associação de Apoio, Defesa e Cidadania dos Homossexuais – AABECHO	Juazeiro do Norte
Grupo Colorir	Tianguá

Os grupos, a princípio, são organizados e mobilizados por um pequeno grupo de pessoas, para, em seguida, aglutinarem um número maior de integrantes. A grande maioria, fundada nos últimos cinco anos, enfrenta dificuldades em captar recursos para a manutenção institucional, por exemplo, obter espaço - sede - e insumos necessários para a realização de ações/atividades que atendam a suas demandas locais. As parcerias com gestores locais, geralmente, tímidas e informais estão, muitas vezes, permeadas por interesses politiqueros

e/ou eleitores, o que resulta em uma ameaça ao caráter apartidário e à autonomia das ONG, referendados em seus estatutos sociais.

Outro desafio enfrentado tem sido a carência de formação política da comunidade LGBTT no discernimento e reconhecimento de seus direitos, o que resulta em uma proliferação do senso comum acerca da homossexualidade e do exercício da cidadania. Algumas vezes, isso ocorre por parte das próprias lideranças LGBTT, dada a carência de habilidades técnicas, científicas e políticas, em parte por conta de sua incipiente inserção, em espaços de discussões políticas enquanto sujeito social, em outro, pelos caminhos percorridos em sua formação individual.

Apesar das dificuldades e carências no campo institucional e político, ainda que incipientes, esses grupos têm realizado ações comunitárias diversas e geralmente seguido o modelo de metodologias e ações educativas desenvolvidas pelo GRAB, adequando-as às realidades locais. Atividades educativas baseadas na educação entre pares, como a distribuição gratuita e orientada de preservativos²⁹, reuniões e oficinas temáticas junto à LGBTT estão constantemente em suas agendas. Desde 2005 a realização de eventos em alusão aos direitos dessa população no interior do Ceará tem aumentado progressivamente. Seminários temáticos, Paradas, oficinas e campanhas são realizadas por ONG LGBTT com maior intensidade.

3.4.2 Lutas, Conquistas e Desafios

Durante as três últimas décadas, no Brasil, a sociedade civil organizada LGBTT tem se mobilizado em torno das lutas sociais pela efetivação de seus direitos e defesa da cidadania de LGBTT. Organizou-se institucionalmente e formou militância. Criou redes de debates e troca de informações. Catalogou, registrou e denunciou a violação dos direitos humanos caracterizada pela homofobia. Protestou contra o descaso do poder público frente aos muitos assassinatos homofóbicos³⁰. Foi às Assembléias Legislativas, às Câmaras, às ruas - em

²⁹ O GRAB tem disponibilizado preservativos aos grupos LGBTT incipientes do interior do estado, no entanto, incentivado estes a exercer o controle social no sentido de reivindicar junto a gestores de saúde locais o repasse às ONG e a distribuição desse insumo a essa população em seus postos de atendimento em saúde.

³⁰ O Grupo Gay da Bahia, desde 1980, sistematiza informações sobre homicídios de LGBTT, e divulga, desde 1995, uma análise dos homicídios gerados em decorrência da homofobia. Segundo Mott (2007), neste período, 1963 – 2004, o GGB documentou o número de 2.501 assassinatos de homossexuais. – “cifra certamente muito inferior à realidade, posto que inexistindo no Brasil estatísticas oficiais relativas a crimes de ódio, temos de nos

milhões - em todo o País. Desfilou pelos corredores da “casa do povo” a ecoar jargões de luta “É legal ser homossexual!”, “União Civil Já!”, e estendeu o arco-íris na rampa do Poder. Conquistou espaços, parcerias locais, nacionais e internacionais. Entretanto, tem enfrentado desafios diversos, oriundos dos resquícios machistas e heterossexistas da cultura cristã ocidental, que continuam a reafirmar-se no cotidiano das relações sociais.

Nesse contexto de redemocratização do País, no qual esse movimento está inserido, sobre a relação sociedade civil e Estado, Oliveira (2003) observa que

O elemento central de discussão da sociedade civil consiste em: intervir qualificadamente nas políticas públicas através da negociação com o Estado; preservar e conquistar direitos; desenvolver e apoiar mecanismos que favoreçam o exercício do controle social sobre a ação do Estado e a atuação do mercado; e insistir no aprofundamento da democracia com participação (OLIVEIRA, 2003, p. 38).

Porém, o referido autor nos chama a atenção para o perigo de inversão das funções entre sociedade civil e Estado, ao identificar, “no contexto neoliberal, uma inversão de funções entre o Estado e a sociedade civil. Setores da sociedade vêm cada vez mais assumindo atribuições do Estado, ao passo que esse toma o papel de fiscalizador, que é tarefa intrínseca da sociedade civil” (OLIVEIRA, 2003, p. 38).

Dessa maneira, as ações de *advocacy* protagonizadas pelo movimento homossexual junto ao Legislativo, Executivo e Judiciário brasileiro merecem nossa atenção, pois retratam como a sociedade brasileira vem exercendo, ou tentando exercer, a difícil e ainda incompreendida “democracia participativa” através da inserção popular na construção e efetivação das políticas públicas.

LGBTT e o Poder Legislativo

Um marco das lutas para efetivar os direitos da população LGBTT foi o projeto de lei Constitucional – PLC 1.151/95, elaborado e apresentado ao Congresso Nacional pela então Deputada Federal Marta Suplicy em 1995. O projeto previa legalizar a união entre pessoas do mesmo sexo, tendo em vista reparar as perdas legais ocasionadas pelo não reconhecimento das uniões homoafetivas. Dentre as questões, estão as seguintes:

valer de notícias publicadas na imprensa, pesquisa na Internet e informações enviadas pelos próprios militantes homossexuais” (MOTT, 2003, p. 11 – 10).

Não podem aceder ao casamento civil; Não têm reconhecida a união estável; Não adotam sobrenome do parceiro; Não podem somar renda para aprovar financiamentos; Não somam renda para alugar imóvel; Não inscrevem parceiro como dependente de servidor público (admissível em diversos níveis da Administração); Não podem incluir parceiros como dependentes no plano de saúde; Não participam de programas do Estado vinculados à família; Não inscrevem parceiros como dependentes da previdência (atualmente aceito pelo INSS); Não podem acompanhar o parceiro servidor público transferido (admissível em diversos níveis da Administração); Não têm a impenhorabilidade do imóvel em que o casal reside; Não têm garantia de pensão alimentícia em caso de separação (posição controversa no Judiciário, havendo diversos casos de concessão); Não têm garantia à metade dos bens em caso de separação (quanto aos bens adquiridos onerosamente, têm direitos pois constituíam sociedade de fato. Contudo, não há que se falar em meação de bens); Não podem assumir a guarda do filho do cônjuge; Não adotam filhos em conjunto; Não podem adotar o filho do parceiro; Não têm licença-maternidade para nascimento de filho da parceira; Não têm licença maternidade/paternidade se o parceiro adota filho; Não recebem abono-família; Não têm licença-luto, para faltar ao trabalho na morte do parceiro; Não recebem auxílio-funeral; Não podem ser inventariantes do parceiro falecido; Não têm direito à herança (precisam de previsão testamentária, mas quanto aos bens adquiridos onerosamente durante a convivência, há sociedade de fato, recebendo o sobrevivente a sua parte); Não têm garantida a permanência no lar quando o parceiro morre; Não têm usufruto dos bens do parceiro (precisam de previsão testamentária); Não podem alegar dano moral se o parceiro for vítima de um crime; Não têm direito à visita íntima na prisão (visitas autorizadas por grande parte do Judiciário); Não acompanham a parceira no parto; Não podem autorizar cirurgia de risco; Não podem ser curadores do parceiro declarado judicialmente incapaz (grande parte do Judiciário admite o exercício da curatela pelo parceiro, mas não é possível que este promova a interdição); Não podem declarar parceiro como dependente do Imposto de Renda (IR); Não fazem declaração conjunta do IR; Não abatem do IR gastos médicos e educacionais do parceiro; Não podem deduzir no IR o imposto pago em nome do parceiro; Não dividem no IR os rendimentos recebidos em comum pelos parceiros; Não são reconhecidos como entidade familiar, mas sim como sócios; Não têm suas ações legais julgadas pelas varas de família. (ABGLT, 2007)

No Congresso Nacional, a resistência à legalidade da união civil entre pessoas do mesmo sexo teve como obstáculo maior a férrea oposição da bancada religiosa fundamentalista, respaldada por valores e crenças oriundas do cristianismo ocidental. Em 2003, diante do grande número de aprovação da união civil em países como Holanda, Canadá, Espanha, Argentina e Suíça, o Papa João Paulo II lançou a carta “Considerações sobre os Projetos de Reconhecimento Legal das Uniões entre Pessoas Homossexuais” com o objetivo de intervir junto a legisladores católicos no sentido de evitar a legalização da união civil em países onde esta ainda não se havia efetivado. “Onde o Estado assume uma política de tolerância de facto (...) àqueles que, em nome dessa tolerância, entendessem chegar à legitimação de específicos direitos para as pessoas homossexuais conviventes, há que lembrar que a tolerância do mal é muito diferente da aprovação ou legalização do mal” (Papa João Paulo II, 2003, p. 2).

É entendendo a homossexualidade como um “mal” que o referido Pontífice prossegue suas argumentações, equiparando e opondo a união civil entre pessoas do mesmo sexo ao

matrimônio, já que a legalização dessas uniões dar-lhes-ão direitos jurídicos equivalentes aos do matrimônio. “O Estado não pode legalizar tais uniões sem faltar ao seu dever de promover e tutelar uma instituição essencial ao bem comum, como é o matrimônio”, e ressalta, “a sociedade deve a sua sobrevivência à família fundada sobre o matrimônio” e “a legalização das uniões homossexuais acabaria, portanto, por ofuscar a percepção de alguns valores morais fundamentais e desvalorizar a instituição matrimonial”, causando a redefinição do mesmo e, conseqüentemente, a perda de sua “referência essencial aos fatores ligados à heterossexualidade, como são, por exemplo, as funções procriadora e educadora” (Papa João Paulo II, 2003, p. 2 à 4). Finaliza com as seguintes recomendações:

Se todos os fiéis são obrigados a opor-se ao reconhecimento legal das uniões homossexuais, os políticos católicos são-no de modo especial, na linha da responsabilidade que lhes é própria. Na presença de projetos de leis favoráveis às uniões homossexuais, há que ter presentes as seguintes indicações étnicas. No caso que se proponha pela primeira vez à Assembléia Legislativa um projeto de lei favorável ao reconhecimento legal das uniões homossexuais, o parlamentar católico tem o dever moral de manifestar clara e publicamente o seu desacordo e votar contra esse projeto de lei. Conceder o sufrágio do próprio voto a um texto tão nocivo ao bem comum da sociedade é um ato gravemente imoral. (Papa João Paulo II, 2003, p. 5 e 6)

As ações de pressão popular do movimento homossexual foram diversas, nas quais o grito: “União Civil Já!” ecoava constantemente. Paradas no Brasil inteiro pautaram como questão principal de discussão a legalidade da união civil entre pessoas do mesmo sexo. Eventos e encontros de ativistas foram realizados em Brasília, no sentido de aproximar e intensificar a discussão entre ativistas do movimento homossexual e o Poder Legislativo.

É nessa arena de enfrentamento entre a lei civil e a lei “moral” cristã que há 13 anos a proposta de legalização da união civil entre pessoas do mesmo sexo tramita no Congresso Nacional, sem sequer entrar na pauta de votação da referida casa legislativa. No entanto, diante do quadro político negativo para sua aprovação, como estratégia de avanço no campo constitucional, o movimento homossexual propôs incluir na constituição brasileira a homofobia entre os atos criminosos configurados pelo preconceito.

Apresentado pela Deputada Federal Iara Bernardes, o PLC 122/2006 de criminalização da homofobia propõe alterar a Lei 7.716/1989³¹, que define os crimes ocasionados pelo preconceito de raça ou de cor. A alteração consiste em incluir os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de gênero, sexo, orientação sexual, e identidade de gênero e indica, dessa maneira, sanções às práticas discriminatórias dirigidas aos/às

³¹ A emenda da lei passaria a vigorar com a seguinte redação: Art. 1º Serão punidos, na forma desta lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião, procedência nacional, gênero, sexo, orientação sexual e identidade de gênero.

homossexuais. O projeto foi aprovado no Congresso Nacional, em 2007, e atualmente tramita no Senado Federal.

Paralelas às ações nacionais, o movimento homossexual vem intervindo nos âmbitos estadual e municipal junto aos legisladores, nas Assembléias Legislativas e Câmaras Municipais, no mesmo sentido de incluir nas Leis Orgânicas Municipais e Estaduais mecanismos de defesa e/ou visibilidade da livre expressão sexual³². Leis que instituem o Dia Municipal ou Estadual da Consciência Homossexual, o Dia da Consciência Lésbica, o Dia de Enfrentamento à Homofobia, assim como leis que sancionam punições a estabelecimentos comerciais por discriminação em virtude da orientação sexual.

LGBTT e o Poder Executivo

A abertura política conquistada pelo processo de redemocratização do Brasil possibilitou ao Estado e à sociedade civil, esferas por muito tempo vistas como pólos opostos, uma nova relação sobre premissa da participação democrática. Dessa maneira, as discussões voltadas à inclusão da temática “orientação sexual” nos planos de políticas públicas do governo brasileiro vêm se intensificando através das ações de *advocacy* realizadas pelo movimento homossexual, principalmente depois da segunda metade da década de 1990, em vista ao enfrentamento das desigualdades ocasionadas pela homofobia.

No campo da saúde, especialmente, nas ações de prevenção da Aids e de outras doenças sexualmente transmissíveis, o movimento homossexual tem firmado constantes parcerias com gestores municipais, estaduais e federal³³, dada as suas importantes contribuições nas ações de enfrentamento à epidemia da Aids, por meio da mobilização comunitária respaldada na educação entre pares. A partir da elaboração do Programa Brasil Sem Homofobia, o diálogo no campo da justiça, cultura, direitos humanos e educação tem se intensificado, abrindo novos espaços para o fortalecimento e implementação de ações voltadas à cidadania homossexual.

³² Atualmente, cerca de 92 municípios possuem leis orgânicas nas quais constam a expressa proibição de discriminar por orientação sexual. Dentre estes, estão os municípios cearenses de Fortaleza, Maracanaú, Limoeiro do Norte, Juazeiro do Norte, Horizonte, Barro, Farias Brito, Granjeiro e Novo Oriente. Quanto às leis estaduais, apenas a Bahia, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, São Paulo, Santa Catarina, Mato Grosso do Sul, Piauí, Pará, Paraíba e Alagoas possuem leis de proibição da discriminação por orientação sexual. (ABGLT, 2007).

³³ A parceria entre movimento homossexual e gestores da saúde consistia e ainda consiste, principalmente, no financiamento de projetos - por gestores municipais, estaduais e federais - através de editais de concorrência idealizados e executados pelas instituições não-governamentais do movimento LGBTT.

O “Brasil Sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual” foi elaborado pelo Governo Federal, em parceria com o Movimento Homossexual do Brasil, em 2003, com o objetivo de elaborar propostas de políticas públicas, visando promover a cidadania de LGBTT, tendo por base a equiparação de direitos e o combate à violência e à discriminação homofóbica.

Em 2004, o programa foi oficialmente lançado pelo Governo Federal, mas sem previsão orçamentária para sua implementação. As propostas de ações governamentais tinham em vista “à educação e a mudança de comportamento dos gestores públicos” visando ao enfrentamento do preconceito e da discriminação por orientação sexual, tendo ações específicas nas seguintes áreas: Articulação da Política de Promoção dos Direitos dos Homossexuais; Legislação e Justiça; Cooperação internacional; Direito à Segurança: combate à violência e à impunidade; Direito à Educação: promovendo valores de respeito à paz e à não discriminação por orientação sexual; Direito à Saúde: consolidando um atendimento e tratamentos igualitários; Direito ao Trabalho: garantindo uma política de acesso e de promoção da não discriminação por orientação sexual; Direito à Cultura: construindo uma política de paz e valores de promoção da diversidade humana; Política para a Juventude; Política para as Mulheres e Política contra o Racismo e a Homofobia.

No âmbito municipal, também em 2004, a Plataforma GLTB elaborada pela sociedade civil organizada LGBTT de Fortaleza³⁴ constitui-se num conjunto de propostas com o objetivo de combater as desigualdades sociais advindas das formas com que o Estado e parte da sociedade se relacionam com as homossexualidades. Ela constituindo-se, efetivamente, enquanto um conjunto de idéias viáveis para que a atual Administração de Fortaleza e seu Poder Legislativo pudessem incluir, em suas diretrizes, a diversidade sexual e a garantia dos direitos humanos de LGBTT. O documento foi incorporado, na íntegra, ao programa de campanha eleitoral da Coligação Fortaleza Amada – PT/PSB, atual gestão municipal de Fortaleza. A Plataforma contém propostas para as áreas de direitos humanos, saúde, educação e segurança. No ano seguinte, a referida prefeitura instituiu uma Coordenadoria de Diversidade Sexual – CDS, no intuito de fomentar a inclusão e o reconhecimento dos direitos da população LGBTT em suas políticas públicas.

³⁴ Participaram da elaboração da Plataforma: GRAB, ATRAC e LAMCE.

LGBTT e o Poder Judiciário

O sistema judiciário brasileiro tem como regra maior a Constituição Brasileira de 1988 – Constituição Cidadã. Elaborada na perspectiva de constituir um Estado Democrático de Direito, tem como um de seus fundamentos a dignidade da pessoa humana. Dessa maneira, dentre os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, no Art 3º, inciso IV, está a promoção “do bem-estar de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 2003, p. 5).

Assim, na Federação, regida pela prevalência dos direitos humanos, o direito à igualdade e à liberdade estão garantidos constitucionalmente ao cidadão como direitos fundamentais da pessoa humana. Em seu artigo 5º, sobre os direitos e deveres individuais e coletivos, garante que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 2003, p. 05).

No entanto, no tocante à sexualidade, Dias (2004) alerta que, “enquanto houver segmentos alvos de exclusão social, tratamento desigualitário entre homens e mulheres, enquanto a homossexualidade for vista como crime, castigo ou pecado, não se está vivendo em um Estado Democrático de Direito”, sob o entendimento de que “ninguém pode se realizar enquanto ser humano se não tiver assegurado o respeito ao exercício da sexualidade, conceito que compreende tanto a liberdade sexual como a liberdade de livre orientação sexual” (DIAS, 2004, p. 80). Isso porque, mais especificamente, em relação aos direitos de LGBTT, o judiciário brasileiro tem encontrado bastante dificuldade em assegurar-lhes o pressuposto constitucional da “igualdade” e “liberdade”.

Ocorre que, em virtude das relações afetivas e/ou sexuais entre pessoas do mesmo sexo não serem mencionadas na Carta Constitucional, as questões decorrentes da homossexualidade no âmbito da jurisprudência brasileira ficam a critério das interpretações dos/as operadores do Direito. “Tenta-se excluir a homossexualidade do mundo do Direito, mas imperativa sua inclusão no rol dos direitos humanos fundamentais, como a expressão de um direito subjetivo que se insere em todas as subcategorias, pois ao mesmo tempo é direito individual, social e difuso” (DIAS, 2008).

Nesse cenário, o movimento homossexual tem questionado o conservadorismo do Poder Judiciário brasileiro, denunciando as profundas injustiças ocasionadas pela desigualdade como são tratados/as LGBTT, sobre a prerrogativa de que “a inexistência de lei não exime a justiça de sua função na garantia dos direitos, menos ainda é justificada para

negá-los” (KOTLINSKI, 2007, p. 20). O tratamento desigual fica evidente, por exemplo, quando observamos o grande número de declarações homofóbicas propagadas publicamente em meios de comunicação por representantes de igrejas, políticos e demais formadores de opinião e pelo desfecho jurídicos de crimes homofóbicos, geralmente fadados à impunidade dos criminosos.

No campo judiciário, o mote das discussões tem girado em torno de dois eixos temáticos. O primeiro diz respeito à garantia dos direitos sociais, seguindo do reconhecimento da união entre pessoas do mesmo sexo, “ora para reconhecê-la com base de proteção do Estado às famílias por elas formadas, diante de instituições públicas e privadas e, ora, para conseqüentemente ter acesso a direitos previdenciários, hereditários, adoção entre outros” (CORTÊS, 2007, p. 28). O segundo eixo, com foco na discriminação e indenização, está relacionado à discriminação e ao preconceito dirigidos à LGBTT em virtude de sua orientação sexual ou identidade de gênero, o que ocorre “por parte do Estado e das diversas esferas da sociedade, quando são impedidas de exercerem seus direitos de cidadania, como o exercício de cargo ou função, o direito de concorrerem a cargos públicos, civil ou militar, ou quando são destratados de forma acintosa por instituições ou pessoas” (Idem, 2007, p. 28).

No entanto, nas últimas décadas, outras questões têm levado LGBTT a recorrer ao judiciário em vistas à solicitação de seus direitos em diversas instâncias. Podemos citar, entre as questões mais recorrentes, o direito à mudança de nome e gênero em documentos, solicitado por travestis e transexuais; a solicitação junto ao Instituto Nacional de Seguro Social – INSS de benefícios previdenciários; a solicitação ao SUS dos procedimentos cirúrgicos de readequação do sexo, pelas transexuais.

Em 2000, no Rio Grande do Sul, o INSS editou a Instrução Normativa nº 25/2000 que estabelece, por força de decisão judicial, procedimentos a serem adotados para a concessão de benefícios previdenciários ao companheiro ou companheira homossexual. No Ceará, em 2008, a Prefeitura Municipal de Fortaleza concedeu tais direitos a seus funcionários e, no mesmo ano, a justiça cearense concedeu, pela primeira vez, o direito do benefício de pensão à companheira homossexual, assim como tem punido estabelecimentos comerciais por discriminação em virtude da orientação sexual de LGBTT, de acordo com a lei municipal 8.211/98.

Apesar da ausência de legislação específica, as questões de jurisprudência relacionadas à homossexualidade têm alcançado importantes ganhos, seja no aspecto da conquista de direitos, mesmo que ainda de forma bastante tímida, seja por meio da inserção de tais questões no campo jurídico, o que amplia, a nosso ver, as possibilidades de transformações da

dinâmica jurídica. Todavia, considero que o grande número de casos levados aos tribunais pela população LGBTT ao passo que sinaliza para uma maior consciência e busca de seus direitos, até então negados pelo Estado Brasileiro, denuncia a falsa “igualdade” e “liberdade”, propagada constitucionalmente, e desvenda a homofobia institucional do Estado, dito laico e democrático por direito.

Diante do exposto, muito embora as lutas do movimento homossexual tenham alcançado êxito em alguns aspectos, os conflitos e desigualdades decorrentes da homofobia continuam presentes nos mais diversos espaços de socialização dos sujeitos, de modo que, no âmbito da educação formal, tais conflitos estão presentes no cenário do espaço escolar e apresentam-se como um desafio a educadores/as que visam desenvolver práticas educativas de enfrentamento às desigualdades ocasionadas por preconceitos e discriminação em virtude da orientação sexual e do gênero.

4 EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA E DIVERSIDADE SEXUAL: O que está sobre e sob esta mesa?

No Brasil, principalmente nas últimas décadas, escolas de todo o país têm inserido, de forma programada ou não, a temática da sexualidade junto a jovens em suas práticas educativas. Assim, retomando a metáfora do “problema posto à mesa”, quando inserida no sentido da observação do encontro da diversidade sexual com as práticas educativas escolarizadas, alguns questionamentos tornam-se pertinentes: O que está de fato posto? Quem põe a “sexualidade negada” nesta mesa chamada escola? O que está posto à mesa e o que fica debaixo dela?

É verdade que, apesar dos avanços obtidos no campo da sexualidade, precisamos reconhecer a permanência de tabus e preconceitos em torno da sexualidade humana, especialmente os relacionados à orientação sexual, alimentados pelos diversos espaços de produção e reprodução de valores sociais e sexuais. No âmbito social, a escola é apenas um desses espaços e, como parte desse todo, funciona de acordo com seus valores e condutas hegemônicas.

Frente ao desafio de trazer tais questões à mesa, observo agora os fatores endógenos e exógenos implicados nessas questões, as relações sociais estabelecidas com LGBTTT nos espaços escolares e as perspectivas de constituição de políticas educacionais comprometidas com a defesa e o reconhecimento da diversidade sexual, portanto, com os direitos sexuais enquanto Direitos Humanos.

4.1 FATORES ENDÓGENOS E EXÓGENOS

As práticas educativas desenvolvidas pela escola, na abordagem dos saberes sobre a sexualidade e a diversidade sexual, envolvem fatores diversos e complexos. Nessa seara, a formação, os saberes e as práticas docentes, assim como a política educacional em vigência, estão implicados nesse debate, muito embora, tais fatores envolvam não apenas questões metodológicas e técnicas do processo educativo de ensino-aprendizagem, mas também os valores morais e éticos que interligam a escola aos demais espaços de sociabilidade dos

sujeitos – a família e a igreja, por exemplo - de modo que a educação escolarizada dialoga constantemente com valores sócio-culturais advindos do contexto histórico e social em que está inserida.

4.1.1 Reflexões sobre Formação, Saberes e Práticas Docentes

Em se tratando da educação sexual escolarizada, as questões relacionadas à formação dos professores, seus saberes e práticas são essenciais para compreendermos o que e o porquê da abordagem acerca da sexualidade, especialmente da diversidade sexual, ao que nos parece, ainda, manter-se à margem das práticas educativas de educadores/as nos espaços escolares, dada a fragilidade que estes ainda demonstram no trato dessas questões em suas práticas profissionais.

Algumas implicações político-pedagógicas da formação dos sujeitos para a prática docente, no tocante à sexualidade, nos fornecem importantes elementos para a compreensão dessa fragilidade demonstrada por educadores/as quando diante de questões relacionadas à sexualidade, especialmente, aos saberes sobre a diversidade sexual, em suas práticas profissionais.

Vale lembrar que o processo de profissionalização do ensino e da formação para o ensino está inserido nas questões da epistemologia da prática profissional, ou seja, relacionado aos conceitos de trabalho, de profissão e ao processo de elaboração da natureza dos conhecimentos necessários ao exercício de uma profissão e ao reconhecimento do sujeito enquanto profissional.

O movimento por profissionalização tem procurado definir características do conhecimento profissional, nas quais os docentes devem se apoiar em saberes especializados e formalizados, adquiridos por meio de uma longa formação, de preferência acadêmica. Nessa lógica, estes conhecimentos devem ser essencialmente pragmáticos e seus respectivos profissionais possuidores exclusivos da competência e do uso desses. Assim, exigem do educador, autonomia, discernimento e autogestão, como também um autocontrole da prática. Desse modo tais profissionais necessitariam de uma formação contínua.

Nos cursos de formação de professores para o magistério, o modelo universitário de formação segue o modelo aplicacionista. Esse modelo não é somente ideológico e epistemológico, é também um modelo institucionalizado através de todo o sistema de práticas

e carreiras universitárias (Tardif, 2002). Assim, idealizada sob a lógica disciplinar, a formação docente é fragmentada, especializada e regida por questões de conhecimento e não de ação, no qual o fazer está subordinado logicamente ao conhecer. Baseia-se também na relação sujeito-objeto e desconsidera dos alunos suas crenças e representações anteriores a respeito do ensino. Desse modo, os conhecimentos proporcionais sobre o ensino baseados na lógica disciplinar, veiculados durante a formação, constituem-se, portanto, uma falsa representação dos saberes dos profissionais a respeito de sua prática (Tardif, 2002). Tratando-se, então, dos saberes sobre a sexualidade, quais conhecimentos estão inseridos nessa lógica disciplinar da formação docente?

A epistemologia da prática profissional, como um estudo do conjunto de saberes utilizados pelos profissionais, atribui à noção de “saber” um sentido amplo que engloba conhecimentos, competências e habilidades, isto é, aquilo que, muitas vezes, foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser. A epistemologia da prática recompõe a indissolúvel relação entre teoria e prática quando a reflexão sistemática sobre a experiência gera a construção dos saberes necessários à condução dos processos educacionais (Therrien, 2005).

Seguindo essa definição, estudiosos/pesquisadores têm procurado caracterizar os saberes profissionais, identificando-os como saberes temporais, plurais, heterogêneos, de unidade pragmática, personalizados e situados, destacando, também, seu aspecto humano, uma vez que têm como objeto de trabalho o ser humano.

Os estudos em torno dos saberes docentes têm refletido, também, sobre sua natureza como conhecimentos científicos, técnicos, saberes eruditos ou de ação; seu caráter cognitivo e/ou discursivo, se são adquiridos nas experiências pessoais e/ou formação, assim como seus aspectos sociais e individuais.

Pesquisadores têm estudado tais saberes respaldados na premissa de que esses estão imersos no complexo universo educacional das práticas educativas, ou seja, eles estão relacionados aos espaços de atuação e formação dos professores e dos demais sujeitos envolvidos em práticas educativas, escolares ou não. Assim, a realidade social vivenciada, as organizações educacionais e as instituições formadoras de professores são alguns dos elementos a serem considerados importantes à formação profissional de educadores e para a constituição dos seus saberes e práticas, portanto, merecedores de nossa atenção.

Desse modo, têm-se compreendido os saberes dos professores como saberes sociais, no entanto, constituídos de aspectos sociais e individuais, sendo individual em virtude de sua dependência do “saber fazer” do educador, e social por estar relacionado a uma situação de coletividade, ambos vivenciados na prática cotidiana do trabalho docente.

Quando nos reportamos aos saberes sobre o sexual, por exemplo, aos saberes hegemônicos propagados sobre as relações de gênero e orientações sexuais, os saberes e práticas, adquiridos nos espaços de formação e atuação docentes, parecem entrar em conflito com a perspectiva do enfrentamento ao sexismo e à homofobia nos espaços escolares.

Para observar e estudar os saberes docentes, é importante compreendê-los a partir de sua relação com o trabalho do professor no espaço escolar, pois são utilizados em função do trabalho e a serviço dele. Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, etc (Tardif, 2002). Nesse caso, o trabalho tem caráter interativo, uma vez que é desenvolvido por humanos, com outros seres humanos através da ação comunicativa em interação humana.

Outro aspecto a ser considerado é o caráter diverso e plural do saber docente, dada a diversidade das origens de tais saberes: da escola, das universidades, da família dos professores, da cultura pessoal, das instituições, dos pares, etc. Desse modo, o saber dos professores é plural, composto, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente (Tardif, 2002). Dessa feita, o desafio enfrentado pelo/a educador/a frente à perspectiva de uma prática educativa de enfrentamento à homofobia está no confronto entre os saberes adquiridos em seus diversos espaços de formação e os saberes correspondentes à perspectiva de reconhecimento e defesa da diversidade sexual.

Adoto os estudos de Maurice Tardif na tentativa de construir um esboço de uma prática do saber docente, quando este procura, a partir da afirmação de sua pluralidade, definir os saberes presentes na prática de professores, identificando sua diversidade (saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais) e suas diferentes fontes. Dessa maneira:

- **Saberes de Formação Profissionais** seria o conjunto dos saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. São os conhecimentos produzidos pelas ciências humanas e ciências da educação incorporados à prática dos professores. É no decorrer da formação profissional que os professores entram em contato com as ciências da educação;
- **Saberes Disciplinares** seriam os definidos e selecionados pela instituição universitária, estes provêm da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes.

Correspondem aos diversos campos do conhecimento (Matemática, História, Literatura, etc);

- **Saberes Curriculares** seriam os adquiridos pelos professores ao longo da carreira profissional e corresponderiam aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos com os quais a instituição escolar apresenta os saberes sociais definidos e selecionados como modelos de cultura erudita e formação para a cultura erudita. São apresentados sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos e metodologias);
- **Saberes Experienciais ou práticos** seriam os saberes específicos por serem desenvolvidos pelos próprios professores baseados em suas práticas profissionais cotidianas e no conhecimento do seu meio. São incorporados às demais experiências – individual e coletiva – sob a forma de saber-fazer e saber-ser.

Esses saberes, constituídos em seus processos de formação, são trabalhados e transformados pelos professores durante suas práticas profissionais em sala de aula com seus alunos. Dessa maneira, o docente é tratado como um sujeito reflexivo e produtor de saber, cabendo a ele o gerenciamento do processo educacional (Therrien. 2003).

Assim, pensar as práticas profissionais dos docentes é, antes de tudo, pensar nas ações desenvolvidas por educadores no cotidiano dos espaços de ensino-aprendizagem do ambiente escolar. No entanto, abordo as práticas docentes, a partir da relação entre teoria e prática e as implicações existentes nas convergências e divergências presentes nessa dicotomia no campo da educação. Segundo Sacristán (1999)

Tal relação tem muito a ver com a divisão entre profissões, instituições, especialização de agentes sociais envolvidos nas esferas do pensamento, da decisão e da ação na educação (...) o conteúdo da confrontação teoria-prática é delimitado a partir das percepções das relações entre “os teóricos” e “os práticos” (...) o que resulta ser um problema complexo entre a ação e a compreensão (SACRISTÁN, 1999, p. 21).

Esse ponto de vista, no campo educacional, reforça a concepção equivocada de que os professores seriam os únicos criadores de toda a prática, enquanto os teóricos os mentores únicos dos conhecimentos norteadores da educação, ou seja, a prática compreendida unicamente com o fazer dos professores e a teoria restrita ao fazer dos filósofos, dos pensadores e dos pesquisadores em educação, o que reforça a percepção de distanciamento e inadequação entre teoria e prática, entre o conhecimento dos teóricos e a ação dos educadores. Para Sacristán (1999), trata-se de um problema epistemológico que surge em quem se questiona sobre a relação entre possibilidade e realidade, entre o conhecimento e a ação, entre a teoria e a prática.

O autor referido sugere, ainda, o entendimento da ação humana como mecanismo essencial para compreender a relação entre teoria e prática por entender que essa contém os componentes básicos necessários para o entendimento da prática. A ação é interpretada, aqui, como expressão do sujeito e este será constituído por seus atos. No entanto, sugere o entendimento da ação sob três sentidos: o caráter social, por ser essencialmente interativa, entre sujeitos; algumas ações apresentam-se como próprias de determinados grupos coletivos – estilos e ação compartilhados – como é o caso dos educadores; a ação como empresa coletiva – ação conjunta, por exemplo, como movimento social. Adverte ainda que

Nem tudo o que intervém na educação refere-se a ações humanas presentes. Também tratamos de elementos organizacionais, de tendências sociais, de contextos, de elaborações de conhecimentos a serem transmitidos e de muito mais coisas que se enquadram, dão conteúdo e condicionam a ação, mas esta segue sendo elemento central e espinha dorsal da ação educativa, porque faz alusão a esta durante todo o processo (Sacristán, 1999, p. 32).

Nesse sentido, a prática educativa entendida como atividade desenvolvida por agentes pessoais – os educadores – em interação com outros sujeitos – os educandos - ocupando e dando conteúdo à experiência de ensinar e de educar apresenta um caráter individual da ação educativa por se tratar de ações dos sujeitos e suas subjetividades, características da condição humana, e o caráter social e cultural corresponde ao envolvimento desses sujeitos com o contexto em que estão inseridos no exercício de tal prática.

Assim, a dimensão pessoal e social da prática educativa corresponde perceber a ação humana como meio de derivar as razões dos agentes que interagem com o contexto social vivenciado. Nesse âmbito, a ação pessoal se mistura às crenças guiadas pela afetividade e às motivações apoiadas pela cognição. Assim,

Os motivos das ações do educador são seus motivos em interação com os demais e com os quais são ressaltados pelos modelos ético-pedagógicos: com os do sistema escolar, os dos pais, os modelos sociais em geral, as finalidades da política educativa e as recomendações deduzidas dos modelos ou filosofias normativas da educação (Sacristán, 1999, p. 42).

Segundo Therrien (2003), a observação da prática docente em sala de aula, particularmente quando se privilegia o saber-fazer do professor, ou seja, o saber da experiência na condução dessa práxis permite desvelar a complexidade do trabalho pedagógico e as implicações dos processos interativos que o caracterizam.

Um aspecto importante da ação educativa é compreendê-la enquanto um assunto moral, haja vista o entendimento do ensino como um problema moral. Esse, parte da premissa

de que o ensino tem um sentido guiado por motivos relacionados a valores, nos quais as ações, quando diante dos dilemas, de acordo com a autonomia a ela permitida, optam por caminhos e trilhas que envolvem valores éticos, culturais e sociais, portanto, de caráter moral. Para Sacristán (1999), a neutralidade ética na educação ou o relativismo aquiescente são, pois, atitudes radicalmente impossíveis, que ocultam as opções que sempre se tomam. Ressalta ainda que

O caráter moral inerente ao significado da ação extrai para o ensino a condição de ter de apoiar-se em processos de reflexão sobre o valor ético das ações que a compõem. (...) Mas, diante de tudo e antes de mais nada, a reflexão é uma exigência para a explicitação perante si mesmo – e perante os demais, se necessário – dos motivos que orientam a ação, para que sejam contrastados com as normas de comportamento aceitável (Sacristán, 1999, p. 45).

Desse modo, a ação educativa passa pelo crivo da aceitação social, do que se espera e estabelece como conduta da educação e dos/as educadores/as, o que a condiciona aos valores morais aceitáveis socialmente para que essa seja uma “boa prática”, e seu agente um “bom educador”. Resta-nos o questionamento: Qual seria a “boa prática” e o “bom educador” quando tratamos da abordagem educativa sobre a sexualidade e a diversidade sexual?

Assim, a abordagem da sexualidade no espaço escolar envolve não apenas os saberes sistematizados nesse espaço, mas também os adquiridos na formação individual e coletiva dos sujeitos, a partir da absorção de valores sociais e culturais oriundos de suas experiências de vida. No entanto, a abordagem dos saberes da sexualidade na formação dos/das jovens no espaço escolar ainda se apresenta como um desafio, haja vista as limitações sócio-culturais, historicamente construídas, envolvendo a sexualidade humana e sua vivência em sociedade.

4.1.2 Contextos Sócio-Educativos e Culturais

Acredito ser preciso direcionar nosso olhar à escola e aos sujeitos que a constituem, situando-os no tempo e no espaço, ou seja, compreendendo-os enquanto parte de um todo. Nesse sentido, o trato com a sexualidade no espaço escolar e os saberes a ela atribuídos estabelecem elos estreitos com os demais espaços sociais. Nesse contexto, a Família, a Escola, a Religião e o Estado apresentam-se como referências para a formação dos sujeitos, pois são espaços de vivência e sociabilidades propagados pela sociedade moderna.

Em nossa sociedade, a família apresenta-se como o espaço primário de socialização de saberes sobre a sexualidade, seguida da escola e da igreja e, em uma dimensão mais ideológica, do Estado. Percebemos, então, que estes espaços/instâncias comungam com a reprodução de saberes da sexualidade baseada no sistema binário do sexo e do gênero, reafirmando cotidianamente a hegemonia da heterossexualidade e da masculinidade, tanto em suas ações educativas, quanto em suas atitudes cotidianas.

Podemos citar, como exemplos, da reafirmação de valores e condutas pautadas pela lógica binária do sexo e do gênero, entre outros, a reprodução do modelo familiar tradicional composta por pai, mãe e filhos; a condenação, pela Igreja Católica, ao uso do preservativo nas relações sexuais; a explícita violação do Estado Laico, denunciada pela exposição de imagens dos santos católicos em nossas escolas, praças e demais espaços públicos; a padronização de meninos e meninas nos espaços escolares.

Importante destacarmos também que o mercado, sob a lógica capitalista, tem influenciado consideravelmente no nosso modo de ver e viver a sexualidade humana. Vivemos em um verdadeiro mercado erotizado, munido de um arsenal de informações que chega cada vez mais rápido em nossas residências, aos nossos trabalhos, às nossas escolas, através do aparato tecnológico dado de presente pela ciência, fruto da modernidade. A serviço do lucro, o capital define e dita hábitos, desejos, padrões de beleza, corpos e prazeres, de acordo com o ideal capitalista.

Nesse cenário, a escola, como peça da engrenagem social, é a instituição destinada à educação formal dos sujeitos, responsável, tanto pelo desenvolvimento cognitivo quanto pela formação humana. Ela envolve, em suas ações educativas, aspectos sociais, morais e éticos essenciais para o desenvolvimento dos sujeitos em sociedade.

Instituição social responsável pela educação formal, a escola orienta-se de acordo com suas atribuições pedagógicas e/ou educacionais em tempo e espaço, predefinidos e planejados, no sentido de cumprir sua função essencial, o desenvolvimento individual e coletivo dos sujeitos. Nessa seara, questões educacionais e/ou institucionais como a implementação do currículo escolar, a definição das normas disciplinares, a elaboração dos métodos avaliativos, o regimento das condutas permitidas ou reprovadas, traçam uma cartografia do ambiente escolar, em meio a inúmeros conflitos e contradições, de acordo com a política educacional vigente.

No entanto, os conflitos ocorridos no espaço escolar ultrapassam as questões educacionais relacionadas ao ensino-aprendizagem de conteúdos inerentes à formação intelectual, pois os fatores externos, sócio-econômicos e culturais, existentes além dos muros

da escola, estão constantemente presentes em situações formais e/ou informais, através do programado e do acaso, nas inter-relações estabelecidas entre educadores/as, educadores/as e jovens educandos/as e entre os/as jovens em formação.

Temáticas, como: a violência, a prostituição infantil, o uso de drogas, a gravidez não programada, a pobreza, o desemprego, a banalização da vida, oriundas das desigualdades sociais e/ou da dinâmica da modernidade, têm estado na pauta do cotidiano escolar com maior intensidade nas últimas décadas. Isso tem ocasionado, em educadores e educadoras, profundos questionamentos e inquietações sobre suas habilidades no trato dessas questões, os limites na abordagem e a ética profissional exigida.

No campo da sexualidade, a escola, como ambiente de apreensão e produção de saberes na prática da convivência coletiva, apresenta-se como o espaço onde afloram as questões da sexualidade, tendo em vista as descobertas e curiosidades trazidas pelos/as jovens através de comportamentos e atitudes diversas. Desse modo, a abordagem acerca da sexualidade passa a integrar-se às atribuições escolares de forma imperativa em suas ações educativas, uma vez que os sujeitos que a compõem são seres sexuados e, especialmente ao/as jovens em formação, encontram-se, muitas vezes, em processos de descobertas de prazeres e desejos pelo sexo oposto, pelo mesmo sexo ou por ambos.

Como resposta a esta demanda, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN³⁵, em vigor desde 1997, sugerem a abordagem das questões da sexualidade no espaço escolar no capítulo denominado “Orientação Sexual” na perspectiva da transversalidade. No sentido de aprofundar nos desafios enfrentados pela escola na abordagem da sexualidade humana, numa perspectiva do entendimento da diversidade sexual, me aprofundarei agora nesta proposta sugerida pelos PCN sobre a educação sexual a ser desenvolvida pelo espaço escolar.

4.1.3 O que Dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais

No Brasil, somente na segunda metade da década de 1990, a discussão acerca do ensino da sexualidade nos espaços escolares foi inserida oficialmente no sistema educacional, através da elaboração dos PCN, no capítulo intitulado “Orientação Sexual”, inserida numa

³⁵ Os Parâmetros Curriculares Nacionais é um conjunto de documentos elaborado pelo Ministério da Educação e do Desporto, na segunda metade da década de 1990, e tem por objetivo contribuir, no caráter de sugestão, na atualização do currículo das escolas de ensino fundamental e médio de todo o Brasil.

perspectiva de transversalidade, ou seja, como “tema transversal”, “o que significa que tanto a concepção quanto os objetivos e conteúdos propostos por Orientação Sexual encontram-se contemplados pelas diversas áreas do conhecimento” (BRASIL, 1998, p. 87).

Loiola (2006) aponta dentre os aspectos problemáticos trazidos pelos PCN “a indicação da Orientação Sexual como um processo de intervenção pedagógica”, uma vez que

Não se concebe orientar sexualmente as pessoas, mas o que poderia ocorrer seria uma Educação Sexual, já que a compreensão mais coerente a ser adotada para a orientação sexual é aquela que expressa o sentimento e a atração e/ou desejo sexual de cada indivíduo por outro, do mesmo sexo ou do sexo oposto (LOIOLA, 2006, p. 100).

O documento justifica a inclusão do ensino da sexualidade na escola em virtude da emergência de ações preventivas das DST e Aids e da gravidez indesejada na adolescência. Esta justificativa tem reforçado o entendimento da sexualidade como uma questão restrita ao campo biológico, pois não é difícil encontrarmos a discussão sobre sexualidade na escola abordada a partir de estratégias exclusivamente expositivas das DST's, dos modos de contração e/ou infecção e das formas de prevenção, ou seja, ressaltando apenas aspectos negativos ao exercício das práticas sexuais e à vivência da sexualidade.

No entanto, a abordagem da sexualidade no espaço escolar junto aos/às jovens estudantes possivelmente alcance maiores êxitos se seu ponto de partida, sua intencionalidade, seu objetivo e sua metodologia adotarem uma perspectiva positiva da sexualidade humana, de modo que possibilite aos/às jovens vivê-la de maneira responsável, sem culpa e sem medo, pois somente assim, corresponderia às suas necessidades de descobrir-se, do sentir-se, de desmistificar preconceitos.

A meu ver, imperativo seria que a inserção da sexualidade, como temática a ser abordada no espaço escolar, trouxesse, como justificativa principal, a importância de uma educação sexual escolarizada respaldada no respeito à diversidade sexual, à subjetividade dos desejos e dos prazeres e principalmente nas necessidades dos/as educandos/as de construir-se, enquanto sujeitos sexuados, o que conseqüentemente contribuiria no enfrentamento à violência decorrente do sexismo e da homofobia e para a vivência da sexualidade de forma responsável e segura.

Vale lembrar que os PCN são o primeiro documento elaborado no âmbito da política federal, no campo da educação, a mencionar a homossexualidade como temática a ser abordada no espaço escolar. No entanto, a discussão acerca dos saberes da diversidade sexual

utiliza a terminologia “homossexualidade” e a apresenta incluída nas questões denominadas “polêmicas” da sexualidade sob o entendimento de que

Da quinta série em diante, os alunos já apresentam condições de canalizar suas dúvidas ou questões sobre sexualidade para um momento especialmente reservado para tal, com um professor disponível. Isso porque, a partir da puberdade, os alunos também já trazem questões mais polêmicas sobre a sexualidade e já apresentam necessidade e melhores condições para refletir sobre temáticas como aborto, virgindade, homossexualidade, pornografia, prostituição e outras (BRASIL, 1998, p. 308).

Ressaltam ainda que os temas “polêmicos” da sexualidade abrangem uma compreensão ampla da realidade, demandando estudo, e que os mesmos são fontes de reflexão e desenvolvimento do pensamento crítico e, portanto, exige maior preparo dos/as educadores/as. Entendemos que esse posicionamento tem restringido a abordagem pedagógica sobre tais questões a um espaço e profissional específicos, o que, a meu ver, foge da concepção de transversalidade sugerida.

Portanto, reconhece a fragilidade dos/as docentes no que tange aos saberes profissionais sobre a sexualidade, mas ignora os saberes experienciais desenvolvidos pelos/as educadores/as no decorrer de sua prática profissional. Assim, desconsidera a compreensão das ações desenvolvidas pelos professores em sala de aula como práticas produtoras e transformadoras de saberes, uma vez que sugere para essa temática uma abordagem pedagógica restrita a alguns docentes em momentos específicos para tal.

Nesse contexto, os/as educadores/as adotam o discurso do “não saber-fazer”, ou seja, de não saberem como lidar com as questões da diversidade sexual nas situações práticas do cotidiano escolar, como justificativa para a indiferença: “A gente faz de conta que não vê” (professora)³⁶.

Quanto à postura dos/as educadores/as, os PCN recomendam a não emissão de opiniões pessoais para que essas não ocupem o espaço dos questionamentos, mantendo o maior distanciamento da opinião e assumindo uma postura de mero mediador do debate. “O professor conduz e orienta o debate, não emitindo opiniões pessoais” (BRASIL, 1998).

Destaca ainda a necessidade do/a educador/a ao acesso à “formação específica para tratar de sexualidade com crianças e jovens na escola, possibilitando a construção de uma postura profissional e consciente no trato desse tema” (BRASIL, 1998). Dessa maneira, reconhecem o aspecto social e moral da prática educativa e as questões de valores envolvidas na abordagem sobre a sexualidade no espaço escolar, pois a

³⁶ Fala de uma professora da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza durante o curso “Diversidade Sexual e Cidadania”, realizado pelo Grupo de Resistência Asa Branca – GRAB em Fortaleza/CE no ano de 2006.

A sexualidade envolve pessoas e, conseqüentemente, sentimentos, que precisam ser percebidos e respeitados. Envolve também crenças e valores, ocorre em um determinado contexto sociocultural e histórico, que tem papel determinantes nos comportamentos” (BRASIL, 1998, 304).

Sugerem ainda que a escola deva informar aos familiares dos alunos sobre a orientação sexual incluída na proposta curricular e explicitar os princípios norteadores do projeto, acrescentando que não compete a ela, em nenhuma situação, julgar como certa ou errada a educação que cada família oferece. Nesse caso, reafirma a posição de neutralidade da escola em relação aos saberes sobre a sexualidade e a diversidade sexual, quando traz como exceção única a esse posicionamento de neutralidade, a temática da violação dos direitos das crianças e dos jovens.

Desse modo, na perspectiva da “neutralidade”, o espaço escolar, no tocante aos saberes sobre a diversidade sexual, tem reproduzido valores que têm ratificado a homofobia. Evidencia-se, portanto, a necessidade de uma educação sexual escolarizada intencional, em que os saberes a respeito da sexualidade e da diversidade sexual desconstruam preconceitos e incorporem práticas educativas contemplando a sexualidade como um pressuposto fundamental para vida dos sujeitos.

Nesse contexto, o diálogo entre ativistas do GRAB e educadores/as de escolas públicas de Fortaleza traz questões relevantes para a compreensão das fragilidades da escola em estabelecer relações sociais positivas com LGBTTT, como também possibilita vislumbrarmos as possibilidades de superação deste cenário.

4.2 AS RELAÇÕES SOCIAIS COM A DIVERSIDADE SEXUAL NOS ESPAÇOS ESCOLARES

Apesar da aparente liberação sexual das últimas décadas e das conquistas alcançadas no campo dos direitos sexuais entendidos enquanto Direitos Humanos, os sujeitos LGBTTT ainda enfrentam bastantes resistências em estabelecer relações sociais positivas no meio social, em virtude das manifestações de preconceito e discriminação presentes nos mais diversos espaços de socialização e de convivência.

No diálogo entre ativistas e educadores/as, em Fortaleza, ao tratar das relações sociais estabelecidas no espaço escolar com LGBTTT e da possibilidade de uma educação sexual escolarizada, sob a perspectiva do enfrentamento às desigualdades ocasionadas pela homofobia, “problemas”, “conflitos” e “dificuldades” são as expressões mais corriqueiras, em virtude da visível fragilidade dos profissionais da educação para o trato com tais questões. Daí, por muitas vezes, LGBTTT são sujeitados a limitar-se socialmente a guetos, em virtude da rejeição social e da exclusão com a qual convivem diariamente. Conforme observo, na escola este cenário não é diferente.

4.2.1 Extratos da Homofobia Institucional nas Escolas de Fortaleza

A escola tem demonstrado bastante dificuldade em estabelecer relações sociais positivas com os sujeitos LGBTTT, uma vez que tem se configurando como um espaço de produção e reprodução das diferenças, reafirmando as relações sexuais hegemônicas, principalmente, no âmbito das questões de gênero e de orientação sexual.

Em pesquisa, realizada por Mary Castro, Miriam Abramovay e Lorena Bernadette da Silva (ABRAMOVAY, 2004), em 14 capitais do Brasil, tendo por objetivo contribuir para o debate sobre as relações existentes entre sexualidade e juventude na escola. Constatou-se um quadro dramático de como o ambiente escolar tem visto os saberes sobre a diversidade sexual e os sujeitos a ela pertencentes. Nessa pesquisa, jovens estudantes do ensino fundamental e médio, quando solicitados a indicar em seqüência de gravidade as formas de violência, “bater em homossexuais” foi considerado, pelos meninos, menos grave que atirar em alguém, estuprar, usar drogas, roubar e andar armado. Sobre a opinião de que “não gostariam de ter homossexuais como colegas de classe”, os jovens estudantes de Fortaleza ocupam o topo da pirâmide do preconceito com 30,6%. Questionados, pais de alunos do ensino fundamental e médio responderam que “não gostaria que homossexuais fossem colegas de classe dos seus filhos”, Fortaleza alcança o mais alto índice de preconceito com 47,5% de afirmações. Apesar de em escala menor, o corpo docente (técnico-pedagógico) da comunidade escolar também declarou o preconceito e a discriminação por orientação sexual afirmando “que não gostaria de ter homossexuais como alunos” e o índice de rejeição a homossexuais em Fortaleza foi novamente o maior, 6,5%, sendo que 22% dos entrevistados acreditam ser a homossexualidade uma doença. Segundo as pesquisadoras, sobre a homofobia no espaço

escolar, “professores não apenas silenciam, mas colaboram ativamente na reprodução de tal violência” (ABRAMOVAY, 2004, p. 278). Desse modo, evidenciam a permanência das manifestações homofóbicas no ambiente escolar, revelando ainda a fragilidade dos agentes condutores desse espaço no trato com os saberes sobre a diversidade sexual e ao trato destes no processo de formação da juventude.

No tocante às manifestações homofóbicas no ambiente escolar, Louro (1997), ao analisar o que chama de “fabricação das diferenças” nas práticas educativas da escola, alerta para o processo de “fabricação” dos sujeitos, de identidades e corpos escolarizados segundo as práticas cotidianas em que estes estão envolvidos, destacando a necessidade de estarmos atentos ao processo de banalização de palavras e gestos do cotidiano, tomados como naturais, pois essas, muitas vezes, camuflam as manifestações homofóbicas direcionadas a LGBTT. É a negação da possibilidade da vivência e convivência desses jovens com a diversidade sexual e, por conseguinte, a negação aos/às jovens homossexuais, do direito à educação escolarizada, pois

A negação dos/as homossexuais no espaço legitimado da sala de aula acaba por confiná-los a “gozações” e aos “insultos” dos recreios e dos jogos, fazendo com que, deste modo, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos (LOURO, 1997, p.68).

Em pesquisa realizada pelo GRAB com 100 gays e outros HSH das periferias de Fortaleza³⁷, 27,2% afirmaram ter sido marginalizado por professores ou colegas na escola em virtude de sua orientação sexual. Quanto às agressões em consequência da homofobia, 28,2% sofreram algum tipo de agressão na escola, sendo 30,1% oriundas de colegas e 3,9 de professores.

Neste contexto de exclusão e violência vividas no cotidiano escolar esteve presente, de forma bastante significativa no diálogo de educadores e educadoras da rede estadual e municipal de Fortaleza com ativistas do GRAB, em que os primeiros narraram suas experiências profissionais vividas a partir da convivência com LGBTT e dos conflitos surgidos em torno da orientação sexual negada, nos espaços programados e na ocorrência do acaso do cotidiano escolar.

³⁷ Pesquisa quantitativa e qualitativa realizada em 2007 pelo GRAB por meio de questionários e grupos focais com o título “Práticas Sexuais e Conscientização sobre Aids: Uma pesquisa sobre o comportamento sexual dos jovens gays e outros homens que fazem sexo com homens (HSH) das periferias de Fortaleza”.

4.2.2 O Programado sobre a Sexualidade na Escola

Denomino aqui de “programado” as ações ou atividades educativas previamente programadas a serem desenvolvidas pela escola no processo de ensino-aprendizagem dos/as jovens estudantes. Tais atividades estão de acordo com o que se espera da instituição escolar em relação à formação do/a cidadão/as. São ações educativas com espaços, temáticas, metodologias e tempos previamente definidos e planejados por seus educadores/as. Tais ações compõem o calendário vivido no cotidiano escolar. Assim, conforme somos sabedores, a sala de aula, a divisão de conteúdos por disciplina, e os demais espaços de atividades educativas desenvolvidas, como festas culturais, trabalhos expositivos, entre outros, seguem um calendário de acordo com sua programação escolar.

No que se refere à abordagem sobre a sexualidade junto aos/às jovens estudantes, as ações programadas nas escolas têm ocorrido de forma pontual e geralmente em evento e espaços específicos como – Projetos, Palestras (com parcerias), Aulas expositivas e Feira cultural, ou seja, em momentos que não fazem parte do cotidiano das escolas. As atividades, geralmente expositivas, são importantes, no entanto, programadas como atividades extras e restritas às disciplinas de biologia e/ou ciências.

Orientada pelos PCN, a escola, por muitas vezes, tem limitado o trato aos saberes acerca da sexualidade à prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis – DST e Aids e à gravidez indesejada na adolescência, no entanto, demonstra fragilidade na discussão da temática, uma vez que

As aulas sobre DST/HIV/Aids ainda são passadas para os alunos de uma forma autoritária, sem um diálogo, sem discutir assuntos essenciais como a afetividade e o desejo, restringindo-se apenas ao aspecto biológico. (Profª 17).

Conforme o seguinte depoimento:

Quando os profissionais de saúde visitam a escola para palestras sobre DST/Aids e sexo mais seguro, os jovens/adolescentes ficam muito excitados durante a exposição do tema. Tem menino que fica se batendo no chão, ficam loucos na hora de receber os preservativos, hora de colocar o preservativo na prótese e na exposição de fotografias de órgãos genitais. Por que eles se comportam desse jeito? Fico pensando que essas palestras não servem pra nada, eles nem prestam atenção! (Profª 20)

Observa-se esta reação como consequência da recusa de se trabalhar a afetividade, o corpo, o desejo no cotidiano desses/as jovens, pois é evidente que se a temática da

sexualidade ainda é tabu no espaço familiar e na escola, ficando restrita apenas a alguns eventos, é compreensível que os/as jovens reajam com euforia, dada a complexidade dessa discussão que envolve uma fusão de sentimentos - curiosidade, desejos, prazer, dúvida, vergonha, medo.

Dessa maneira, a escola tem enfatizado, muitas vezes, aspectos biológicos no debate sobre a sexualidade em detrimento de uma abordagem de temáticas essenciais como as relações de gênero, o respeito, a solidariedade e a descoberta da sexualidade, que proporcionariam um processo educativo de desconstrução de preconceitos e discriminações socialmente adquiridos. Por vezes, estes são reproduzidos no próprio ambiente escolar, conforme alerta Louro (1997).

Diante do exposto, considera-se que dificilmente a discussão sobre a diversidade sexual tem entrado na pauta do espaço programado da escola, por uma série de motivos, dentre eles a carência da inclusão de educação sexual no currículo oficial escolar, especialmente, a omissão da política educacional brasileira a respeito do enfrentamento ao preconceito e discriminação por orientação sexual. Figueiró (2006) ressalta a importância e necessidade de que a violência contra homossexuais esteja incorporada entre os problemas sociais relacionados à sexualidade, de modo que seu enfrentamento seja incorporado entre os objetivos do ensino escolar.

Isso porque prevalece, no âmbito da educação escolarizada, uma percepção bastante limitada acerca da sexualidade humana, na qual a abordagem educativa sobre o sexual restringe-se praticamente aos aspectos biológicos – reprodução, métodos contraceptivos etc. -, especialmente, as práticas educativas de prevenção às DST/Aids e gravidez não programada, atribuídas, portanto, aos profissionais de formação específica da área de biologia e/ou profissionais de saúde.

Outra questão relevante é o entendimento, por parte de muitos/as educadores/as da abordagem da sexualidade na formação da juventude como atribuição da família e da religião e não da escola. Assim, educadores/as evitam os conflitos, tidos, muitas vezes, como “problemas”, decorrentes de uma abordagem positiva da homossexualidade, dada a possibilidade de confrontos de valores morais oriundos da formação familiar e religiosa dos jovens. Tais conflitos podem provocar confrontos com a família dos jovens, o corpo gestor da escola, e/ou os próprios jovens. Desse modo, ao evitar os possíveis conflitos, “os problemas”, comunga-se com a homofobia institucionalizada presente no ambiente escolar e nega-se ao jovem em formação a possibilidade do confronto de idéias e posturas frente à diversidade da sexualidade humana.

Assim, a escola tem privilegiado a abordagem dos conteúdos disciplinares – Língua Portuguesa, Matemática etc. - em detrimento das demais temáticas, como os temas transversais, por exemplo, justificado pela escassez de tempo e espaço para tal abordagem. Isso dificulta o exercício e a compreensão da abordagem educativa transversal e a efetivação, de fato, de uma educação sexual escolarizada que atenda as necessidades dos jovens em formação.

Num campo ideológico, o espaço escolar viola explicitamente o princípio constitucional do Estado Laico, resultando na produção e reprodução de hegemonia de valores, crenças e costumes sexistas e homofóbicos de maneira a naturalizar e banalizar as manifestações homofóbicas vistas, geralmente, como “brincadeiras” e a estigmatizar os sujeitos LGBTTT ao *status* de “geradores de problemas”, quando não, como o próprio “problema”.

Assim, a sexualidade, especialmente a orientação sexual, ainda se mantém sob o crivo da vigilância social, de modo que o/a educador/a que aborde as questões relacionadas à diversidade sexual no espaço escolar, especialmente, os que se comprometem através da adoção de uma postura de reconhecimento e da defesa da livre orientação sexual, corre o risco de ter sua orientação sexual colocada em xeque pelos demais educadores/as e/ou jovens/as do ambiente escolar. Daí, comprometer-se com as causas da diversidade sexual, com o enfrentamento à homofobia, por exemplo, requer do/a educador/a segurança e discernimento do seu papel social e da função da escola na formação da juventude.

Além da fusão entre o público e o privado, relacionado à sexualidade, é explícita a carência de competências científicas, técnicas e políticas de educadores e educadoras para a abordagem da sexualidade, de modo que mesmo os/as já sensibilizados, reconhecem a necessidade de maiores aprofundamentos científicos e metodológicos específicos para a realização de uma abordagem educativa eficiente e responsável, dada complexidade exigida pela temática.

Muitos educadores e educadoras têm apontando como alternativa para a abordagem da sexualidade no espaço escolar a inclusão da educação sexual no currículo oficial das escolas sob o formato de disciplina, portanto, com espaço e tempo e profissional específico para tal abordagem. Diante dessa proposta, trago os seguintes questionamentos: Uma disciplina específica sobre educação sexual não estaria segregando a abordagem/discussão sobre a sexualidade a determinado espaço e restrita a um profissional específico? Como restringir o debate acerca da sexualidade a espaços, tempos e profissionais específicos, se as questões surgem nos mais diversos espaços e momentos do cotidiano escolar? O que responder às/aos

jovens quando esses lhe emitem dúvidas sobre a sexualidade? Podemos pedi-los que as guardem e esperem por determinado horário com um profissional específico?

Durante o diálogo entre ativistas do GRAB e educadores/as de escolas públicas de Fortaleza, somente uma experiência de atividades programadas acerca da diversidade sexual na escola foi relatada, a da escola Demócrito Rocha, da qual duas educadoras haviam participado desta mesma formação em 2006, conforme o item que seguem.

Trabalhando a Diversidade Sexual na Escola: A experiência da Escola Demócrito Rocha

Como exemplo concreto da abordagem sobre os saberes da diversidade sexual no espaço escolar, no âmbito das ações programadas pela escola, trago a experiência da Escola Demócrito Rocha que realizou, em 2006, um projeto intitulado “Trabalhando a Diversidade Sexual na Escola”. Os/As educadores/as da escola localizada na Secretaria Executiva Regional - SER VI, mais precisamente no bairro de Messejana, em Fortaleza/CE, encontravam-se diante de conflitos em virtude de

Um grupo de meninas que estavam se reconhecendo, se experienciando, e isso foi o maior buchicho e todo mundo comentava. Os professores não sabiam o que fazer. Uma mãe tirou a aluna da escola imediatamente. Por conta disso, nós priorizamos trabalhar a temática da diversidade sexual. Foi todo um processo que foi acontecendo na escola e não dava pra gente esperar que o ano seguinte viesse porque o problema está posto à mesa. (Profª 01).

Assim, por conta dos conflitos existentes em torno das manifestações de lesbiandade entre as jovens nos espaços da escola Demócrito Rocha, ela foi uma das 15 escolas da rede pública municipal de Fortaleza a participar do projeto “Diversidade Sexual e Cidadania: formação Docente continuada”, em 2006, realizado pelo GRAB, em parceria com o MEC. A participação de 02 (duas) de suas professoras nessa formação, aliada aos conflitos ocorridos acerca das manifestações da homossexualidade feminina, contribuíram para a realização de ações educativas direcionadas ao enfrentamento da homofobia na escola.

Em princípio, a escola incluiu a temática “diversidade sexual” no I Seminário de Educação Inclusiva realizado em junho de 2006, com a participação de um ativista do GRAB. Logo depois, um grupo de educadores/as elaboraram e executaram o projeto “Trabalhando a Diversidade Sexual na Escola” e contaram com a orientação dos ativistas do GRAB. “A gente sabia que não tinha subsídios teóricos pra propor uma abordagem mais aprofundada. Nós não

temos. Agora, esse primeiro momento foi de apresentar a temática à escola pra ver qual a reação do grupo pra gente começar a aprofundar” (idem).

Essa experiência piloto contou com a parceria do GRAB, “eles - ativistas do GRAB - foram à escola e nós fomos lá conhecer o GRAB” e envolveu os/as orientadores/as, a direção e professores/as dos três horários - manhã, tarde e noite -, assim como os jovens e adolescente e seus pais. O projeto consistiu-se seqüencialmente de atividades como: visita de um grupo de educadores/as ao GRAB; rodas de conversa com educadores/as e funcionários/as; rodas de conversa com pais de alunos e alunas e rodas de conversa com seus jovens estudantes. Nas rodas de conversa com os pais dos alunos, foi realizada uma enquête sobre a importância dessa abordagem.

Apresentamos o projeto e em seguida fizemos uma enquête perguntando: “Pai, você acha que a escola precisa trabalhar essa temática? Você concorda ou não que a escola deva tratar desse assunto com os alunos ou continuar omissa como ficou até hoje?”. E passamos o SIM e o NÃO pra cada pai. Unanimemente todos disseram sim ao projeto. Inclusive alguns falaram e deram o depoimento da importância e o quanto é importante a escola estar articulando esse tema porque em casa realmente eles não têm formação. Eles ainda têm a vergonha, enfim, todos esses tabus que a gente já conhece e que dificulta abordar esse tema (Profª 01).

Esse cuidado demonstrado para a realização de atividades programadas sobre a diversidade sexual na escola ao revelar o quanto essa temática ainda apresenta-se fadada a um “problema”, a um tabu e à geração de conflitos, demonstra que é possível realizá-la se a comunidade escolar estiver envolvida nesse processo. Assim, a equipe de educadores/as que conduziu o projeto priorizou o diálogo e o envolvimento de toda a comunidade escolar nas discussões sobre diversidade sexual na escola e, para isso, utilizaram do vídeo debate - com a exibição do vídeo “Pra que time ele joga?”³⁸ como estratégias metodológica em suas abordagens.

A gente tomou emprestado do GRAB o filme “Pra que time ele Joga?” que as meninas já conheciam, as que tinham feito o curso, e aí, com o professor, a gente começou com alguns questionamentos, tipo: meninas podem preferir jogar futebol ao invés de brincar com panelinhas e bebezinhos? E todos disseram “Sim, pode!”, automaticamente. E aí a gente foi pra discussão: Mas será que pode mesmo? Como será que no dia a dia a gente está tratando isso? E tinha outra assim: “Garotos podem chorar e demonstrar seus sentimentos?” e aí “Pode, claro que pode!”. E aí a última questão que incomodava muito aos professores e causou muita polêmica foi essa: “Somos o que queremos ser ou o que nos disseram que deveríamos ser?”. E aí você vai lá na sua essência, não é? (idem)

³⁸ O vídeo “Pra que time ele Joga?” foi produzido em 2003 pelo fórum GLTB de São Paulo, em parceria com o PN de DST/Aids.

Podemos perceber, apesar do reconhecimento da fragilidade em relação ao domínio dos conhecimentos teóricos e metodológicos, a condução do debate pelos/as educadores/as junto a seus pares demonstra muita habilidade na abordagem da sexualidade, quando estas utilizam-se de métodos variados – levantamento de questões, vídeo-debate, utilização e produção de materiais -, quando os condutores partem dos saberes dos participantes e trabalham na perspectiva dialógica sobre a sexualidade, iniciando pelas questões gênero, fundamentais para o trato sobre a diversidade sexual.

Nas rodas de conversa com os demais educadores, a nossa intenção foi a gente começar a falar sobre aquelas coisas que nos incomodam. Não era a gente levar pronto aquela fala, aquela palestra, era deixar o professor falar o que o incomodava sobre essa temática. A partir dessa conversa, uma professora disse: “Qual é a de vocês? O que vocês estão pretendendo com isso?”. Bom, nós não estamos querendo dizer nada! A gente está aqui pra conversar, nós falamos. (Idem).

Ns rodas de conversa com os jovens, os/as educadores/as privilegiaram a exibição do vídeo “Pra que time ele joga?”, apesar do temor em exibi-lo aos jovens, em virtude da cena de beijo entre dois garotos. “Foi uma discussão que a gente fez e preferimos ver como os alunos reagiriam com o filme: Será que a gente mostra esse filme a eles? Como será que eles irão reagir? Será que eles vão chegar em casa e falar o quê? Vamos arriscar” (Profª 01). E então,

Nós começamos as rodas de conversa com os alunos vendo o filme e durante o filme a gente ouvia: “Ah! Eu tenho horror a isso! Ah! que coisa nojenta!”, porque o filme passa um beijo, e é um pouco forte. Depois disso, nós fizemos as rodas procurando as turmas e privilegiando professores diferentes, para oportunizar a discussão com vários professores. E alguns professores pediram para os alunos registrarem o que tinham achado, alguns acharam nojento, não gostaram, acharam que a escola não era pra isso, e outros achavam que foi bacana, que era preciso, enfim (Idem).

O projeto fez, ainda, pontes com outras atividades como a realização de oficina de fanzines³⁹ sobre diversidade sexual com alunos/as, na qual eles/as construíram suas próprias histórias. Alguns alunos e alunas participaram, também, de uma oficina no Centro de Referência do Professor - CRP⁴⁰ que abordou a sexualidade no mundo virtual.

³⁹ Essa atividade fez parte da campanha “Juventude Sem Homofobia”, e um projeto realizado pela ONG ZINCO – Centro de Estudo, Pesquisa e Produção em Mídia Alternativa, em parceria com a Coordenadoria da Diversidade Sexual da Prefeitura de Fortaleza, em 2006.

⁴⁰ No Centro de Referência do Professor – CRP, funciona a Biblioteca virtual da Prefeitura Municipal de Fortaleza, onde são realizadas diversas atividades relacionadas à inclusão digital de educadores/as e de jovens estudantes da rede pública municipal de Fortaleza.

Enfim, são ações que a gente pode ir fazendo sem esperar que aconteça só na escola, porque a dinâmica da escola, realmente... pra gente fazer isso, foi muito sacrifício, sacrifício mesmo, pra achar o tempo, pra achar quem possa colaborar. No entanto, no planejamento pedagógico de 2007, o projeto “Trabalhando a Diversidade Sexual na Escola” foi considerado como o mais significativo, pelos professores/as da escola Demócrito Rocha (Profª 01).

Esta experiência nos traz algumas questões importantes sobre as possibilidades de ações programadas acerca da diversidade sexual na escola, entre elas, desfaz os mitos da não aceitação da família e dos demais educadores/as como um obstáculo à abordagem da temática e mostra o quanto é importante e necessário à escola estabelecer parceria com outros setores/espços comunitários de formação.

Contudo, ao observar as limitações e os obstáculos enfrentados pelos/as educadores/as para tal abordagem nos espaços programados poderíamos pensar então a escola como um espaço de completa negação da sexualidade, caracterizado pelo silêncio e pela indiferença em relação às diversas orientações sexuais dos sujeitos que a constitui; um espaço de completa hegemonia da heterossexualidade. No entanto, apesar de sua constituição voltada à norma, ao disciplinamento e à padronização dos sujeitos, ela apresenta-se como um ambiente de socialização, de encontros e trocas de saberes, portanto, da “vontade de saber” (Foucault, 1988) e de vivências que rompem e subvertem a dinâmica do programado na ocorrência do acaso.

4.2.3 As Manifestações da Diversidade Sexual no Acaso Escolar

Oposto ao programado, o acaso é o acontecimento oriundo da sociabilidade dos sujeitos no espaço escolar. Espontâneo e despreendido de pretensões pedagógicas educacionais, ele é o teatro da vida real, sem roteiro, dirigido pelos saberes adquiridos nas experiências individuais e coletivas de cada ator e atriz. Geralmente, os/as jovens em formação são os protagonistas em cena.

Ao proporcionar a ocorrência do acaso, a sociabilidade dos/as jovens muitas vezes é confundida com ou designada como indisciplina, má conduta, pois essas experiências não são legitimadas nem reconhecidas, pela escola, como aprendizagens significativas, nem positivas para seu desenvolvimento individual e coletivo.

O acaso envolve saberes e experiências diversas dos sujeitos e abre um extenso leque de temáticas e questões a serem compartilhadas, partindo da dinâmica das relações estabelecidas e dos interesses, curiosidades e necessidades dos sujeitos. Assim, o acaso acontece nos mais variados espaços escolares - na entrada da escola, na sala de aula, no pátio, nos corredores, nos banheiros - e a qualquer momento – durante as aulas de Matemática, Biologia, Educação Física, na hora de fazer a fila, nas brincadeiras do recreio etc.

No entanto, quando tratamos das manifestações da homossexualidade, a escola tem demonstrado bastante resistência, chegando a ponto de negar aos sujeitos LGBTTT o direito à permanência em seus espaços educativos.

Eu trabalhei numa escola em que duas alunas foram expulsas porque estavam se beijando no corredor e a gente está questionando isso, porque tem uns casais de adolescentes que só faltam completar o ato sexual e elas só se beijaram, uma coisa bem tímida e foi o suficiente pra serem expulsas. É uma questão de falso moralismo mesmo. Eu questiono é o ato de expulsar, porque a escola tinha que trabalhar essa questão e não expulsar as meninas. Essa não era a solução, era a oportunidade de trabalhar essa questão na escola (Profª 02).

Atitudes como essas revelam uma escola bastante intolerante e desrespeitosa com a diversidade sexual, ao demonstrar o trato desigual e a inabilidade quanto às questões relacionadas à homossexualidade. No entanto, ao observar o beijo entre duas jovens no espaço escolar como uma oportunidade, a professora chama atenção para as oportunidades trazidas na sociabilidade dos sujeitos, no cotidiano escolar, considerando as relações sociais, a sociabilidade, como um campo fértil para a abordagem educativa, numa interação entre o vivido e o processo ensino-aprendizagem. Essa dinâmica pode ser um rico campo revelador dos processos de construção dos significados que cada indivíduo atribui à sexualidade humana.

Desse modo, o acaso traz à cena questões da sexualidade e da diversidade sexual. Estas, indesejadas, tidas como “impróprias”, “imorais”, “inadequadas”; veladas e repletas de obscuridades e incompreensões. Ele “atrapalha”, “interrompe”, “perturba” o programado, a ordem, a disciplina. Por outro lado, pelo olhar juvenil, é um banquete de possibilidades e descobertas, pondo à mesa conceitos e valores já adquiridos, como também as ansiedades do conhecer, do descobrir, de questionar, de experimentar, típicas da efervescência juvenil.

É na dinâmica do acaso que os sujeitos expressam e manifestam espontaneamente os saberes já adquiridos sobre a sexualidade, os valores, conceitos e preconceitos atribuídos à diversidade sexual, conforme observou a professora sobre um aluno agredido em sala de aula:

Ele estava fazendo um favor pra mim. Eu pedi pra ele me ajudar a levar uns livros até a sala e, quando o menino chegou, foi uma gritaria na sala, numa sala de 6ª série onde tem alunos de 10 a 12 anos. É uma sala de repetentes, e eles gritavam “Hei... viado!!! HUUUU!!!” e o menino assim... muito calmo, muito educado, e eu fiquei com tanta raiva que se eu pudesse ... eu me senti no lugar do aluno. Deve ser muito triste uma coisa dessa! (Profª 03)

Nesse cenário, simplesmente a presença de LGBTTT é motivo de “brincadeiras” e piadas pejorativas, de xingamentos e agressões morais e físicas, geralmente vindos dos jovens em formação; é a homofobia a manifestar-se, de maneira explícita, sem nenhum constrangimento e, pior, sem reflexão alguma.

Diante da violência e do constrangimento descritos, no intuito de discutir os atos homofóbicos direcionados ao adolescente, a abordagem educativa utilizada foi esperar a saída do garoto e

O que é que aconteceu? O menino foi embora e eu fui conversar com eles e disse tanta coisa! Disse que isso era muito cruel, que eles não tinham o direito de fazer aquilo, mas eu briguei muito! Disse muitas coisas, alguns ficavam calados, outros riam, achava engraçado (Profª 03).

Tal abordagem, conforme a própria educadora menciona, está baseada numa metodologia expositiva de argumentações, com o intuito de repreender a ação dos demais adolescentes parece não produzir, nos mesmos, a reflexão sobre as questões implicadas em suas ações, dada a avaliação da própria docente sobre seus sentimentos diante dos fatos:

Eu me achei muito impotente, porque eu queria discutir de uma maneira melhor, porque eu acho que quem precisa mais de ajuda é o aluno que está agredindo, porque futuramente eles vão matar o mendigo, vão matar quem torce pro Fortaleza, se você for Ceará, porque você não tolera! E eu fiquei muito revoltada, muito chateada. Outra coisa é que eu não sei é se eu agi certo, essa é outra questão, porque é isso. Como agir nesses momentos que são difíceis? Vocês nem imaginam o que professor passa em sala de aula!”. (idem)

Diante do ocorrido, os sentimentos de impotência e revolta da professora frente às manifestações de homofobia caracterizadas pela agressão verbal e moral despertam nela o desejo de obtenção de competências para o desenvolvimento de uma abordagem educativa de fato eficiente, levando-a a questionamentos e dúvidas acerca de suas ações e de outras possibilidades de intervenção, de modo a “buscar uma maneira de resolver, de tentar convencer”, revelou.

Os relatos docentes sobre o vivido no cotidiano escolar com LGBTT são reveladores dos significados que têm atribuídos à sexualidade e diversidade sexual. Observemos:

Na sala de aula, qual a surpresa minha, tem dois alunos, eu tenho um aluno que é altamente delicado, mas eu sinto que ele vive pisando em ovos, ele é um bom aluno, até sentar, ele senta assim, (fazendo gesto engessado) e ele fala assim, “professora” (baixo) ele quase não fala e é um excelente aluno, estudioso, sabe?! E eu sinto que ele vive um conflito muito grande, até pelo próprio aspecto que ele demonstra (“travado” comenta outra profa). E o outro aluno é Paulete, e você pensa no Paulete! Ele é muito mais feliz, e eu tenho que saber lidar com os dois, eu não posso querer que o outro assuma alguma coisa, ele é tímido. Já o Paulete... Entrou um professor novo no colégio e ele veio e disse: “Professora a senhora viu que gato!” e eu tive que mudar o Paulo de lugar porque ele ficava só na janela olhando o professor (risos) (Profª 03).

Este discurso revela o quanto a orientação homossexual ainda é compreendida, pelos/as educadores/as, a partir da vigilância e/ou observação de gestos, atitudes e comportamentos dos/as jovens, tendo estes, como referência o que se espera da “masculinidade” e “feminilidade”, ou seja, os rótulos pré-estabelecidos para homens e mulheres heterossexuais, a norma inquestionável. Dessa maneira, aos sujeitos que não se enquadram nesses padrões, resta-lhes a suspeita de uma sexualidade negada, desviante. Assim, as discussões sobre a diversidade sexual ocorrem, com maior evidência, em torno dos sujeitos que assumem a homossexualidade, das “Pauletes”, ou daqueles que de alguma maneira não se enquadram nos padrões sexuais vigentes, ordenados pela divisão binária do gênero, conforme observo nos relatos dos/as educadores/as abaixo:

Eu, na sala de aula, muitas vezes eu tinha alunos travestis, e eles pediam pra que eu o chamasse pelo nome de mulher, e eu chamava, porque ele queria ser chamado daquele jeito, e a sala já tinha entrado em comum acordo de ele ser chamado assim. No início, eu escrevia o nome ao lado, de lápis e, com o tempo, aprendia. Então eu acho que isso aí é construção de cidadania. Ele quer ser chamado por aquele nome feminino, e a gente tem que respeitar isso. (Profª 09).

Há doze anos, numa escola religiosa, na qual a maioria dos funcionários era irmã e padre. Era uma escola fechada, e uma vez, um menino foi pra sala de aula de batom e a freira disse que não aceitava mais aquele menino na sala de aula. Na realidade, ela sempre reclamava dele. “Esse menino só quer ser mulher! Eu não sei se eu vou agüentar ficar com esse menino na sala não! Eu acho uma situação muito constrangedora”. Então, um dia que ele chegou de batom na sala. Aí foi o estopim: os meninos todos cochichando, um dizia uma coisa, outro dizia outra e ela chamou o menino, foi lá na secretaria. Eu trabalhava pela manhã na coordenação e à tarde eu era professora da mesma série em que ela ensinava. Então ela chegou com o menino e disse que não queria mais ele na sala dela. Que ele estava atrapalhando, tumultuando a sala dela e “eu não estudei pra ensinar esse tipo de gente!”. Aí ficou. A outra também era irmã e ficou assim, sem saber o que fizesse. Olhava pra mim, eu olhava pra ela e pensamos alguns segundos e então eu disse: “Olha, eu posso ficar com ele”. Era a mesma série à tarde. Ela olhou pra mim: “E você vai saber lidar com esse tipo de gente?”. Eu disse: “Eu não sei, mas eu posso tentar. Pode ser que não

der certo, mas eu vou tentar!”. Ele foi pra minha sala, mas antes eu tive uma conversa com ele. E, assim, eu não ia dizer que caminho ele teria que seguir, mas dizia pra ele que ele tinha que respeitar aquela escola. Ele sabia que era uma escola de padres e ele não podia ir de batom. Era um afronto a eles! E conversei e fui orientando nesse sentido. Ele concluiu o ano e no outro ano ele continuou estudando lá. Eu conversei com a professora que ele iria estudar pra ela continuar o trabalho do mesmo jeito e ele terminou lá. . (Prof^o 12).

E ainda,

A gente tem um aluno que é assumido, que vem à aula com roupas inadequadas pra escola, de maquiagem e brincos grandes. Eu já o chamei e conversei, inclusive deixando bem claro que eu aceito e respeito (...) Eu disse que ele poderia continuar assim, mas que precisava ser um pouco mais moderado, porque assim... Não dá pra gente querer impactar, entendeu? Todo mundo já sabe a opção sexual dele, mas ele não precisa por isso botar um brinco que pinga aqui (apontando pro ombro), uma sombra azul pra vir pra escola (diretora). (...) É que a pessoa pode ser homossexual, tudo bem, mas ela precisa ter uma atitude perante aos outros de respeito e ele não tem. (Prof^a) (...) Ele tá naquela fase da adolescência, da busca da auto-aceitação. Isso é compreensível também, né? Ele deve ter doze ou treze anos, por aí. Ele quer chamar a atenção pra aquilo ali. Então a gente tem uma relação muito boa com ele, entendeu? Ele é o único na escola realmente que é travestido, porque ele realmente é travestido. Os outros não. Porque tem o travestido e tem o homossexual, não é? Tem outros que são e não se mostram. Ele a gente já sabe, ele é travestido realmente. Então eu chamei ele e pedi que ele moderasse um pouco com algumas coisas, inclusive com vestimentas e aquelas brincadeiras que ele diz que vai arrumar um namorado e diz que “Ah! Tia ele é um gato!” aí os meninos ficam “HUUUUUU”, sabe? Aquelas conversas dele. É que ele é muito espalhafatoso. (prof^o). (...) Wellington é o nome do registro. Uma vez, a gente tava conversando na sala, e ele disse “Tia Núbia, meu nome agora não é mais Wellington, é Paloma!”. Ele gosta de ser chamado de Paloma, mas eu nunca chamei não (Prof^o VS).

Eu já presenciei, na minha escola, que o diretor diz assim: Olha, tem aluno tal (e vai me colocar o problema) a gente aceita esse aluno, eu aceito ele como ele é, mas na chamada é pra chamá-lo pelo nome que tá aqui até o dia que me tragam uma identidade com um nome diferente, feminino, no caso (Prof^o 21).

A gente tinha um aluno aqui que ia pro banheiro dos meninos, os meninos não aceitavam, se ele ia pro banheiro das meninas, pior ainda. E então ele foi pra direção da escola, ele e outros garotos da mesma... vida sexual dele... e foram lá pedir um banheiro particular pra eles, mas a diretora disse que era uma coisa inviável, mas ele voltou várias vezes e pressionou a direção da escola, conversou comigo nos corredor, na sala de aula... Um aluno muito capaz, cheio de potencialidades, muito inteligente... Ele mudou de turno, foi pra noite, mas à noite foi pior até, porque à noite a discriminação foi muito maior. Apesar de ser um povo adulto, que já trabalha, mas a discriminação foi bem maior. E eu já não vejo esse garoto na escola, ele se evadiu da escola (Prof^o VS).

Conforme os relatos acima, a travesti e o/a transexual assumem um comportamento social de acordo com o gênero com o qual se identificam, passando a expressar sua sexualidade de modo a torná-la explícita através da adaptação do corpo, no uso de acessórios, na maquiagem, nas vestimentas e no comportamento social, como o uso do banheiro e a

adoção de um nome social de acordo com o gênero, o que ocasiona, no contexto escolar, grandes conflitos, “problemas”.

Desse modo, os/às jovens com identidade de gênero em discordância com o sexo biológico, as travestis e os/as transexuais, a convivência e permanência no espaço escolar torne-se mais delicada, pois exigem dos sujeitos condutores desse espaço posicionamentos explícitos de aceitação ou negação de sua identidade de gênero, já que o reconhecimento da identidade de gênero de travestis e transexuais na escola passa pela necessidade do consentimento dos profissionais de educação, uma vez que, nesse contexto, não há como fazer de conta que não vê. Como ignorar, por exemplo, a presença do sujeito do gênero biológico masculino com veste feminina, utilizando de adereços, tidos como femininos - “batom”, “brincos” etc. - e adotando um nome social feminino, distinto de seu registro oficial? O que fazer?

Os relatos acima registram três posicionamentos distintos. Primeiro percebe-se da educadora a adoção de uma postura de reconhecimento do gênero visto como “construção de cidadania”, “respeito” e que deve ser construído no cotidiano escolar. Em seguida, a rejeição da possibilidade de convívio com uma travesti no espaço da sala de aula, em virtude do uso do batom, considerado “um constrangimento” para a educadora, possivelmente em virtude de sua crença religiosa. O terceiro posicionamento tende a afirmar a importância da escola inserir o sujeito independente de sua orientação sexual e identidade de gênero, no entanto, tentando adaptá-lo às regras e normas sugerindo a estes “moderação” como condição à permanência na escola.

Independente do posicionamento adotado, percebe-se uma grande dificuldade em reconhecer de fato a identidade de gênero de travestis e transexuais, haja vista que, mesmo quando há concordância quanto ao uso do nome social, no caso das travestis femininas, a adoção de nome feminino, o uso do gênero masculino ainda predomina nas falas docentes: “alunos travestis”, “ele”. “A questão “do Paloma” é impressionante, ele vai de saia e ninguém fala nada” (Prof^o 21). Então, “isso é muito confuso na escola também, porque a gente aceita o nome da pessoa, mas não aceita a preferência, porque se ele quer ser chamado por Paloma, então não é “o Paloma” é “a Paloma”. Se ele fez uma preferência e é aceitado só a metade? Não pode!” (prof^a. 04), reconhece a professora.

Assim, LGBTTT são taxados, na maioria das vezes, como geradores de problemas ou como o próprio problema e identificados pelo viés da sexualidade, no caso, da homossexualidade. Apesar de naturalizada e camuflada, as manifestações homofóbicas, muitas vezes, apresentam-se de maneira explícitas, a ponto de revelar a violência e o estigma

do qual são submetidos LGBTTT. “Um dia, eu cheguei na escola e me choquei, quando um professor chegou até mim e disse: *“Eu não quero esse viado na minha sala! Viado não deixa a gente trabalhar.”* E, naquele momento, assim, eu me vi tão pequenininha diante daquela circunstância, porque o professor de fato disse: *“Ou o viado ou eu!”*(profª 08).

Por outro lado, conflitos como esse, surgidos em torno da orientação sexual, especialmente da homossexualidade, parecem despertar em alguns sujeitos, profissionais da educação, para o envolvimento maior com a temática, no sentido de buscar atender as demandas surgidas no espaço da escola.

E aí foi quando eu acordei pra trabalhar essa questão e fui em busca de muitas janelas e portas pra fazer aquele professor aceitar aquele menino como ser humano, como gente e não somente vendo a questão da sexualidade. E passei quase um ano pra isso. Eu consegui e ele aceitou. Nem foi ele e nem o menino. Ficaram os dois na escola e os dois na sala de aula (Profª 08).

Essa busca indica o reconhecimento, pelo educador, da importância em adquirir habilidades e conhecimentos necessários para uma intervenção pedagógica eficiente, seja em momentos em que a escola põe à mesa tais questões, seja nos momentos em que são postas à sua revelia.

É possível observar, segundo os relatos de educadores/as, que é no cotidiano escolar que o acaso envolvendo os saberes da sexualidade, surge durante as relações informais estabelecidas entre os sujeitos, nos diálogos, nas conversas paralelas, nas trocas de experiências, nas brincadeiras e nas manifestações da sexualidade de cada um, a partir da curiosidade, da vigilância do comportamento, do corpo e das singularidades dos sujeitos. Enfim, na socialização das descobertas, dos prazeres e dos desejos.

Diante dessas narrativas docentes, posso observar, também, que, apesar da evasão, ou expulsão dos LGBTTT da escola, constato que muitos e muitas têm encarado o desafio de elaborar estratégias para manter-se nesse espaço. Enquanto para alguns/mas negar, esconder ou camuflar a homossexualidade apresenta-se como a condição mais viável para a permanência no ambiente escolar, para outros, geralmente os meninos mais delicados, ou as meninas com trejeitos tidos como masculinos, e principalmente as travestis e as transexuais, resta, como alternativa, o enfrentamento, no sentido de afirmação da homossexualidade.

Assim, as questões implicadas na abordagem da diversidade sexual no espaço escolar são desafios para nossa educação, para os sujeitos - os/as educadores/as e jovens em formação – na vivência das relações sociais no cotidiano escolar e apresentam-se enquanto desafios, também, para os demais espaços de sociabilidade, de formação dos sujeitos. Tais questões

estão sendo postas à mesa das políticas públicas de Estado, em todo o país, inclusive, às políticas educacionais.

4.3 AS PERSPECTIVAS E EFETIVAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A DIVERSIDADE SEXUAL

Pela primeira vez, na história do Brasil, o presidente da Nação mencionou, em seu discurso de posse, a expressão “orientação sexual” entre as discriminações a serem enfrentadas pelo Governo Federal.

É tempo do nascimento de um novo humanismo, fundado nos valores universais da democracia, da tolerância e da solidariedade. O Brasil tem muito o que contribuir neste debate. Colocamos o respeito aos Direitos Humanos no centro de nossas preocupações. Ampliamos políticas públicas nesta direção e criamos instituições de Estado fortes e capazes de garantir que este país combaterá de maneira decidida e permanente todas as formas de discriminação de gênero, raça, orientação sexual e faixa etária. (INESC, 2007) (grifo meu).

Esse fato é reflexo dos avanços na mobilização social em torno do reconhecimento institucional dos direitos sexuais enquanto direitos humanos. Nesse campo, a atuação do movimento homossexual foi e tem sido imperativa, pois ele tem se inserido nos espaços de mobilização sócio-política, fomentando a discussão em torno dos direitos humanos das pessoas LGBTT, sensibilizando a sociedade civil e exercendo, junto ao Estado, o controle social das políticas públicas.

Em virtude da parceria com o movimento homossexual no enfrentamento à epidemia da aids, o Ministério da Saúde, dentre outras ações, realizou em 2003, com a participação do movimento homossexual, campanhas como “Homossexualidade na escola: toda discriminação deve ser reprovada” e “Travesti e Respeito: está na hora dos dois serem vistos juntos”⁴¹.

Foros Internacionais têm pautado essa temática desde a Conferência Mundial de Beijing, no Foro das Nações Unidas, em 1995. Apresentada pela Delegação da Suécia, a proposta de inserir a discriminação por orientação sexual em seus relatórios foi vetada pela

⁴¹ “A partir da segunda metade da década de 1990, um número considerável de campanhas foi realizado pelo movimento GLBT e outras entidades da sociedade civil – ambas com o apoio do Programa Nacional de DST e Aids e de secretarias estaduais e municipais de saúde e educação de todo o País. Porém, mesmo procurando situar o discurso no terreno da cidadania, essas inúmeras e variadas iniciativas tendiam a continuar tendo a prevenção da Aids e de doenças sexualmente transmissíveis como seu foco principal.” (SECAD, 2007, p. 14).

oposição das delegações islâmicas. Daí, em diante, a temática ressurgiu em demais espaços de diálogos internacionais, como a Conferência Regional das Américas, realizada em Santiago do Chile, no ano de 2000, e a Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Conexas de Intolerância⁴² realizada em Durban/África do Sul, em 2001.

Seguindo as recomendações da Conferência de Durban, o governo brasileiro criou em 2001, o Conselho Nacional de Combate à Discriminação – CNCD, no qual o enfrentamento à discriminação por orientação sexual estava incluído entre seus objetivos.

Representantes de organizações da sociedade civil, dos movimentos de gays, lésbicas e transgêneros integraram o CNCD e, em 2003, criou-se uma Comissão temática permanente para receber denúncias de violações de direitos humanos, com base na orientação sexual. Além disso, em novembro de 2003, o CNCD criou um Grupo de Trabalho destinado a elaborar o Programa Brasileiro de Combate à Violência e à Discriminação a Gays, Lésbicas, Travestis, Transgêneros e Bissexuais (GLTB) e de Promoção da Cidadania Homossexual (BRASIL, 2004, p. 13).

No II Plano Nacional dos Direitos Humanos – PNDH II, em 2002, entre as propostas de ações governamentais para a garantia do direito à liberdade e a garantia do direito à igualdade, o plano propõe quinze ações destinadas à garantia de direitos da população GLTB.

Em 2003, na esfera internacional, especificamente na Comissão de Direitos Humanos das Nações Unidas, o Brasil apresentou a resolução “Orientação Sexual e Direitos Humanos”. “O documento comportava o reconhecimento da diversidade de orientação sexual como um direito humano e, se aprovado, seria a primeira resolução da ONU a mencionar orientação sexual e a condenar violação dos direitos nessa área. Em 2005, sem adesão suficiente, a proposição foi retirada, mas o assunto permanece na pauta”. (SECAD, 2007, p. 21).

Desde o ano de 2004, com o lançamento do Programa Brasil Sem Homofobia, ministérios e Secretarias do Governo Federal têm financiado uma série de ações direcionadas ao enfrentamento da homofobia em áreas diversas⁴³ das políticas governamentais. Em 2008, o

⁴² “A Declaração de Santiago compromete todos os países do continente, com o texto que menciona a orientação sexual entre as bases de formas agravadas de discriminação racial e exorta os Estados a preveni-la e combatê-la. Durante a Conferência Mundial de Durban, o Brasil introduziu o tema de discriminação sobre orientação sexual em plenária, bem como um diagnóstico sobre a situação nacional e uma lista de propostas, ambos incluídos no relatório nacional. A proposta brasileira para a inclusão da orientação sexual entre as formas de discriminação que agravam o racismo foi apoiada por várias delegações, sobretudo, do continente europeu. Entretanto, não foi incorporada ao texto final da Declaração de Plano e Ação da Conferência de Durban” (Brasil Sem Homofobia, 2004, p. 12-13).

⁴³ A Secretaria Especial de Direitos Humanos – SEDH e a Secretaria de Justiça financiam Centros de Referências LGBTTT para atendimento psicossocial e jurídico para pessoas que sofreram algum tipo de discriminação e/ou preconceito em virtude de sua orientação sexual. Foram realizadas, também, capacitações de profissionais do Direito, advogados/as, no sentido de instrumentalizá-los/las quanto à jurisprudência referente às questões relacionadas aos direitos de pessoas LGBTTT. Tanto os Centros quanto as capacitações são coordenados e executados por prefeituras, estados ou sociedade civil organizada, geralmente, por organizações não

Brasil entra na história como o 1º país onde o Estado, através de Decreto Presidencial, convoca a realização de uma Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais. A conferência GLBTT tem o objetivo de “discutir e propor de forma ordenada, e com participação popular as políticas que nortearão as ações do poder público”, de modo que estas atendam às demandas sociais dessa população, minimizando as desigualdades ocasionadas pela homofobia em nosso país. No campo da educação, o Ministério da Educação, desde 2005, passou a programar e executar políticas de afirmação da cidadania LGBTT, em resposta às demandas e propostas deste programa.

Nesse contexto de implementação de políticas públicas afirmativas para a diversidade sexual, no campo das políticas educacionais, como o movimento homossexual, protagonista desses desafios têm refletido sobre o papel da educação formal - da escola e do educador/a – na perspectiva de uma educação de reconhecimento da diversidade sexual?

4.3.1 Perspectivas Educacionais do Movimento Homossexual

O movimento homossexual tem se consolidado através da mobilização social em todo o país. Este Movimento Social tem se fortalecido, a partir das práticas educativas comunitárias, respaldadas na educação entre pares. O fundamento dessa concepção educacional tem base em Freire (1996), especialmente quanto se refere ao processo educativo, esboça uma pedagogia fundamentada na autonomia, exigindo, essencialmente, uma postura de escuta do educador, pois o processo ensino-aprendizagem se concretiza no diálogo. Nesta perspectiva, o referido autor menciona “os saberes necessários à prática educativa”, um leque de exigências para tal práxis, dentre outras, rigor metódico, pesquisa do cotidiano, criticidade, estética e ética, a aceitação do novo e rejeição de qualquer forma de discriminação, humildade, tolerância e luta em defesa de direitos.

Podemos observar que as propostas de políticas públicas direcionadas ao enfrentamento da homofobia e elaboradas, especialmente no início do século XXI, com a participação do movimento homossexual têm referendado o espaço escolar como oportuno

governamentais LGBTT, submetidas à concorrência através de editais públicos. No Ceará, o GRAB coordena, desde 2006, o Centro de Referência em Direitos Humanos GLTB Janaína Dutra e realizou em 2007 a 1ª capacitação para profissionais do Direito dos Estados do Maranhão, Piauí, Pará e Ceará. O Ministério da Cultura, desde 2005, passou a lançar anualmente editais para apoio à realização de eventos culturais com referência à cultura LGBTT. Dentre esses eventos, as Paradas Gays ou Paradas pela Diversidade Sexual.

para a formação social dos jovens no que diz respeito ao enfrentamento do preconceito e discriminação por orientação sexual. No entanto, somente nos últimos anos esse movimento tem abordado sobre tais questões, uma vez que a educação formal tem estado fora da agenda de suas ações e discussões, exceto por poucas instituições LGBTT e por alguns ativistas LGBTT em seus espaços de pesquisas acadêmicas, porém, ainda de maneira bastante tímida, no Brasil.

Isso ocorreu, talvez, em virtude da emergência da intervenção comunitária em questões consideradas prioritárias, pelo caráter vital, por exemplo, o alto índice de infecção da população gay e outros HSH pelo HIV/Aids e dos altos índices de assassinatos de homossexuais em virtude de sua orientação sexual.

Somente em 2003, em Manaus, no XI Encontro Brasileiro de GLTB, abriu-se uma discussão sobre educação e orientação sexual, em uma tribuna denominada “Educação *versus* Diversidade: o desafio”. “Os participantes da tribuna chegaram à conclusão de que seria necessário cobrar dos governos e das autoridades um comprometimento com as políticas educacionais de afirmação da visibilidade e cidadania homossexual” (BRASIL, 2005, p. 15).

No âmbito da ABGLT, como resultado de seu I Congresso, realizado em 2005, e na comemoração de seus 10 anos de existência, um pequeno texto intitulado “Educação Pública de Qualidade, Laica e para a Diversidade Sexual” contém algumas reflexões da rede sobre o Movimento Homossexual do Brasil e sua relação com o espaço escolar, a proposta dos PCN, o Estado Laico e o cotidiano das escolas brasileiras.

Na contemporaneidade, graças à força de nossa mobilização, ocupamos, de forma digna e visível, os espaços públicos. Porém, encontramos, no cotidiano vivido nas escolas públicas desse nosso imenso país, a nossa maior dificuldade. (...) a temática homossexual, quando discutida nas escolas brasileiras, é realizada através da cientificidade do saber biológico, o que se ignora é que a ciência, com seu discurso e prática, é resultante de um dado momento histórico motivado pelo interesse de uma dada sociedade, portanto, reflexo da cultura e, sobretudo, das relações de poder. (...) Apesar da forma tímida e heterocêntrica, a abordagem temática da homossexualidade é garantida pelos PCN a partir da 5ª série. No entanto, se na oficialidade burocrática da República Brasileira a educação cumpre seu princípio constitucional de laica, não é difícil encontrar nas escolas públicas referências à religiosidade cristã (...) a idéia de *coisa pública* presente no ideário republicano é privatizada pela individualidade representativa da fé cristã. (ABGLT, 2006, p. 48 - 49).

Por fim, alerta:

A educação escolar, dada a sua importância na formação da sociedade brasileira, deve ocupar nossas agendas de luta nos anos que se sucedem. É preciso (...) garantir uma educação pública de qualidade, laica e para a diversidade sexual. (...) Urgente se faz a implementação das ações previstas no Programa Brasil Sem Homofobia para as áreas de educação, cultura e meio ambiente” (Idem, 2006, p. 49).

Salvo os encontros mencionados e a elaboração do Programa Brasil Sem Homofobia, a temática da educação formal parece passar despercebida na agenda do movimento homossexual até então. Daí, as discussões ainda apresentarem-se de maneira bastante superficial, geralmente, restritas ao campo da denúncia das manifestações homofóbicas sofridas por LGBTTT nos espaços escolares e à reivindicação do princípio constitucional de igualdade e liberdade para uma educação de fato democrática.

O reconhecimento da necessidade de pôr em pauta a temática de uma política educacional para a diversidade sexual nos espaços de mobilização comunitária homossexual é salutar, no entanto, imprescindível é acrescentar ao papel da sociedade civil, junto à reivindicação e à denúncia, uma dimensão propositiva, reflexiva, quanto às questões subjacentes às demandas vividas no cotidiano escolar acerca das orientações sexuais dos/das jovens em formação.

Assim, torna-se imprescindível que o movimento homossexual sistematize suas demandas e propostas de modo que se posicione de maneira objetiva e segura sobre a política educacional de enfrentamento à homofobia nos espaços escolares. O que se entende por “educação para a diversidade”? Quais as demandas de LGBTTT no âmbito da sociabilidade nos espaços escolares? Quais as propostas concretas do movimento homossexual para o enfrentamento da homofobia nos espaços escolares? O que se espera dos/as profissionais de educação? Qual a intervenção pedagógica eficiente frente à homofobia nos espaços escolares?

Pesquisadores e estudiosos têm apontado a necessidade da aproximação da comunidade escolar com o movimento homossexual, e vice-versa, no sentido de possibilitar aos sujeitos envolvidos, com base na troca de experiências, a melhoria da qualidade de suas vidas no âmbito das relações sociais, na medida que possibilitará a promoção da paz, do entendimento da liberdade e do respeito à diversidade, já que “somente com a participação conjunta da escola com o movimento comunitário organizado da sociedade civil poder-se-á atender as demandas sociais em torno da diversidade sexual” (LOIOLA, 2004, p.178).

Na perspectiva de uma educação escolarizada em que os saberes a respeito da diversidade sexual desconstrua preconceitos e incorpore práticas educativas contemplando a sexualidade como um pressuposto fundamental para vida dos sujeitos Loiola (2004) sugere como indicador favorável para o empoderamento da educação sexual, no tocante aos saberes sobre a diversidade sexual, o encontro do movimento comunitário com a escola, no investimento para o desenvolvimento integral dos/as garotos/as, de modo que a sexualidade não se limite ao crivo de uma disciplina escolar, mas que seja um elemento integrante de uma política de valorização da vida, transformando as relações cotidianas.

4.3.2 Políticas Públicas Educacionais para a Diversidade Sexual

Exceto a tímida e superficial inclusão da temática “homossexualidade” nos PCN, em 1997, somente no início do século XXI a temática acerca do reconhecimento das diversas orientações sexuais nas instituições públicas de educação passou a ser incluída no campo das políticas educacionais brasileiras. Destacarei aqui três importantes instrumentos indicadores de inclusão de propostas de políticas educacionais voltadas ao enfrentamento da homofobia no campo da educação. Os dois primeiros, em âmbito nacional, o programa Brasil Sem Homofobia e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e o terceiro, na esfera municipal, a Plataforma GLTB da Gestão Municipal de Fortaleza, estes elaborados e/ou incorporados por gestores através de diálogo e parceria com o movimento homossexual.

No programa “Brasil Sem Homofobia” as propostas de enfrentamento da homofobia nos espaços escolares estão contempladas nos tópicos seguintes:

Direito à Educação: promovendo valores de respeito à paz e à não-discriminação por orientação sexual - Elaborar diretrizes que orientam o Sistema de Ensino na implementação de ações que promovem o respeito ao cidadão e à não-discriminação por orientação sexual; Fomentar e apoiar curso de formação inicial e continuada de educadores na área da sexualidade; Formar equipes multidisciplinares para avaliação dos livros didáticos, de modo a eliminar aspectos discriminatórios por orientação sexual e a superação da homofobia; Estimular a produção de materiais educativos (filmes, vídeos e publicações) sobre orientação sexual e superação da homofobia; Apoiar e divulgar a produção de materiais específicos para a formação de professores; Divulgar as informações científicas sobre sexualidade humana; Estimular a pesquisa e a difusão de conhecimentos que contribuam para o combate à violência e à discriminação GLTB; Criar o Subcomitê sobre educação em Direitos Humanos no Ministério da Educação, com participação do movimento de homossexuais, para acompanhar e avaliar as diretrizes traçadas. (BRASIL, 2004, p. 22-23).

E

Política para a Juventude - Apoiar a realização de estudos e pesquisas na área dos direitos e da situação socioeconômica dos adolescentes GLTB, em parceria com agências internacionais de cooperação e com a sociedade civil organizada; Apoiar a implementação de projetos de prevenção da discriminação e da homofobia nas escolas, em parceria com agências internacionais de cooperação e com a sociedade civil organizada; Capacitar profissionais de casa de apoio e de abrigo para jovens em assuntos ligados à orientação sexual e ao combate à discriminação e à violência contra homossexuais, em parceria com agências internacionais de cooperação e a sociedade civil organizada. (Idem, 2004, p. 25) (grifo meu)

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, lançado em 2007, foi elaborado através da parceria da SEDH, o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e a UNESCO. Este Plano foi orientado pelo Plano Mundial de Educação em Direitos Humanos – PMEDH e

inclui, dentre outras contribuições da educação, “exercitar o respeito, a tolerância, a promoção e a valorização das diversidades (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras) e a solidariedade entre os povos e nações” (...) A implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos visa, sobretudo, difundir a cultura de direitos humanos no país (BRASIL, 2007, p. 18) (grifos meus).

Dentre as ações programadas para a educação básica⁴⁴ e para as Instituições do Ensino Superior – IES⁴⁵ está a proposta de inserção da educação em direitos humanos nas diretrizes curriculares da educação básica e das áreas de conhecimento das IES, incluindo a temática de gênero e orientação sexual. Em 2008, a Conferência Nacional de Educação Básica incluiu o tema “Educação e Diversidade Sexual”, no eixo temático “Inclusão e Diversidade na Educação Básica”, o qual apresenta, entre seus desafios, a incorporação de políticas que

Compreendam que o direito à diversidade e o respeito às diferenças devem ser eixos norteadores da ação e das práticas pedagógicas da educação pública; (...) Estejam abertas ao diálogo com os movimentos sociais e a comunidade, reconhecendo a sua trajetória de luta pelo respeito à diferença, como atores políticos centrais na delimitação das ações; Politizem as diferenças e as coloquem no cerne das lutas pela afirmação de direitos (MEC, 2008, p. 15).

No entanto, ao mencionar as políticas a serem indicadas pelo poder público, aborda de forma bastante genérica as questões direcionadas à diversidade sexual e ao enfrentamento da homofobia, citando apenas a “adoção de medidas político-pedagógicas que garantam o tratamento ético e espaço propício às questões de raça/etnia, gênero, juventude e de sexualidade na prática social da educação” (MEC, 2008, p. 16).

Quanto à Plataforma GLTB elaborada pelo GRAB para da Gestão Municipal de Fortaleza, em 2004, esta sugere a realização de formação docente sobre gênero e diversidade sexual para educadores/as das escolas públicas municipais de Fortaleza.

⁴⁴Dentre as ações programadas para a educação básica está a proposta de “fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas ao gênero, raça e etnia, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos(as) trabalhadores da educação para lidar criticamente com esses temas” (PNDH, 2007, p. 24).

⁴⁵ O PMDH designou como tarefa das Instituições de Ensino Superior – IES “a formação de cidadãos/ãs hábeis para participar de uma sociedade livre, democrática e tolerante com diferenças étnico-raciais, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de concepção política, de nacionalidade, entre outras” (PNDH, 2007, p. 24) (grifos meus). Assim, o PNDH estabelece como uma ação a ser desenvolvida pelas IES “desenvolver estratégias de ação afirmativa nas IES que possibilitem a inclusão, o acesso e a permanência de pessoas com deficiência e aquelas alvo de discriminação por motivo de gênero, de orientação sexual e religiosa, entre outros, e segmentos geracionais e étnico-raciais” (PNDH, 2007, p. 24) (grifos meus)

Ações Afirmativas para a Diversidade Sexual do Ministério da Educação

O Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD tem implementado, nos últimos anos, ações afirmativas no sentido de pensar a educação numa perspectiva de diversidade. Assim, mais especificamente, desde 2005, implementa ações de políticas educacionais relativas a gênero e diversidade de orientação sexual. Assim, para atender às demandas educacionais do programa Brasil Sem Homofobia e ao Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, tem incorporado em suas atribuições a implementação de políticas públicas educacionais de enfrentamento do sexismo e da homofobia nos espaços escolares, de modo que ambas estejam integradas em uma mesma agenda. Desta maneira assume que

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

A SECAD/MEC tem utilizado, como estratégia para a incorporação de políticas que promova a igualdade de gênero, de identidade de gênero e de orientação sexual, a articulação com diversos setores da sociedade envolvidos com a educação, dentre eles, estão os sistemas de ensinos estaduais e municipais, em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Estado da Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); os movimentos sociais e organizações da sociedade civil; meios acadêmicos; órgãos do setor público nas diversas áreas do governo – federal, estadual e municipal; e órgãos internacionais. “É importante reconhecer que a maioria das iniciativas de educação para a igualdade de gênero e o respeito à diversidade sexual teve como protagonistas o movimento social” (SECAD/MEC, 2007, p. 38).

As medidas da SECAD/MEC para garantir a implementação dessa política educacional estão distribuídas em três eixos de ação: 1) Planejamento, gestão e avaliação; 2) Acesso e Permanência; 3) Formação de profissionais da educação (SECAD/MEC, 2007, p. 35 - 36). O primeiro eixo pretende garantir a transversalização das agendas de gênero e diversidade sexual no sentido de incluir numa perspectiva intersetorial as “ações que articulem educação em direitos humanos, gênero, orientação sexual, raça e etnia” por estas

envolverem setores institucionais diversos, assim como incorporá-las, de forma transversal, às políticas das demais secretarias do MEC. Entende, também como necessária, a implementação e “criação de políticas específicas voltadas aos temas de gênero e diversidade de orientação sexual” (Idem, 2007, p. 36).

Segundo a SECAD/MEC, quanto ao acesso e permanência, “foram criadas ações destinadas a ampliar o ingresso e a permanência, com sucesso de mulheres e da população LGBT em todos os níveis e modalidades de ensino, atreladas à melhoria da qualidade de atendimento e valorização de profissionais de educação” (SECAD/MEC, 2007, p. 36).

O último eixo, formação de profissionais de educação, tem por objetivo “a formação gestores/as, educadores/as e demais profissionais da educação em temáticas relativas a gênero e diversidade sexual”. A SECAD/MEC o considera uma estratégia para a efetivação das demais ações, por ir além da transmissão de conteúdos mantendo o “debate sobre a centralidade dos princípios dos direitos humanos e do reconhecimento das diversidades como norteadores de uma política educacional inclusiva e de qualidade” (SECAD/MEC, 2007, p. 36). Dessa maneira, adota orientações e princípios norteadores das políticas educacionais de reconhecimento da diversidade sexual e da equidade de gênero, de modo que estas possam

Garantir o cumprimento dos tratados, acordos e convenções internacionais firmados e ratificados pelo Estado brasileiro relativos aos direitos humanos de mulheres e GLBT; garantir um sistema educacional não discriminatório, que não reproduza estereótipos de gênero, raça, etnia e orientação sexual, e que valorize o trabalho historicamente realizado pelas mulheres, buscando formas de alterar as práticas educativas, a produção de reconhecimento, a cultura e comunicação discriminatórias; formar e implementar políticas afirmativas na educação, como instrumentos necessários ao pleno exercício de todos os direitos e liberdades fundamentais para mulheres e LGBT; garantir a participação e o controle social na formulação, implementação, monitoramento e avaliação das políticas públicas, disponibilizando dados e indicadores relacionados aos atos públicos e garantindo a transparência das ações; promover a articulação das políticas públicas de diversos setores – educação, cultura, saúde, entre outras – voltadas à promoção da educação para a igualdade de gênero e para o reconhecimento da diversidade de orientação sexual e identidade de gênero (SECAD/MEC, 2007, p. 38 - 39).

Formação de Profissionais da Educação para a Diversidade Sexual

O MEC/SECAD realizou, em 2005, a primeira seleção de projetos intitulada “Formação de Profissionais da Educação para a Cidadania e Diversidade Sexual – 2005/2006” com o objetivo de realizar a formação de profissionais da educação das redes públicas de ensino, para promover a cultura de reconhecimento da diversidade sexual e de gênero e o enfrentamento ao sexismo e à homofobia. Os projetos financiados pelo MEC

poderiam ser apresentados por instituições públicas e privadas sem fins lucrativos, secretarias de educação estaduais e municipais, universidades e organizações não-governamentais. Nessa segunda edição, a SECAD recebeu noventa e quatro solicitações de apoio financeiro, sendo que entre estes, selecionou quinze para serem financiados⁴⁶, conforme tabela abaixo:

TABELA 4.1: Apoio a projetos Brasil sem Homofobia 2005 – Total de profissionais formados/as

	Entidade/Instituição	UF	Local da intervenção	Quantidade
1	Abia – Associação Brasileira Interdisciplinar de Aids	RJ	Nova Iguaçu Duque de Caxias	120
2	Cepac – Centro Paranaense de Cidadania	PR	RM Curitiba	122
3	Corsa – Cidadania, Orgulho, Respeito, Solidariedade e Amor	SP	São Paulo	150
4	Estruturação – Grupo Homossexual de Brasília	DF	Brasília	400
5	Grab – Grupo de Resistência Asa Branca	CE	Fortaleza	30
6	Grupo Hábeas Corpus Potiguar	RN	Natal	100
7	Grupo Arco-Íris de Conscientização Homossexual	RJ	Rio de Janeiro	207
8	GTPOS – Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual	SP	São Vicente	30
9	Instituto Papai – Pesquisa, Ação Política, Assessoria e Informação em Gênero e Saúde	PE	RM Recife	160
10	MGM – Movimento Gay de Minas	MG	Juiz de Fora	110
11	NEPS – Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre as Sexualidades	SP	Assis Cândido Mota	250
12	Nuances – Grupo pela Livre Expressão Sexual	RS	RM Porto Alegre	70
13	Prefeitura Municipal de Planaltina de Goiás	GO	Planaltina de Goiás	179
14	Somos – Comunicação, Saúde e Sexualidade	RS	RM Porto Alegre	50
15	UEL – Universidade Estadual de Londrina	PR	Londrina	80
Total				2.052

RM = Região metropolitana

Fonte: SECAD/MEC, 2007.

De acordo com a proposta da SECAD, a formação de educadores/as ocorreria num período de no máximo doze meses. Assim, com o término dessa primeira experiência, a SECAD lançou, em outubro de 2006, a segunda edição dos projetos com o título “Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero nas Escolas – 2006/2007”, com a incorporação das questões

⁴⁶ A comissão de seleção dos projetos utilizou como critério de análise as seguintes categorias: metodologia, experiência da instituição/organização, qualificação da equipe, articulação institucional, multiplicação, abrangência temática, inter e multidisciplinaridade, carga horária, material didático e proposta de avaliação.

gênero, de maneira mais incisiva, no sentido de integrar as agendas relativas a gênero e diversidade de orientação sexual. Dos 104 projetos enviados, a SECAD selecionou os 31 seguintes:

TABELA 4.2: Apoio a projetos Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero nas Escolas – 2006/2007

	Entidade/Instuição	UF
1	Abia - Associação Brasileira Interdisciplinar de Aids	RJ
2	Atrama - Associação de Transgêneros do Maranhão	MA
3	Casa da Mulher Trabalhadora	RJ
4	Casvi – Centro de Apoio e Solidariedade à Vida	SP
5	CEFETPB – Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba	PB
6	Centro da Mulher 8 de Março	PB
7	Centro de Convivência Joana D’Arc	SP
8	Cepema – Fundação Cultural Educacional Popular em Defesa do Meio Ambiente	CE
9	Corsa – Cidadania, Orgulho, Respeito, Solidariedade e Amor	SP
10	ECOS – Comunicação em Sexualidade	SP
11	GHP – Grupo Homossexual do Pará	PA
12	Grab – Grupo de Resistência Asa Branca	CE
13	Grupo Arco-Íris de Conscientização Homossexual	RJ
14	GTPOS – Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual	SP
15	FURG – Fundação Universidade Federal do Rio Grande	RS
16	Ibam - Instituto Brasileiro de Administração Municipal	RJ
17	Instituto Papai-Pesquisa, Ação Política, Assessoria e Informação em Gênero e Saúde	PE
18	MGM – Movimento Gay de Minas	MG
19	NEPS – Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre as Sexualidades	SP
20	Nuances – Grupo pela Livre Expressão Sexual	RS
21	Prefeitura Municipal de Araraquara	SP
22	Prefeitura Municipal de Barbacena	MG
23	Prefeitura Municipal de Caxias	MA
24	Prefeitura Municipal de Luís Gomes	RN
25	Prefeitura Municipal de Pesqueira	PE
26	Somos – Comunicação Saúde e Sexualidade	RS
27	UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro	RJ
28	UFSM – Universidade Federal de Santa Maria	RS
29	União de Mulheres do Município de São Paulo	SP
30	UPFPR – Universidade Tecnológica Federal	PR
31	Valor Cultural – Agência para o Desenvolvimento Social e Humano através da Cultura	DF

Fonte: SECAD/MEC, 2007.

A estimativa da SECAD era que entre, 2006 e 2007, 2.400 (dois mil e quatrocentos) educadores/as participassem diretamente deste processo de formação.

É neste contexto de diálogo e aproximação entre Estado e Movimento Homossexual que as políticas públicas educacionais estão incorporando, em suas agendas, ações afirmativas de enfrentamento das desigualdades ocasionadas pelo sexismo e pela homofobia, tendo como justificativas os conflitos vividos no cotidiano escolar e a fragilidade das ações educativas desenvolvidas por seus educadores no exercício do magistério, em todo o País.

Acredito que as formações docentes citadas podem contribuir significativamente para a elaboração de diretrizes educacionais em vistas à implementação de uma educação sexual para o enfrentamento ao sexismo e à homofobia, porém, pouca ou quase nenhuma foi a articulação e o diálogo entre as instituições/organizações realizadoras. Isso porque não constituiu-se mecanismos de interação e interlocução neste sentido.

Conforme posso observar, a efetivação da formação de educadores/as sugerida pela SECAD contou com a colaboração de instituições/organizações de diferentes espaços sociais em quase todo o País. Entre essas, destaco as organizações do movimento homossexual, como espaço privilegiado para tal abordagem, em virtude de sua trajetória sociopolítica em prol da afirmação da livre orientação sexual como pressuposto para uma sociedade verdadeiramente justa e um Estado de fato democrático.

Nessa perspectiva, esta pesquisa privilegia, especialmente, a experiência de formação docente desenvolvida pelo GRAB, em Fortaleza, no ano de 2007, na qual ativistas homossexuais e educadores e educadoras do espaço escolar ousaram pôr à mesa suas inquietações, saberes, conceitos e preconceito, sobre a sexualidade e as múltiplas possibilidades da vivência com a diversidade humana, conforme descrevo no capítulo que segue.

5 FORMAÇÃO CONTINUADA PARA EDUCADORES/AS SOBRE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL: A Experiência do Grupo de Resistência Asa Branca

Nas últimas décadas, no Brasil, é principalmente o movimento homossexual, no âmbito da sociedade civil organizada, que tem posto à mesa e questionado os saberes hegemônicos sobre a sexualidade humana, na perspectiva da defesa e do reconhecimento dos direitos sexuais e da liberdade de orientação sexual. No entanto, no âmbito das políticas educacionais, dos espaços de formação dos sujeitos, percebo, por meio das questões postas anteriormente a carência de estudos, pesquisas e discussões acerca de políticas educacionais de enfrentamento à homofobia nos espaços da educação formal, como também a incipiência desse debate nos espaços do movimento homossexual. Assim, a educação formal, ou seja, o espaço da educação escolarizada - a escola - apresenta-se como um campo promissor, entretanto desafiador para tal movimento.

No Estado do Ceará, como organização pioneira na luta pelos direitos dos homossexuais, o GRAB tem desenvolvido ações sócio-educativas e de intervenção social, objetivando priorizar o diálogo entre o movimento homossexual e a sociedade civil. Nesta perspectiva, e de acordo com as prerrogativas do entendimento da educação como mecanismo de formação dos sujeitos para a cidadania e como um campo hegemônico de transformações sociais, desde 2005 esta organização tem buscado uma aproximação mais intensa com a escola e com os sujeitos que a constituem, especialmente, seus educadores/as. Desse modo, o GRAB vem realizando, através de projetos em parceria com o MEC, o Estado do Ceará e Prefeituras Municipais, formação docente continuada sobre gênero e diversidade sexual, no sentido de atender as demandas do programa “Brasil Sem Homofobia”. O primeiro projeto “DIVERSIDADE SEXUAL E CIDADANIA: formação continuada para educadores/as”, em 2006 e sua 2ª edição, no ano de 2007, com o título “GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL: formação docente para a cidadania”.

Apesar dos 19 anos de experiência acumulados pelo GRAB, a realização desses projetos apresentou-se como um desafio para a organização, pois

O GRAB já era muito procurado por estudantes tanto do nível médio quanto do terceiro grau que vinham fazer pesquisas e trabalhos sobre homossexualidade. Já era uma demanda que existia dentro do GRAB, tanto da ida destas pessoas ao GRAB

quanto do próprio GRAB ser solicitado, chamado, para ir nestes espaços para está discutindo sobre diversidade sexual” (Ent. – AG 01),

No entanto,

Com o edital do MEC a gente teve que pensar como ia ser esse encontro dos professores com ativistas homossexuais. Porque aí, não era mais o GRAB ir à escola dar uma palestra sobre homossexualidade, nem os alunos virem aqui pesquisar. Era uma coisa muito mais profunda, a gente ia mexer e discutir, com educadores da escola, os alicerces dessa educação que não discute sexualidade e nem diversidade sexual. (idem)

Para isso, a organização, além de sua vasta experiência em formação de ativistas sobre sexualidade e diversidade sexual, contou também com a importante contribuição de seus ativistas educadores, por meio de suas experiências como professores da rede pública municipal e estadual, e de seus estudos e pesquisas acadêmicas. “Foi um projeto conduzido e pensado por ativistas que já tinham um pé na educação” (Ent. AG 01). Desse modo, os conhecimentos envolvidos são oriundos da interseção dos sujeitos em espaços educacionais diversos, já que dos 3 ativistas envolvidos diretamente na elaboração e execução dessa formação, 2 tinham vasta experiência no campo da educação formal.

Com formação em Pedagogia, Letras e Filosofia, suas experiências profissionais passam pelo ensino em escolas públicas do interior do estado e da capital; pela docência junto às crianças, no ensino fundamental, e jovem no ensino médio, tanto no campo quanto nos espaços urbanos. O ativista, pedagogo, com mestrado e doutorado em educação, tratou, em suas pesquisas acadêmicas, das questões em torno da diversidade sexual e da educação escolarizada. Tais pesquisas, publicadas posteriormente pelo GRAB⁴⁷, contribuíram para a constituição da formação docente em questão.

Quanto à atuação no espaço do movimento homossexual, no GRAB, até então, estes ativistas passaram a compor a equipe técnica da organização entre os anos de 2000 e 2003, e adquiriram experiências, enquanto atores sociais através da coordenação e execução de ações, de âmbito local, estadual e regional, voltadas à formação de ativistas LGBTT; ao desenvolvimento institucional de ONG LGBTT; a ações educativas de prevenção das DST/Aids junto a essa população, a ações de *advocacy* junto a legisladores, dentre outras, sob a perspectiva da educação entre pares e do fortalecimento comunitário da sociedade civil

⁴⁷ Estamos nos referindo à dissertação de Mestrado “Coisas Difíceis de dizer: O discurso dos jovens sobre a homofobia” e a tese de doutorado “Diversidade sexual: para além de uma educação escolarizada”, pesquisas publicas na obra “Diversidade Sexual: perspectivas educacionais”, do Prof. Dr. Luís Palhano Loiola, ativista do movimento homossexual, membro do GRAB e consultor e facilitador dessa formação continuada para educadores/a.

organizada LGBTT. Além da participação nas demais ações desenvolvidas pelo GRAB: seminários, paradas, oficinas temáticas, reuniões temáticas, enfim, na convivialidade cotidiana da dinâmica do movimento social.

Assim, os saberes necessários à construção da formação docente continuada sobre gênero e diversidade sexual, partem dos

Conhecimentos adquiridos por pessoas que estavam no GRAB e em outros espaços da educação, como a escola e a universidade. Você não pode dizer que tudo que uma pessoa produz vem da academia, até porque as pessoas que estavam pensando a educação de enfrentamento à homofobia na escola já estavam no GRAB há muito tempo e tiveram toda uma formação importantíssima nesse processo, beberam muito nessa coisa da educação entre pares, da formação política do movimento social. O fato de serem educadores, de terem estado em sala de aula... isso é muito importante, porque são ativistas que conhecem o cotidiano de uma escola, que têm conhecimento de causa. Porque o projeto do GRAB é diferente dos outros? Porque as pessoas que construíram essa proposta trazem as três experiências: estiveram como professores em sala de aula, não só na universidade, mas também foram professores do ensino fundamental e médio; estão na academia discutindo essas questões, lá na educação, e estavam no movimento social (no GRAB) também. (idem)

De acordo com esse discurso, podemos perceber que apesar dessa formação ser elaborada e realizada no âmbito do movimento homossexual, os saberes e as experiências do espaço acadêmico e do cotidiano escolar vividos pelos ativistas são considerados, por estes, significativos e fundamentais nesse processo. É a valorização dessa interseção entre teoria e prática, entre os espaços da educação formal e da educação popular, por serem, segundo o ativista,

Três espaços extremamente ricos, apesar de diferentes. Foi por isso que essa formação foi pensada dessa maneira. A academia serviu para ter um arcabouço teórico que se somou à experiência do movimento e à experiência enquanto educadores da escola também. São educadores, ativistas e teóricos.” (idem).

Um elemento não mencionado, no entanto importante, são as experiências pessoais dos sujeitos envolvidos nesse processo, suas experiências enquanto gays, enquanto sujeitos que no cotidiano escolar vivenciaram a negação da sexualidade clandestina.

Essa formação é considerada pelo GRAB como um processo de reflexão, troca de experiências e construção de possíveis alternativas para a constituição de uma política pedagógica de enfrentamento a homofobia, por isso, até então, nenhum documento com pretensões ou formato de proposta político-educacional para a educação sexual escolarizada, ou algum material voltado para educadores/as do espaço escolar, encontravam-se elaborado pela organização.

Apesar de tratar-se de uma experiência pioneira, os posicionamentos políticos, relacionados às questões envolvidas, apresentavam-se com bastante nitidez na proposta institucional formulada para a formação docente. A priori, a perspectiva do GRAB é a formação docente para a cidadania. O que seria formar para a cidadania?

Quando a gente trabalha com “formação docente para a cidadania” a gente precisa entender que a formação para a cidadania está para além da formação escolarizada, da formação formal da escola, da instituição responsável pela formação intelectual dos indivíduos. Então é por isso que essa formação não é especificamente para pessoas de determinadas áreas. A formação para a cidadania ela envolve a formação humana mesmo. A formação do indivíduo total (idem).

Assim, a formação docente assume pretensões de ir para além da formação profissional por entender que para os sujeitos assumirem uma postura de enfrentamento à homofobia em suas práticas docentes, as técnicas pedagógicas e os saberes científicos não seriam suficientes, uma vez que as implicações em torno da sexualidade e da diversidade sexual exigem destes o compromisso com valores e condutas, assim como a adoção de posturas coerentes com seu discurso. Criar manuais para educadores ensinando técnicas pedagógicas, como exemplo, planejar uma aula sobre diversidade sexual, poderia até contribuir, mas seria insuficiente, seria artificial, mencionou o ativista. Dessa maneira, tais questões envolvem não apenas sua formação profissional, como também aspectos pessoais do/a educador/a, sua formação humana, seu compromisso com o outro, com as transformações sociais.

A formação para a cidadania corresponde à formação humana. Um aspecto fundamental para que se reconheça e defenda o direito ao exercício da cidadania e aos princípios de igualdade e liberdade para todos e todas passa pela compreensão dos direitos sexuais enquanto direitos humanos. Então, o desenvolvimento de uma educação sexual escolarizada de enfrentamento ao sexismo e à homofobia justifica-se, segundo os ativistas, por tratar-se de seres humanos, seres concretos, com necessidades concretas, com direitos e deveres concretos e não por estarem respaldados por leis, tratados e convenções internacionais.

Neste sentido, a formação docente vai além das discussões político pedagógicas a serem empreendidas pelo espaço escolar, de maneira a abranger um debate em torno da própria formação dos sujeitos participantes, do seu olhar sobre o mundo e dos processos de produção e reprodução de saberes sobre o sexual e de suas conseqüências no âmbito das relações sociais e sexuais.

5.1 O PRIMEIRO ENCONTRO: Braços que se Abrem *versus* Corpos que se Fecham

Para que se efetivasse o encontro de ativistas do movimento homossexual com educadores/as do espaço escolar, o GRAB estabeleceu inicialmente um diálogo institucional com os espaços e/ou órgãos da PMF envolvidos com a temática. Dessa maneira, estabeleceu articulações com a SME e a CDS de Fortaleza, em vistas à formalização de parceria para a realização da formação. Para o GRAB, a parceria com estes órgãos tornou-se essencial por dois motivos. Primeiro para viabilizar a participação dos/as educadores/as na formação docente e segundo como incentivo à implementação de uma política pública municipal e estadual, no campo da educação, voltada ao enfrentamento da homofobia nos espaços escolares, ou melhor, a inclusão da temática diversidade sexual no currículo escolar. Assim, as atividades da formação foram acompanhadas e discutidas sistematicamente com um técnico educacional da SME e um membro da CDS, no sentido de proporcionar um maior envolvimento desses órgãos nas ações realizadas.

Em seguida, a equipe composta por três ativistas do GRAB, um técnico da SME e um representante da CDS incluiu uma técnica educacional de cada uma das 6 SER⁴⁸ de Fortaleza para articularem e mobilizarem a aproximação do GRAB com as escolas municipais que seriam integradas ao projeto. Ao todo, onze pessoas estavam envolvidas na articulação das ações antes do primeiro contato do GRAB com as escolas.

As escolas integradas ao projeto foram selecionadas pelos/as técnicos/as educacionais das SER, de acordo com critérios estabelecidos pela equipe de coordenação, ou seja, seriam escolas nas quais já havia ocorrido algum fato envolvendo questões relacionadas à diversidade sexual, durante o qual a mesma tenha demonstrado dificuldades em tratar da temática; e escolas onde o corpo gestor estivesse mais sensível em propiciar a participação dos/as educadores/as na formação. O último critério foi sugerido pelo técnico da SME, em virtude da dificuldade de gestores em liberar educadores/as para participar de espaços de qualificação profissional. O diálogo e a aproximação com a SME e a CDS foram importantes no sentido de dar credibilidade à formação. Segundo um dos ativistas do GRAB, para que eles tivessem acesso às escolas, o aval oficial da SEDUC ou da SME dos municípios era essencial.

A aproximação do GRAB com a SEDUC e com o CREDE 21 não foi tão exitosa, pois, apesar de apresentar o projeto em ambos os órgãos e solicitar a parceria institucional, o

⁴⁸ Secretarias Executivas Regionais – SER são subdivisões administrativas da PMF. Onde cada SER conta com um setor de educação responsável pela administração das escolas de sua área geográfica.

GRAB não obteve resposta. Entretanto, após muita insistência por parte dos ativistas, o CREDE 21 autorizou sua ida às escolas, sob a recomendação de que os/as educadores/as não tivessem de sair da sala de aula durante a formação. Nenhum representante desses órgãos acompanhou o projeto de maneira mais sistemática e o acesso às escolas estaduais foi dificultado em virtude da informalidade da parceria.

Nesse processo de parceria institucional entre o GRAB e os espaços da educação formal, observei duas questões importantes. A primeira é a dificuldade por parte de organizações não-governamentais em estabelecer parcerias diretamente com o espaço escolar, o que evidencia que a escola ainda se mantém fechada para parcerias com outras organizações comunitárias. No caso específico aqui analisado, o GRAB obteve maior facilidade de parceria com o MEC do que com as próprias escolas de Fortaleza. Outra questão observada é a resistência dos órgãos estaduais - SEDUC e CREDE 21, nesta cidade, em incorporarem uma política de enfrentamento à homofobia, política incorporada recentemente pelo MEC, conforme já mencionada nesta pesquisa.

5.1.1 Tete a Tete: Um Convite ao Diálogo

O primeiro contato do GRAB com as escolas deu-se através de visita às escolas onde os ativistas apresentavam o projeto aos/às educadores/as e os convidavam para integrarem-se às ações propostas. As visitas foram marcadas pelo técnico da SME com os gestores das escolas e geralmente ocorreram em horários que não chocassem com o das aulas, nos intervalos ou no final dos períodos. Nesse momento,

O apoio da prefeitura de Fortaleza foi essencial, porque quando a gente chegava lá com um técnico da SME, a escola abria as portas pra gente. É a questão da hierarquia, dos poderes mesmo. Isso é muito forte na escola. Às vezes a gente chegava lá e éramos apresentados como “os meninos que vinham do gabinete da Prefeita” e era isso que fazia com que eles ouvissem a gente. Só quando eu ia falar é que dizia que não era da Prefeitura, mas do GRAB. (Ent. AG01).

As cinco escolas cujas visitas acompanhei situavam-se em bairros da periferia de Fortaleza: na Pedra, Parque dois Irmãos, Parque São José, Vila Pery e Praia do Futuro. Ao chegar às escolas seguia-se o seguinte roteiro: primeiro os ativistas e o representante da SME entravam em contato com o núcleo gestor e eram conduzidos ao local do encontro com os/as

professores/as, geralmente na sala dos/as professores/as ou no pátio da escola. A conversa era iniciada pelo técnico da SME que, em seguida, passava a fala para um dos ativistas do GRAB. Após uma breve apresentação do projeto, o ativista abria o espaço para um debate no qual os/as educadores/as pudessem falar de suas experiências acerca das questões envolvendo a diversidade sexual no espaço escolar ou expressar sua opinião sobre a temática. Em seguida, distribuía-se as fichas de inscrição aos/às interessados/as.

Durante as visitas e diante da apresentação da proposta de formação docente sobre gênero e diversidade sexual, o diário de campo foi útil para o registro das receptividades dos/as educadores/as, que variavam entre os/as aqueles/as que demonstravam pouco ou nenhum interesse em participar dessa discussão e os/as que colocavam essa formação como oportuna e necessária. No primeiro caso, a expressão facial e corporal demonstrava a apatia de alguns dos/as docentes, geralmente os/as que não se pronunciavam, e por vezes foi necessário que os ativistas instigassem os/as educadores/as para que houvesse alguma reação, algum diálogo. Somente assim foram emitidas opiniões e relatos de fatos extraídos do cotidiano escolar com LGBTT. Geralmente as falas docentes eram acompanhadas de interrogativas sobre “o que fazer?”, ou “como resolvemos esse problema?”. Para alguns/mas, o entendimento era que a formação fosse conduzida no sentido de reprimir as expressões da sexualidade de LGBTT nos espaços escolares, no intuito de adaptá-los às regras, às “convenções” e condutas estabelecidas, conforme podemos observar:

O aluno, a gente tem que ver que ele é aluno! Nós temos um aqui que ele tá lá com os seios grandes. Vocês sabem que tem por aí, não é!? O homossexual é travesti, não é? Mas tudo é homossexual, não é verdade? E aí ele tá lá com seios e ele usa a camisa da farda e fica se apresentando com sensualidade pra todo mundo. E como é que faz? Eu acho que isso aí tem que ser trabalhado, essa questão do comportamento dele que venha a modificar toda uma rotina, uma estrutura, não é isso? E ele também coloca silicone e vem aquela verdadeira menina pra escola. Daqui a pouco ele vai querer moldar a roupa que ele veste, dá um nó na camisa, pintar o cabelo, já usa batom e tudo, e aí? Como é que fica? Daqui a pouco, se a gente não cuidar, isso vai acontecer já, já” (Profª. VS01).

E

Entenda o seguinte, a partir do momento que você é homossexual, você é normal. O que é ser normal? Ser normal tem que obedecer, por exemplo, a determinadas convenções. Ninguém vive sem convenções nesse mundo não! Todos nós temos que ter convenções. Então nessas convenções, se você está no meio de pessoas educadas, se você está dentro de um coletivo de pessoas disciplinadas, pra que você vai gritar pra todo mundo? Porque na verdade, porque têm homossexuais que quando chegam gritam “To aqui gente!”. Uma pessoa educada não faz isso não. (Profª. VS02).

Apesar das demonstrações de preconceitos e discriminações emitidas por alguns/mas educadores/as, o posicionamento dos ativistas foi de evitar o confronto de idéias, já que aquele momento - das visitas - não era propício para um enfrentamento, até porque, lembrou o ativista, “nós estávamos lá pra conquistá-los e chamá-los pra um debate mais profundo e trabalhado” (AG01).

Durante as cinco visitas, de todas as questões postas pelos/as educadores/as, uma escola, em especial, chamou-me a atenção pelos discursos e opiniões de alguns educadores/as com o apoio de todos os demais presentes. Vejamos:

Hoje aconteceu uma coisa que eu fiz de conta que não vi porque eu não sabia o que fazer. Tinha um menino bem saliente levantando a blusa pra mostrar que os peitos estão crescendo, disfarçadamente, (Mas ele é travesti?) Eu não sei que nome tem não. E eu fazendo de conta que não via, mas isso é o de menos, é dos menores problemas. Isso quando ele não fica agarrando os meninos pelas costas. Ele fala pornografia sabe? E se disser qualquer coisa, diz que é preconceito! É uma falta de orientação total! O nosso problema aqui não é nem da gente aceitar o homossexual, é a questão da gente não saber conduzir, orientar pra ele se autodefinir; se respeitar e respeitar o outro, no sentido, assim, de porque ele é homossexual que ele vai ter direito de agarrar as outras crianças (Profª VS03).

Aqui até que a gente aceita, a gente orienta, a gente trata bem. Eu mesma tenho um aluno que eu já cheguei assim pra ele, já conversei assim com ele sabe, falei assim, meu filho, olhe, você tem a sua opção sexual, a gente entende, mas você tem que saber como que você vai lidar com ela. Você pode ser um grande profissional. Você pode ser uma pessoa de alto respeito, ter uma boa formação, ser um homossexual e ser aceito na sociedade. Agora você não pode é se entregar à prostituição. Porque a forma como ele vem se conduzindo sabe... é uma forma que a gente não sabe como orientar assim nesse sentido, sabe? (Profª VS04).

E principalmente assim com a família, porque as mães!!!... Aqui na escola é um problema sério! Porque as mães chegam e dizem assim: “Eu não sei mais o que fazer.”, até com as crianças que são heterossexuais, elas não sabem mais lidar com os filhos. Essa questão aqui na nossa escola, eu digo até que não é nem assim, da gente tratar eles com diferença, a gente tem é que saber como lidar com o exibicionismo porque eles estão de pé, sabe!? E querendo assim... é conduzir outras crianças para a mesma opção deles, sabe? Tá virando, assim, um caos! E vocês podem até achar que é preconceito nas minhas palavras, mas se vocês vierem observar...! (Profª VS03).

E qualquer coisa “Ah! Tá com preconceito! Tá com preconceito!” e hoje em dia tem as instituições que também... as pessoas... Hoje em dia o cidadão cale a boca e respeite quem tiver errado! Na prática, a gente tem dificuldade de agir porque a gente tá sempre errado, porque se você tiver dentro do padrão que a gente acha que é comportamento correto, que a maioria da sociedade diz que é correto, você pode ser taxado como preconceituoso (Profª 05).

Depois que inventaram essa história de Direitos Humanos, pronto (Profª 03).

Em princípio, as questões postas pelos/as educadores/as retratam seus conflitos frente às manifestações das homossexualidades nos espaços escolares, situações relacionadas às identidades de gênero e sexuais vividos no cotidiano escolar. O que é recorrente na falas

docentes é não saber lidar com os/as jovens, no que se refere à sexualidade. Isso se evidencia principalmente quando tratam do convívio com travestis e transexuais, em virtude do confronto entre o entendimento da sexualidade a partir da binaridade dos gêneros e do sexo e os sujeitos que rompem esta perspectiva e subvertem a concepção essencialista da sexualidade, a ignorar a produção do “corpo escolarizado” (Louro, 1997) que distingue meninos e meninas no espaço escolar, que os diferencia, os produz.

Estes discursos revelam, de fato, a existência de problemas no encontro da sexualidade com as práticas educativas escolares. Problema que consiste em o educador não saber o que fazer. Problema que, no contexto escolar, da prática pedagógica, deve voltar-se não às atitudes dos jovens, mas às posturas e abordagens do educador frente às manifestações da sexualidade.

Quanto aos educadores/as que demonstravam algum compromisso com as questões do enfrentamento à homofobia, seu interesse era percebido através da emissão de suas opiniões, quase sempre, acompanhadas de relatos dos fatos já ocorridos no cotidiano escolar com LGBTT, como os que seguem:

É uma temática muito importante e que a gente não pode fugir, a gente não pode se esquivar. A gente não pode forçar ninguém a ser o que não é porque essas crianças que estão aqui, essas crianças pequenas, elas agem naturalmente. Eu tinha um aluno aqui na sala de apoio que era perseguido e ele vivia reclamando “Professor, eu vou sair dessa escola porque o fulano fica me chamando disso, me chamando daquilo e eu não agüento mais isso”. E a gente fica sem saber o que fazer porque na hora a gente não tem os instrumentos de trabalho para trabalhar com essas crianças, com os adolescentes que estão com a sexualidade já bastante... em desenvolvimento, a gente não sabe o porquê de ele estar perseguindo o outro. E gente não sabe como trabalhar a família. Então é uma situação realmente delicada e eu acredito que é providencial que esse trabalho seja realizado e que as nossas cabeças sejam retrabalhadas em relação a estas questões da sexualidade, além da diversidade, para atender às necessidades dos nossos alunos. (...) Eu acredito que a gente pode aprender muita coisa e pode ir se reavaliando e revendo os conceitos e preconceitos da gente mesmo... da nossa vida, porque o importante é ser feliz”. (VS – Prof^o).

Eram com estes/as educadores/as que os ativistas pretendiam dialogar, pois

A primeira coisa que a gente observava nas visitas às escolas era o interesse. Não ia dar certo se a pessoa fosse só porque a direção mandou ou só pelo certificado de 40h, pra melhorar o currículo, como acontece muito. Era preciso educadores que tinham o comprometimento com a escola e com a temática. E aí tinha os professores que diziam que queriam fazer esse curso porque se interessavam pela temática da inclusão na escola e tinha os que diziam “eu tenho que fazer esse curso porque é tão importante pra mim!”. Só no decorrer do curso a gente ia saber o porquê. Então a seleção era no tete a tete, foi assim que elas chegaram lá (AG01).

Apesar da existência de ficha de inscrição, a seleção era realizada pelos ativistas de acordo com a observação das reações dos/as educadores/as. A intenção era observar os/as

mais comprometidos/as, os/as educadores/as com alguma sensibilidade e interesse, os/as educadores/as com disponibilidade para o debate, para o diálogo. Em alguns momentos, durante a formação, esse posicionamento foi questionado sob a justificativa de que

Quem tá aqui (na formação) tem preconceito? Tem! Todos nós temos e não podemos negar, mas quem tá aqui tem mais abertura do que quem ficou na escola. Então seria bom se vocês (ativistas) fossem pra escola, que trabalhasse com aquele professor que me disse; “Tu vai pra isso!” Então é esse professor que precisa mais (Profª 04).

Tal posicionamento não considera esta formação como um espaço de construção, no qual a disponibilidade para o debate torna-se elemento essencial à reflexão sobre alternativas para o espaço escolar no desenvolvimento de uma educação sexual comprometida com a diversidade sexual. Assim, era esse o critério seletivo considerado primordial, pelos ativistas, uma vez que não havia preferência quanto à área de atuação, nem à função ocupada na escola. Por muitas vezes, os ativistas demonstraram a intenção em haver um equilíbrio quanto à questão de gênero, no entanto, pouquíssimos educadores do sexo masculino demonstraram interesse pela discussão desse tema.

A pretensão inicial era a integração de quinze escolas no projeto, sendo dois educadores/as por escola, no entanto, das quinze visitadas inicialmente, em dez encontrou-se educadores/as com disponibilidade em participar, sendo que em cinco escolas nenhum/a educador/a se propõe a integrar-se à proposta do GRAB. Daí, a alternativa foi incluir duas escolas participantes da primeira edição do projeto, em 2006, e que haviam demonstrado interesse na participação de outros docentes. O número de educadores/as das escolas visitadas somava um montante de novecentos e sete, sendo que apenas cento e setenta e um participaram das reuniões com os ativistas. Destes, trinta e nove se inscreveram e apenas vinte e quatro foram selecionados. Vale ressaltar que, em algumas escolas, os ativistas não conseguiram realizar a reunião diretamente com os educadores/as, restringindo o contato direto, à gestão da escola, ficando esta, com a responsabilidade de repassar o convite aos docentes. Isso ocorreu, principalmente, nas escolas da rede pública estadual.

Dos/as vinte e quatro educadores/as selecionados/as nas visitas às escolas, dezessete estavam lecionando em sala de aula e sete ocupavam cargos administrativos na direção das escolas, sendo três diretoras e quatro orientadoras educacionais. Somando-se as esses/as, quatro técnicas educacionais de SER participaram da formação docente, por solicitação da SME. Em duas das SER, não houve técnicas educacionais com interesse e disponibilidade para a participação do debate sobre a temática proposta.

Quanto à formação profissional, quinze das educadoras eram pedagogas, sete formadas em letras, quatro professoras de Educação Física, um de Biologia, um de Matemática, um de Ciências da Religião e um em gestão educacional, com conclusão de graduação entre os anos de 1981 a 2004, tendo, a grande maioria, concluído entre 1987 e 2000. Apesar da variação de faixa etária entre os trinta e cinco e sessenta anos, a prevalência mais significativa estava entre os trinta e sete e quarenta e cinco. O tempo de magistério variava entre seis e vinte e três anos, tendo a grande maioria, mais de dez anos de experiência docente.

Foi através das visitas às escolas e da observação de disponibilidade/interesse que tais educadores/as foram selecionados e também, foi por meio dessas visitas que ativistas procuraram elaborar uma síntese das implicações e dos conflitos, trazidos pelos/as educadores/as⁴⁹, em torno da diversidade sexual no cotidiano escolar, constituindo, assim, as questões norteadoras dos debates e diálogos realizados posteriormente. Foi o momento da busca, da inquietação, diria Freire (2005) em torno do conteúdo do diálogo, do “conteúdo programático da educação”.

Dentre os conteúdos, a compreensão da escola como espaço para a abordagem da sexualidade e do seu papel no processo de desenvolvimento sexual dos/das jovens tornava-se uma questão central, a partir da qual as indagações de educadores/as sobre “o que fazer?” e o “como fazer?” frente às manifestações da sexualidade dos/das jovens emergiram. Nesse contexto, as competências docentes, a formação profissional, os conflitos éticos e morais envolvendo o exercício do magistério e os possíveis conflitos com a família dos jovens foram questões postas na berlinda frequentemente (diário de campo).

Como abordar as temáticas “polêmicas” da sexualidade em sala de aula? Como nós, (educadores/as) abordaremos sobre essas questões sem formação específica? Será necessário um profissional com formação específica para o trato da sexualidade na escola? O que devemos ou não abordar? Qual a faixa etária e/ou a série adequada para discussões sobre homossexualidade? Como e quando falar de diversidade sexual com meus alunos? E se a família – o pai e a mãe - vier questionar? O que fazer se não me sinto preparado?” Foram questões como estas que encontramos nas escolas e eram em cima delas que sabíamos que tínhamos que trabalhar (AG01)

O reconhecimento da fragilidade, pelos/as educadores/as, em trabalhar com os saberes sobre diversidade sexual em suas práticas educativas, e da necessidade de conhecimentos científicos e técnicos, apontaram para a perspectiva da formação como um espaço oportuno

⁴⁹ Os ativistas anotavam as questões trazidas pelos/as educadores/as em um caderno, uma espécie de diário de campo (diário de campo).

para a obtenção das respostas, de modo que alguns/as esperavam encontrar uma receita, um modelo a ser adotado, “o que nunca foi o nosso propósito”, explicitou o ativista do GRAB, até porque, apesar de algumas posturas e posicionamentos estabelecidos, as questões perpassam pelas subjetividades envolvidas nos contextos educacionais diversos.

5.2 CONSTRUÇÕES CONCEPTUAIS DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL

O segundo momento da formação continuada consistiu na realização do curso “Construções Conceptuais de Gênero e Diversidade sexual: Formação Continuada para Educadores/as”. Durante cinco dias, educadores/as e ativistas reuniram-se pela manhã, de 8 às 12 horas, no Parque da Criança - Salão Reviver a Cidadania - no centro de Fortaleza, com o intuito de discutirem questões fundamentais para uma abordagem educativa de enfrentamento à homofobia no espaço escolar.

As indagações sobre o “que saber”, o “como fazer” e o “por que fazer”, correspondeu, aos ativistas, o entendimento de que para o/a educador/a desenvolver uma intervenção pedagógica de enfrentamento à homofobia nos espaços escolares, seria necessário o desenvolvimento de três competências - a científica, a técnica e a política. Para Luckesi (1994), sobre as qualidades exigidas ao educador para a práxis pedagógica, além das competências científicas, técnicas e políticas, ressalta que

Em primeiro lugar, o educador dificilmente poderá desempenhar seu papel na práxis pedagógica se não tiver uma certa compreensão da realidade na qual atua. Precisa compreender a sociedade na qual vive, através de sua história, sua cultura, suas relações de classe, suas relações de produção, suas perspectivas de transformação ou reprodução (...) caso o contrário, sua atividade profissional nada mais será que reprodutora da sociedade via senso comum hegemônico (LUCKESI, 1994, p. 115-116).

Enquanto a competência científica corresponde à “o que saber”, ou seja, quais os saberes necessários para tratar de tais questões numa abordagem educativa? Já a competência técnica diz respeito ao “como fazer”, quais os instrumentos, quais os métodos pedagógicos a serem utilizados na abordagem educativa? A competência política, por sua vez, envolve uma questão central: Qual o papel da educação formal – da escola e do/a educador/as - no processo educativo de ensino-aprendizagem dos sujeitos no que se refere aos saberes da sexualidade e da diversidade sexual? Qual o compromisso desse espaço – a escola - e desses sujeitos – os/as

educadores – com tais questões? Em síntese: O que, como e por que tais questões devem ser postas à mesa da escola?

No intuito de aprofundar-se sobre esses questionamentos, a metodologia empregada na formação docente fundamentou-se na necessidade da

Valorização dos conhecimentos já adquiridos e vivenciados pelos/as participantes ao longo de sua vida profissional e pessoal; da troca de olhares entre o movimento comunitário homossexual e a comunidade escolar sobre os saberes envolvendo a sexualidade e suas relações sócio-político-educacionais; e da busca da compreensão da função da escola no processo de formação da identidade dos sujeitos envolvidos no tocante à sexualidade (AG01).

Nesse entendimento, procuro observar na formação docente como ela responde às questões postas e quais as técnicas pedagógicas utilizadas para o desenvolvimento dessas competências junto os/as educadores/as presentes na formação continuada.

5.2.1 Competências Científicas: Questões e Saberes Fundamentais

*Se o compromisso só é válido quando está carregado de humanismo,
este, por sua vez, só é conseqüente quando está fundado
cientificamente.*

Paulo Freire

O docente, em seu desempenho profissional, no processo de ensino-aprendizagem, necessita adquirir conhecimentos científicos específicos com o qual trabalha, ou seja, conteúdos relacionados à formação intelectual e humana dos sujeitos. Assim, quando me refiro à abordagem pedagógica dos saberes sobre a sexualidade e a diversidade sexual, sob a perspectiva do seu reconhecimento e do enfrentamento das desigualdades, oriundas da homofobia, quais os saberes docentes necessários a esta prática educativa?

As competências científicas necessárias ao/às educadores/as para o desenvolvimento de práticas educativas no processo de ensino-aprendizagem da escola, construídas pelo GRAB para o processo de formação docente, procurou, na discussão sobre a formação educacional-pedagógica e suas implicações com a sexualidade, abordar temáticas como as implicações das relações de gênero no cotidiano escolar, destacando suas diferenças e desigualdades, para, em

seguida, entrar no espaço da educação formal, a escola, através do debate em torno do caráter transversal dos saberes sobre a sexualidade no contexto escolar e na formação profissional. Seguiu debatendo sobre as relações sociais estabelecidas no espaço escolar com a Diversidade sexual, sejam as manifestações negativas, sejam as positivas, dirigidas a LGBTTT.

Os saberes sobre os Direitos Humanos e comunidade LGBTTT também estiveram presentes no sentido de aprofundar-se em torno dos processos de produção e reprodução da homofobia em nossa sociedade, assim como, por outro lado, conhecer os caminhos percorridos no âmbito do movimento homossexual, na luta por uma sociedade menos desigual e homofóbica.

Essas questões foram postas na formação com o objetivo de observar as perspectivas e os desafios para a educação no enfrentamento ao preconceito e à discriminação, caracterizados pelo sexismo e pela homofobia. Vejamos a seguir algumas questões relevantes discutidas durante a formação continuada dos/as educadores/as.

As questões teórico-científicas aqui abordadas partem da discussão sobre a formação educacional-pedagógica e suas implicações com a sexualidade. Nesse sentido, a formação educacional-pedagógica consiste no processo de construção de significados e sentidos diversos atribuídos à sexualidade humana, através das instâncias de produção e reprodução de tais saberes em nossa sociedade. Assim, ao observar o processo educacional pedagógico dos sujeitos, sobre identidade de gênero e de orientação sexual, percebe-se como, na formação do indivíduo, tais valores vão se solidificando, tornando-se “verdades sobre o sexo”. Mediante tal análise, a proposta do curso era tornar possível a desconstrução de conceitos e preconceitos hegemônicos, geradores do sexismo e da homofobia em nossa sociedade.

Neste sentido, para que se perceba como a sociedade moderna e ocidental se constrói sob a perspectiva de uma hegemonia ideológica sexista, racista e homofóbica, torna-se imprescindível a observação de sua constituição organizacional, seus espaços de socialização, nos quais os saberes sobre o sexual são produzidos e reproduzidos, histórico e culturalmente, na “vontade de saber” (Foucault, 1988) e na proliferação dos discursos diversos sobre ele.

Nessa perspectiva, como espaços de socialização do saber legitimados na sociedade moderna, a Família, a Escola, a Igreja e o Estado ocupam um papel de grande importância, ao delegar-se à tarefa de atribuir aos sujeitos valores e regras quanto à formação, organização e legitimação de suas relações sociais e sexuais. No campo da sexualidade, tem-se perpetuado a heterossexualidade como possibilidade única para a vivência da sexualidade, de modo que se torna bastante difícil aos sujeitos compreenderem e reconhecerem a existência de outras possibilidades.

Assim, para compreender este contexto, no campo da sexualidade e das desigualdades oriundas dos significados a ela atribuídos, um método utilizado pode ser o de desconstruir os caminhos percorridos até então, ou seja, desmontá-los para conhecermos suas peças, suas estruturas, suas engrenagens. Como se construíram as relações de gênero? Quais os processos de produção e reprodução da homofobia e do sexismo?

As relações de gênero, como elas foram construídas, estabelecidas dentro dessas ideologias, elas fazem entender que o homem é superior à mulher. A mulher está num nível inferior. E isso tem implicações na sexualidade? Tem. Porque a mulher vai ser a reprodutora, vai ser a máquina de reprodução da espécie. Ela não vai ter desejo nenhum. O homem vai satisfazer o seu desejo sexual porque ele é homem! Então essa expressão “ele é homem!” é uma expressão repetida diariamente, cotidianamente por todos nós, e a mulher não, ela vai receber o membro rígido do homem lá e tal para reproduzir a espécie, para a perpetuação da espécie. Essa é a grande base fundamental que o reverendo veio aqui no Brasil ultimamente e disse isso sem nenhum temor (referindo-se à visita do Papa Bento XVI ao Brasil em 2007) (AG02).

Desse modo, as questões de gênero assumem um campo central nas discussões sobre diversidade sexual, uma vez que o “masculino” e o “feminino” são questionados constantemente e a perspectiva da binaridade é posta em xeque pelas possibilidades múltiplas de “ser homem” e “ser mulher”, ou seja, “o gênero culturalmente construído”, diria Buther (2003), independente do biológico e fora da perspectiva cristã da reprodução, do modelo padronizado da família e do casamento. É essa perspectiva biológica do sexo, que torna confusa sua compreensão, pois ela limita a sexualidade ao ato sexual, à genitália, ignorando o prazer, às inúmeras possibilidades do desejo, seguindo a seqüência “sexo-gênero-sexualidade” (LOURO, 2004). Assim, seguindo essa lógica

Quando formos falar de masturbação, da liberdade, da profissão, do salário. As questões de gênero estão em tudo isso, não é? A mulher não se masturba. E aí é por isso que a gente pergunta: como duas lésbicas sentem prazer? Porque a gente entende tão limitadamente o ato sexual que tem que ter alguma coisa pra meter e tem que ser aquela coisa que endurece na hora, não pode ser de outra forma! Não existe outra forma! Como nós somos limitados! Isso faz parte da ignorância cultural que a gente aprendeu (AG02).

Daí a proibição pela igreja católica ao uso do contraceptivo e especialmente do preservativo, pois são instrumentos da modernidade que vai demonstrar a “fornicação” da humanidade na atualidade. Nesse entendimento, o fundamentalismo religioso, sob a perspectiva essencialista da sexualidade, tem contribuído significativamente para a perpetuação das desigualdades de gênero e o não reconhecimento dos direitos de LGBTT.

Essa concepção de gênero fundada no binário vem se reproduzindo na história da humanidade, apesar das muitas transformações sociais em torno dos papéis sexuais, pois

A estrutura familiar está sólida. Nesse momento histórico, que a gente está vivendo, isso é um equívoco muito grande. Os homens hoje precisam saber tudo porque eles precisam saber fazer as coisas (referindo-se a tarefas tradicionalmente femininas). A sociedade exige isso. São as contradições existentes na sociedade, em que ela exige a mudança de determinadas posturas, mas ainda prevalecem as posturas tradicionais, porque caso elas mudem, vai interferir exatamente na vergonha do macho, na virilidade que pode está sendo afetada (idem).

No entanto, outras questões sociais como classe e etnia perpassam pela vivência da sexualidade quando se percebe nas relações o acúmulo de desigualdades e preconceitos com as quais os sujeitos se deparam em referência à classe social, à raça e ao gênero⁵⁰.

O rompimento com os fundamentalismos, com a perspectiva positivista, binária, no campo da sexualidade implica em sua compreensão como uma construção histórica e cultural, pois a sexualidade não vai seguir uma norma porque um dos seus aspectos fundamentais é o prazer. O prazer entendido pelos ativistas como “a necessidade de satisfação”, da satisfação da carne e da alma, a satisfação “da existência humana”.

Essa satisfação que nos dá o prazer carnal, de juntar ao corpo do outro, pegar, rosar, esfregar ou meter algo em alguma coisa, ou não, beijar, melar, sugar, essas coisas... É também essa satisfação de celebrar a vida, de estarmos reunidos, de a gente sair e tomar um café, convidar as pessoas pra tomar um café. Essa confraternização da existência humana. Esse prazer da existência humana. É uma satisfação que a gente tem de congratular a vida, e festejar a vida, então... mas aí, isso é sexualidade? É, mas e o outro viés? É o corpo. A gente vai dizer: o corpo é fundamental, o corpo é a matriz. Eu me apresento com o meu corpo. (Idem)

Então, a sexualidade como uma construção histórica e cultural é instável (Louro, Butler, Foucault). Essa é a grande discussão, revelou o ativista. “É a grande descoberta que a antropologia vai nos ceder” (AG02). Ela não tem uma norma fixa e rompe todos os padrões determinados da cultura. Ela não segue as normas. “Nós, enquanto sujeitos sexuais, nós somos instáveis” (AG02). Isso significa romper com o estado do “ser” para assumir o “estar” sexualmente, ignorando alguns sujeitos, as “fronteiras de gênero e sexualidade” (LOURO, 2004), já que ela está em construção permanente, no decorrer de suas vidas. Assim, a orientação sexual - o desejo sexual e/ou afetivo pelo sexo oposto, pelo mesmo sexo ou por

⁵⁰ Weeks (2001), no artigo “O corpo e a sexualidade” alerta que a importância de reconhecer a sexualidade não é um “domínio unificado”, mas sim, que ela estabelece eixos independentes com “forças que modelam as crenças e os comportamentos sexuais, complicando as identidades sexuais” (p. 54), ou seja: os eixos da classe, do gênero e da raça.

ambos - seria da mesma maneira instável e flutuante e os sujeitos não haveriam de prender-se às convenções de gênero e orientação sexual.

Diante dessas considerações, para a compreensão do desenvolvimento do indivíduo, considera-se três elementos fundamentais: um é a fase e vida que o indivíduo se encontra; o outro é o contexto geográfico - o espaço em que ele está inserido - e o terceiro é o significado dado pelo sujeito de acordo com suas experiências individuais e coletivas. Assim, na seara da sexualidade, as experiências destacam-se significativamente.

Eu sou um sujeito que me construo na sociedade, no contexto em que eu estou inserido, e nisso estão implicados os valores. E eu vou atribuindo significados pras coisas. O que vai ser mais significativo na minha vida? É por isso que a gente chama de orientação sexual essa questão da diversidade sexual, porque as minhas experiências vão me orientando pra aquilo que eu me sinto melhor, pra aquilo que me satisfaz mais, pra aquilo que me faz bem, que me completa (AG02).

O que está centralizado mesmo nessa discussão é a questão do prazer. E em se tratando do prazer, a homossexualidade afirma-se como uma contracultura. É uma contracultura porque rompe com o paradigma da reprodução, já que o que está em evidência é o prazer, o prazer sexual. Assim, a questão central da homossexualidade é romper com esse paradigma porque as relações homossexuais, as práticas sexuais homoeróticas, rompem com a lógica da sexualidade em função da reprodução e perpetuação da espécie; rompem com caráter binário do macho e da fêmea.

Assim, de acordo com a da observação das temáticas e dos diálogos sugeridos pelo GRAB para a formação docente continuada, sistematizei os conhecimentos científicos considerados nesta formação importantes ao/à educador/a, para que ele/a desenvolva uma prática pedagógica de enfrentamento à homofobia, recomenda-se a importância de se compreender:

- A sexualidade como uma construção histórica e cultural, portanto instável e não restrita apenas a aspectos biológicos, mas também sociais, políticos, econômicos e culturais;
- A distinção entre sexo e identidade de gênero, rompendo com a binaridade “macho/fêmea”, portanto compreendendo outras possibilidades do sexual;
- O processo de produção e reprodução da homofobia nos diversos espaços de socialização dos sujeitos, como fruto da concepção essencialista da sexualidade;
- A orientação sexual como uma descoberta, tendo como referência os significados atribuídos às experiências individuais e coletivas dos sujeitos e não como uma opção;

- A construção da concepção binária do gênero e da heterossexualidade, enquanto norma, produz desigualdades sociais, por não reconhecer outras orientações sexuais.

5.2.2 Competências Técnicas: Métodos para a Abordagem Educativa

Diante das angústias e questionamentos de educadores/as acerca do “como fazer” a abordagem da sexualidade e dos saberes da diversidade sexual na prática educativa do cotidiano escolar, os ativistas apontaram como fundamento principal a definição do ponto de partida de tal prática. De onde partir? Por onde começar?

Para isso, um ponto crucial norteador das práticas educativas sobre a sexualidade foi partir das necessidades, aspirações e desejos das crianças e jovens em formação, considerando-os como pontos de partida e chegada, portanto, como sujeito de sua própria educação, “na medida em que deverá aprender a se conhecer diretamente e não apenas de forma indireta por meio de referências literárias, históricas, artísticas, morais e religiosas” (WEREBE, 1998).

Daí, um fundamento essencial da educação sexual é olhar os sujeitos enquanto sujeitos sexuados. Sobrepondo-se aos papéis desempenhados na escola, educadores/as, educandos/as, todos/as trazem consigo saberes diversos sobre o sexual, oriundos de sua formação educacional e de suas experiências de vida. Segundo Werebe (1998), na abordagem da sexualidade no espaço escolar, é importante considerar que há exigências pedagógicas especiais pelo fato de que tanto os alunos quanto os professores são pessoalmente envolvidos e uma nuvem de pecado e culpabilidade pode pairar sobre a sexualidade.

Dessa maneira, concebendo o sujeito como ponto de partida e chegada, apesar da crítica às recomendações dos PCN no que concerne às questões da sexualidade e do trato com a orientação sexual, o posicionamento observado pelo GRAB é de defesa da abordagem da sexualidade sob aspecto da transversalidade, uma vez que as manifestações da sexualidade ocorrem nos mais variados espaços e momentos do cotidiano escolar. A partir dessa visão, destacam-se dois momentos importantes na formação educacional escolarizada: o programado e o acaso. Já que

A educação sexual, ela deve ocorrer de forma planejada: a escola sente e planeja as atividades e não deve ser uma disciplina. Nós jamais concordaremos com uma educação sexual como uma disciplina. Ela (a educação sexual) acontece

essencialmente no currículo oculto da escola, nos acasos, naquele currículo que não está prescrito. (...) O acaso, por exemplo, quando o homossexual é xingado na sala de aula e todo mundo rir. Aquele mesmo bem espalhafatoso, já todo pintado de batom. Todo mundo rir. Ou então aquela menina toda macho, que chega lá assim (faz gestos masculinos) Kássia Eler, né? São completamente pisoteados na escola. (...) Então os meninos sensíveis sofrem mais que as meninas sensíveis. E são xingados realmente. E a intervenção pedagógica? Ela às vezes é programada, mas a gente tem que saber como vai fazer a intervenção no acaso. (AG02) (grifos meus).

Mediante o exposto, o que questiono é como intervir pedagogicamente diante das manifestações da homofobia, durante a socialização dos sujeitos, nos diversos espaços e momentos do cotidiano escolar. Quais as metodologias a serem desenvolvidas ao se considerar necessário uma intervenção pedagógica no momento da ocorrência de tais manifestações? Isso vai à contra mão da proposta de existência de espaço e profissional específico para a discussão sobre homossexualidade na escola, conforme propõe os PCN.

Nessa perspectiva, “a educação sexual não constitui uma disciplina como as demais, seja pelo seu conteúdo, seja pelos métodos pedagógicos que ela requer” (Werebe, 1998, p. 176), pois a abordagem da sexualidade no espaço escolar pode ocorrer de forma programada, mas os sujeitos responsáveis pela intervenção pedagógica, os/as educadores/as, devem estar preparados/as, também para tal intenção nos momentos do acaso, do não programado.

Assim, as ações desenvolvidas pela escola com a intenção de fomentar o debate sobre a sexualidade junto aos/às jovens estudantes são denominadas aqui como “o programado”, o que consiste em atividades programadas com espaços, temáticas, metodologias e tempos previamente definidos e planejados pelo/a educador/a.

O GRAB propõe que as atividades educativas programadas a serem desenvolvidas no espaço escolar devam adotar metodologias participativas, ou seja, técnicas de abordagem que proporcionem a interação e participação dos sujeitos envolvidos, educadores/as e educandos/as, na emissão de seus saberes, de suas dúvidas, dos conceitos já constituídos e dos preconceitos adquiridos durante a vida, tornando possível sua reconstrução e/ou resignificação. Para isso, as técnicas de discussão em grupo, ou dinâmicas de grupo, apresentam-se como as mais indicadas para a abordagem em educação sexual, de modo a proporcionar a reelaboração dos saberes preconcebidos acerca da sexualidade. Vale lembrar que os sujeitos carregam consigo saberes adquiridos nos demais espaços de formação como a Família, a Escola e a Igreja.

Dadas as especificidades da discussão da sexualidade, especialmente, no espaço escolar, para a abordagem das questões envolvendo a diversidade sexual, as técnicas projetivas como vídeo-debate e teatro-debate também são indicadas como metodologias

adequadas por facilitarem o processo dialógico exigido, a emissão de suas opiniões, valores e dúvidas. Dessa maneira, o diálogo apresenta-se como a estratégia mais adequada para essa intervenção, pois

Nas intervenções de educação sexual deve-se respeitar o direito à palavra e para isso é preciso criar as condições para que a criança e os jovens possam exprimir: suas dúvidas, inquietações, curiosidades a respeito da sexualidade, em geral, e de sua própria sexualidade, em particular; discutir questões controvertidas, como a homossexualidade, o aborto, a virgindade, etc; discutir as normas sexuais vigentes na sociedade em que vivem (Werebe, 1998, p. 179).

Nesse sentido, para possibilitar aos/às educadores/as uma aproximação maior com tais técnicas, os ativistas as utilizaram durante essa formação, de modo a fazê-los vivenciarem esse processo de ensino-aprendizagem, através das metodologias participativas, utilizando como instrumento as dinâmicas de grupo, conforme descrevo a seguir:

A Memória Educativa

Essa dinâmica foi utilizada no primeiro dia do curso logo após a apresentação dos participantes e teve como objetivo construir um quadro teórico a respeito da formação educacional pedagógica e suas implicações com a sexualidade. Inicialmente, foi anexado numa parede um grande painel em branco contendo apenas o título “A formação educacional pedagógica e suas implicações com a sexualidade”. Em seguida, o mediador da discussão, solicitou aos/às participantes que estes/as fizessem um resgate de memória sobre algumas situações vivenciadas no âmbito da formação educacional, sobre as questões envolvendo a sexualidade e a diversidade sexual; um resgate do vivido no âmbito da família, como também dos grupos e instituições de formação do saber.

A intenção dos ativistas foi trazer, além das questões específicas da escola, a formação humana, no intuito de proporcionar aos/às educadores/as a percepção de como se dá o processo educacional-pedagógica na vida dos sujeitos, no campo da sexualidade, pois sua perspectiva do trabalho com a formação docente para a cidadania é estar sempre trabalhando nessa perspectiva do gênero e da diversidade sexual para que se entenda “o que isso tem a ver - gênero e diversidade sexual” (AG02).

Alguns minutos de silêncio foram necessários, momento em que os olhares se cruzam denunciando, talvez, o medo ou a vergonha de se expor, como também, a espera que alguém desse partida e incentivasse a coragem dos/as demais. Dado o primeiro passo, o primeiro

relato, os demais surgem espontaneamente, e as narrativas emergiam acompanhadas de opiniões e críticas acerca do vivido no processo de formação educativa dos/as participantes. Conforme solicitado, as experiências relatadas correspondem às vivências em vários espaços de socialização, no entanto, os fatos ocorridos nos espaços da escola tomaram grande evidência. Vejamos:

Eu fiz um exercício com eles (os/as alunos/as) assim: dei um pedaço de papel e pedi que eles colocassem em uma folha de papel o que menino pode fazer, o que menina não pode, o que é só de menino e o que é só de menina. E eu fui colocando no quadro assim, o que era biológico, o que era social. O interessante foi que apareceu tanta coisa! Eles coloram, por exemplo, que: menino pode se masturbar, menina não pode, que é uma questão da sexualidade, menino faz xixi em pé, menina não pode. Mas a questão que mais saiu foi menino tem liberdade, menina não tem (Prof^a03).

Semana passada, eu me deparei com um grupo de alunos, do 6º ano, ainda criança, de 12 e 13 anos, fazendo uma votação, quem iria comer o cu e quem iria dá uma dedada. Era um grupo de alunos, eram vários, dois que têm uma tendência, certo? Assim, eu não sei como colocar. Estavam envolvidos. Eles gostam, eles querem e aconteceu isso na escola. Então eu levei pra supervisão, pra direção, porque eles estavam tumultuando, atrapalhando a aula. Às vezes, eu não sei o que fazer com isso (Prof^a07).

Eu tive um aluno que era homossexual e esse menino sofria demais, esse adolescente, e eu acho que contribuí muito, ajudei muito. Outro dia eu encontrei com ele e fiquei feliz quando ele disse que hoje assumiu o que ele era e agradecia a mim como professora, porque tinha o momento que ele não sabia pra que lado ia e a agente conversava sobre isso (Prof^a08).

Outro dia, nós fomos pra uma sala e pedimos que as crianças fizessem perguntas e foi muito interessante, assim, perguntas de todo jeito, perguntas já bem assim picantes e já outras bem ingênuas, muito ingênuas mesmo, então a gente vê uma turma de 6º ano com muita curiosidade sobre o assunto, porque realmente as crianças não têm conhecimento, o que eles aprendem é o que conversam, é o que vêem na televisão, é o popular mesmo (Prof^a.03).

Algumas educadoras narraram também experiências da formação familiar no que se refere às questões de gênero e sexualidade.

Na nossa formação religiosa, católica, praticante, a questão do homossexualismo era pecado, assim como se masturbar era pecado, o homossexualismo também era, então tinha cura, como foi falado. Minha mãe era assim, a questão do respeito, de respeitar o outro era colocada, mas a família em si tinha esse preconceito. Então, eu tinha muito preconceito, talvez eu ainda tenha, eu não vou dizer que tinha não, porque nós temos muito ainda. (Prof^a.08).

Eu tenho um filho de 3 anos que já tá sendo criado com machismo, quando eu digo “vá fazer xixi!”, o pai diz: “não, fazer xixi não, quem faz xixi é mulher, vá mijar!”, quando ele diz “a minha pintinha” ele diz “a pintinha não, a sua pinta!”, quer dizer, ele já tá sendo criado assim. Ontem ele não vestiu uma blusa vermelha, foi um choro porque ele dizia que a blusa vermelha era de mulher, pra ele tinha que ser azul, então eu tive que dizer, “Olha, você vai com essa roupa, mas você não tá sendo criado

assim!”. Mas a educação de casa é assim, não sou só eu, tem o pai, tem o tio, a avó... Então a própria família alimenta. É difícil! A gente trabalha na sala de aula pra tirar os nossos preconceitos e fora da sala de aula? (Prof^a.07).

A minha irmã é lésbica e ela não é menos amada por causa disso e a minha família, eu particularmente, quero sempre saber com quem a minha irmã está. Como eu quero saber com quem as minhas filhas estão. Mas só que as namoradas que ela tem, às vezes, uma por vez, normal, elas não querem se apresentar, não querem nos conhecer, e aí tem que ser trabalhado isso, “Por que elas não querem?”. A gente quer saber com quem a minha irmã está, normalmente, faz parte da família, eu tenho duas filhas e eu quero saber dos seus namorados, com quem elas andam, independente de quem seja, e acontecer igual com a minha irmã.(...) E as minhas filhas convivem com a parceira que minha irmã escolhe. E eu não vou permitir essa convivência? Com medo de minhas filhas virarem lésbicas? Isso não existe! (Prof^a.05).

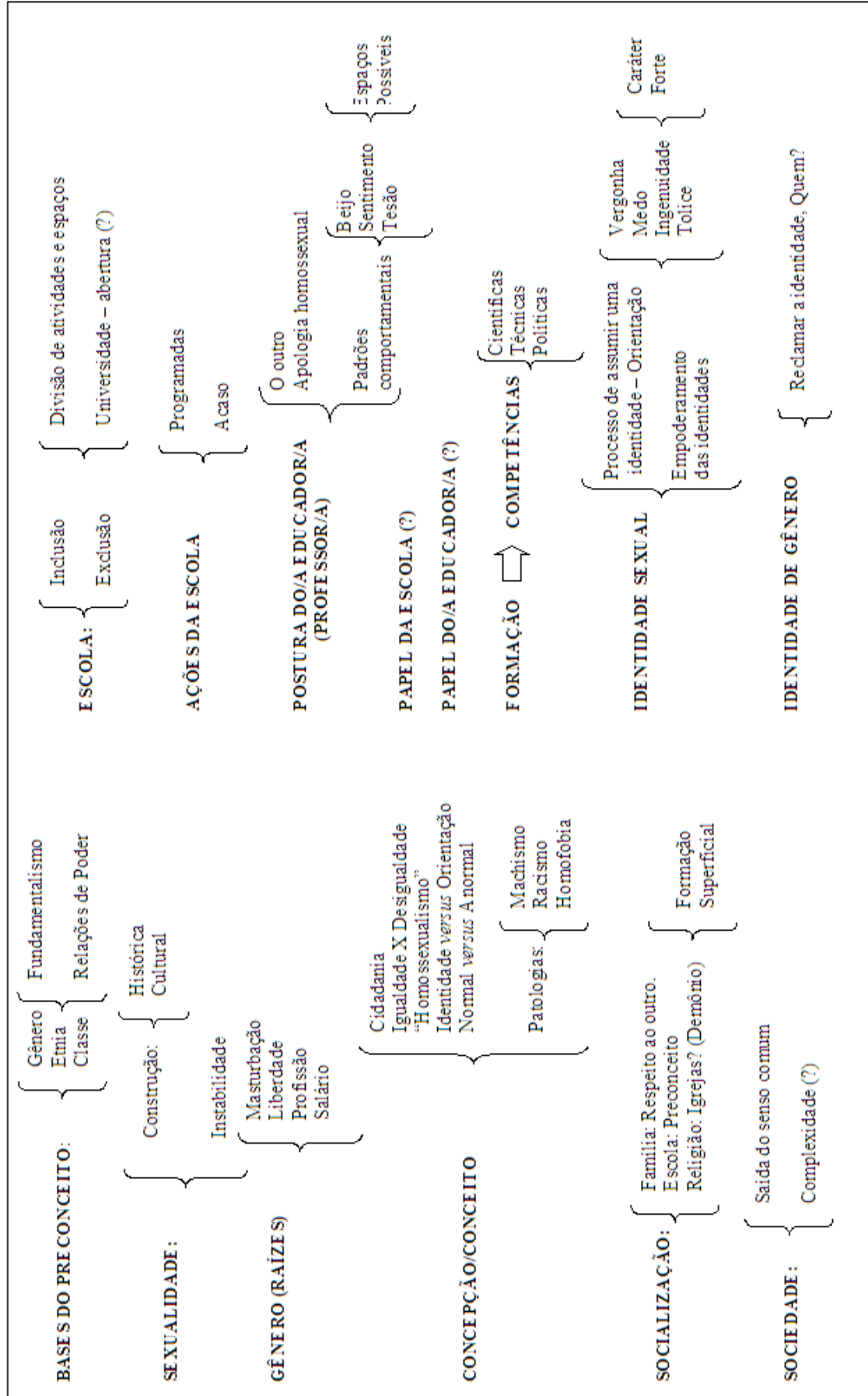
Eu, graças a Deus, sou proveniente de uma família de uma acentuada diversidade sexual e uma coisa que muito me admira é que apesar de serem pessoas de pouca cultura, eles aceitaram muito bem a diversidade sexual surgindo na família. Numa só família, nós encontramos três diversidades e elas foram muito bem amadas e são e isso muito me orgulha e eu, enquanto pedagoga, desejo dar a minha contribuição no entendimento para a compreensão. Um fato que muito me chamou a atenção é que eu tinha uma prima que sempre quis muito bem e sempre tive muitas afinidades com ela, e no ano passado, ela suicidou-se, ela era ... (pausa pra pensar) sapatão, não é, (pronuncia a palavra com timidez, como quem sabe que o nome não é o adequado) e ela foi muito bem aceita no seio da família, mas socialmente ela não conseguiu uma boa integração, ela não conseguia espaço no mercado de trabalho e isso afetou muito o emotivo dela e ela findou por suicidar-se no ano passado e isso causou muito pesar a todos nós e hoje enquanto educadora, o que eu desejo é um aprendizado melhor, puder passar uma mensagem positiva, puder aceitar, puder contribuir com a aceitação dessas pessoas na sociedade (Prof^a.10).

Uma tia minha é homossexual, só que ela é filósofa, pedagoga e advogada e ela sempre galgou por seus objetivos, foi candidata à diretora, vereadora, é mãe. Ela adotou a filha de uma ex-companheira dela, então assim, eu sempre fui vendo a vida exitosa dela, então pra mim isso é comum, é normal, nunca vi muita diferenciação, também sou simpatizante do movimento, sempre participei das paradas. A 1^a que eu participei foi tocando, o grupo que eu tocava foi convidado, o “Caravana Cultural” e depois disso eu sempre fui, no ano passado eu não fui porque estava viajando pro Maranhão e então fui pra Parada do Maranhão e foi super legal. Então assim, eu não tenho problema algum, em dizer, em freqüentar bares gays, eu tenho amigos gays, eu não tenho nada contra (Prof^a.09).

No resgate da memória educativa, enquanto os/as educadores/as narravam suas experiências e expressavam algumas opiniões acerca das questões implicadas, o mediador anotava no painel alguns tópicos e sub-tópicos extraídos das narrativas docentes. Ao final, o painel estava constituído pelas questões extraída das experiências dos participantes e foi apresentado pelo mediador como um resumo das questões a serem debatidas na formação (Quadro 01).

Em seguida, o mediador realizou uma síntese analítica contextualizando as implicações da sexualidade no processo de formação educacional pedagógica, partindo das questões postas pelos/as educadores/as, com a contribuição de quem desejasse se pronunciar. Vale ressaltar que, apesar da formação basear-se na troca de experiências entre ativistas

QUADRO 01: Memória Educativa
 (origem: quadro produzido no curso “Construções Conceptuais de Gênero e Diversidade Sexual”¹⁷)



homossexuais e educadores/as do espaço escolar, os ativistas presentes durante a dinâmica não narraram nenhuma experiência acerca de seus processos de formação educacional pedagógica.

Josso (2004) denomina de metodologias de histórias de vida em formação as estratégias de utilização de histórias de vida, produzidas nas narrativas, oral e escrita, dos sujeitos em formação. Porém, quando “a história produzida pela narrativa limita-se a uma abertura que visa fornecer material útil para um projeto específico” (JOSSO, 2004, p. 30)⁵¹, tratando-se de fragmentos de vida, deve-se usar o termo “abordagem experiencial”.

No caso da formação docente para a diversidade sexual, na dinâmica “memória educativa”, a utilização da “abordagem biográfica” está restrita à formação educacional pedagógica no que corresponda ao processo educativo de elaboração de saberes sobre o sexual, no intuito de com as narrativas das experiências de vida diversas, os/as educadores/as possam avaliar, refletir e, reelaborar seus valores, posturas e práticas educativas sobre tais saberes.

Desmasculinizando e Desfeminizando Conceitos:

No intuito de discutir as implicações das relações de gênero no cotidiano escolar, ressaltando as diferenças e desigualdades implicadas, um painel (Quadro 02) com três colunas foi exposto. A primeira com o título “homem”, a segunda sem título e a terceira “mulher”. Em seguida, o mediador, ao distribuir dois papéis, solicitou a cada participante que em um escrevessem uma característica de homem e, no outro, uma característica socialmente entendida como de mulher. Papéis preenchidos, os/as participantes os anexavam ao painel, de acordo com o gênero. Após as características fixadas, os títulos eram trocados pelo mediador e a cada característica iniciava-se uma discussão em torno da possibilidade de ela pertencer exclusivamente a apenas um gênero ou a ambos. Assim, o mediador indagava sobre a construção histórica e cultural do gênero e sobre a diferença entre as características biológicas e os valores e conceitos construídos no âmbito social.

⁵¹ Para Josso (2004) Essas narrativas (...) não podem ser consideradas como verdadeiras “histórias de vida”, o que não desvaloriza em nada o trabalho biográfico efetuado a partir de uma entrada experiencial ou da abordagem temática de um itinerário. Notar esta diferença é salientar que as histórias de vida postas ao serviço de um projeto não necessariamente adaptadas à expectativa definida de um projeto no qual elas se inserem, enquanto que as histórias de vida, no verdadeiro sentido do termo, abarcam a globalidade da vida em todos os seus aspectos, em todas as suas dimensões passadas, presentes e futuras e na sua dinâmica própria.

QUADRO 02: Desmasculinizando e Desfeminizando os gêneros

(origem: quadro produzido no curso “Construções Conceptuais de Gênero e Diversidade Sexual”)

Panel antes da discussão:

HOMEM	Espermas Temperamental	Pênis Severo	Pomo de adão Viril (2)	Não chora (2) Racionalidade (3)	Músculos salientes (2) Força (3)	Poderoso Robusto	Machista Companheiro/ amigo	Cheio de Poder Individualista	Racional Cheio de direitos
X									
MULHER	Maternidade (2) Deve engolir sapos	Vagina Vaidosa	Menstruação Amante	Sentimental Corajosa (2)	Sensibilidade (6) Compreensiva	Vaidosa Sabedoria	Delicada (2) Deve engolir sapos	Seios Organizada	Coração

Panel depois da discussão:

HOMEM	Espermas	Pênis	Pomo de Adão						
AMBOS	Músculos salientes (2) Viril	Razão Racionalidade	Força (2) Robusto/a	Machista Companheiro/a – amigo/a	Racionalidade Individualista	Severo/a Cheio/a de direitos	Cheio de Poder Vaidoso/a	Poderoso/a Delicado/a	Temperamental Organizado/a
MULHER	Sentimentalismo Maternidade (2)	Vaidoso/a Vagina	Corajoso/a Menstruação	Deve engolir sapos Seios	Sensibilidade	Compreensivo/a	Amante	Sabedoria Coração	

Durante a análise das características dos gêneros, as implicações de tais representações sociais no cotidiano escolar eram expostas, por exemplo:

Mediador: A vaidade. Existem homens vaidosos?

Prof^{as}: Existe. Muitos.

Mediador: Na escola existem muitos garotos vaidosos?

Prof^{as}: Tem!

Mediador: E como os garotos expressam suas vaidades?

Prof^{as}: No corte do cabelo, dando brilho, usam lápis, pintam os cabelos, fazem as sobrancelhas.

Mediador: E existe algum problema com a vaidade dos meninos lá na escola? Está tudo harmonizado? A vaidade está harmonizada na escola? A vaidade dos garotos que arrumam as sobrancelhas? Porque tem muitos garotos hoje que arrumam as sobrancelhas.

Prof^{as}: Não.

Mediador: Mas isso também, tem esse discurso metrosssexual, que é um termo mais recente. Já têm outros que combatem isso. Mas isso é fruto da sociedade do consumo. Cuidado! E aí dizem: o Daivd Bekman metrosssexual! Mas essa história de metrosssexual é fruto da sociedade do consumo.

Prof^a 13: A diferença da vaidade para ser metrosssexual é o seguinte, você ser vaidoso é uma coisa, e o metrosssexual já é um exagero do cuidado, fazer a sobrancelha.

Mediador: Olha, ele não concorda em fazer as sobrancelhas.

Prof^a 14: Essa história da vaidade, em relação ao homossexualismo, a gente não sabe realmente se a pessoa é ou não, a gente tem apenas uma dúvida, não sabe se é ou não. A gente vê assim, na escola particular um adolescente que tem gente que desconfia, mas não tem a certeza, ele é assim, uma coisa mais enrustida, mas é chato, ele não é muito exagerado no aspecto físico, entendeu, assim, a gente nota, as vezes, assim, na escola pública uma coisa mais assim exagerada, quando aquele aluno ele tem tendência para o homossexualismo, eu digo no aspecto físico, de roupa, de coisas que chamam atenção. Porque as vezes na escola pública, são pessoas mais carentes e que sofrem mais discriminação, muitas vezes por conta da cor.

Prof^a 15: Isso é uma questão cultural.

Mediador: Deixe eu ver se eu entendi: Os alunos da escola pública se revelam mais que os alunos da escola privada, é isso?

Prof^{as}: É.

Prof^a 12: Eu acho isso relativo, porque têm aqueles que são discretos, aqueles que são mais debochados e aqueles que começam logo a se prostituir e aí se debocham mesmo, sabe?

Mediador: Como é esse “se debochar?” (muita discussão)

Prof^a 12: É querer aparecer mais do que a mulher. Não se valorizam. Eles não se valorizam!

Prof^a 15: É travesti já!

Mediador: É ser travesti?

Prof^a 15: É travesti já! Às vezes eles usam assim... a linguagem, o jeito de ser.

Prof^a 14: Pra dizer as coisas não tem hora e nem lugar.

Prof^a 16: Tem uns que são e não assumem nunca. Eu não sei se é vergonha ou se é medo. Se você perguntar ele vai negar, mas pra a gente desconfia tem que ser por outras pessoas, mas pra ele se chegar, falar ou demonstrar alguma atitude, ele não demonstra. Ele tem vergonha, mas por trás!!!!

Prof^a 15: E por que é que ele tem que falar? A gente vive falando da nossa heterossexualidade?

Mediador: É uma boa pergunta. Pois então é isso. São vaidosos e têm alguns vaidosos que se debocham já, né? É isso?

Prof^a 09: Não é essa questão da vaidade, eu até acho que isso seja importante. Mas a pessoa pode ser vaidosa sem ser debochada. A pessoa ser debochada é a falta de respeito com a pessoa dele mesmo, ou dela mesma. Eu acho que nessa fase, independente da orientação sexual todos eles estão querendo aparecer, se destacar,

não é? Aí quando tem uma orientação sexual diferente do grupo, aquilo se destaca porque ele vai marcar a identidade dele enquanto pessoa, eu acho que é isso que o torna diferente. E a pessoa dele é o que ele está mostrando mesmo. Quanto à questão da vaidade, eu acho que homem está mais vaidoso mesmo e como juntou a questão da vaidade... na minha opinião, é uma questão higiênica mesmo, hoje em dia, os homens já aparam as asilas, já se depilam, passam hidratante, creme para rugas, e isso independente da orientação sexual.

Mediador: É, mas a gente ainda vai se aprofundar nessa história do deboche, tá!

Dessa maneira, a utilização dessa dinâmica, além de trazer elementos do cotidiano dos/as participantes e suas concepções acerca das relações de gênero em torno da diversidade sexual, proporcionou que eles/as expressassem os saberes construídos sobre masculinidade e feminilidade assim como analisá-los e reelaborá-los contextualizando com o vivido no espaço escolar através das narrativas que ilustravam ou justificavam seus posicionamentos. De modo a tornar explícito, através dos relatos dos/as participantes, como os conceitos e valores construídos socialmente sobre as diferenças baseadas no gênero estão presentes e são reproduzidos no cotidiano escolar como uma das bases reprodutora de muitos preconceitos geradores de desigualdades.

Isso vai contribuir para a produção subjetiva de homens e mulheres e a escola, por muitas vezes, acaba reforçando os valores negativos das relações sociais, especialmente em relação ao gênero, resultando nessa compreensão limitada de ver a inferioridade ou a desigualdade de homossexuais masculinos e femininos. Isso vem exatamente dessa compreensão de gênero (AG01).

Construção de Diagrama

O diagrama foi construído no sentido de discutir a transversalidade dos saberes da sexualidade no espaço escolar. Para isso, os ativistas sintetizaram algumas das questões mais expressadas pelos/as educadores/as, durante as visitas às escolas, sobre a abordagem da sexualidade na escola. As questões foram as seguintes: a dificuldade da escola em abordar questões e saberes da sexualidade com os/as jovens em formação; A necessidade de formação específica para o trato com a sexualidade com os/as jovens no espaço escolar; a postura do/a educador/a ao abordar sobre sexualidade com jovens estudantes - neutralidade ou intencionalidade; a necessidade de espaço e profissional específico para o trato de questões como a homossexualidade no espaço escolar; o conflito entre educação familiar e educação escolarizada a respeito da sexualidade e da diversidade sexual; a delimitação de faixa etária específica para o trato sobre a sexualidade.

Para o debate acerca desses conflitos trazidos pelos/as educadores/as, utilizou-se do único documento elaborado até o momento, no âmbito da educação, sobre a abordagem da sexualidade no espaço escolar – os PCN, especificamente, o capítulo “orientação sexual”. Assim, foram extraídos desse documento oito fragmentos de textos contendo o posicionamento dos PCN no que concerne às das questões colocadas anteriormente pelos/as educadores/as. São eles:

Por vezes, a escola realiza o pedido, impossível de ser atendido, de que os alunos deixem a sexualidade fora dela (BRASIL, 1997, p. 78).

(...)

É necessário que o educador tenha acesso à formação específica para tratar da sexualidade com crianças e jovens na escola, possibilitando a construção de uma postura profissional e consciente no trato desse tema (BRASIL, 1997, p. 84).

(...)

Não compete à escola, em nenhuma situação, julgar como certa ou errada a educação que cada família oferece (BRASIL, 1997, p. 85).

(...)

A escola deverá informar aos familiares dos alunos sobre a orientação sexual incluída na proposta curricular e explicitar os princípios norteadores do trabalho (BRASIL, 1997, p. 85).

(...)

Da quinta série em diante, os alunos já apresentam condições de canalizar suas dúvidas ou questões sobre sexualidade para um momento especialmente reservado para tal, com um professor disponível. Isso porque, a partir da puberdade, os alunos também já trazem questões mais polêmicas e já apresentam necessidades e melhores condições para refletir sobre as temáticas como aborto, virgindade, homossexualidade, pornografia, prostituição e outras (BRASIL, 1997, p. 88).

(...)

Temáticas como a gravidez na adolescência, masturbação, homossexualidade, iniciação sexual, pornografia e erotismo, aborto, violência sexual e outras são exemplos de questões que extrapolam a possibilidade da transversalização pelas disciplinas e demandam espaço próprio para serem refletidas e discutidas (BRASIL, 1997).

(...)

A escola deve informar, problematizar e debater os diferentes tabus, preconceitos, crenças e atitudes existentes na sociedade (...) O professor conduz e orienta o debate, não emitindo opiniões pessoais (BRASIL, 1997, p. 83).

(...)

Antes, acreditava-se que as famílias apresentavam resistência à abordagem dessas questões no âmbito escolar, mas atualmente sabe-se que os pais reivindicam a orientação sexual nas escolas (BRASIL, 1997, p. 77).

O intuito dessa dinâmica foi de aprofundar as questões e os conflitos trazidos pelos/as educadores/as, durante o diálogos com os ativistas nas escolas, utilizando-se para isso, os posicionamentos já postos pelos PCN, no sentido de proporcionar aos/às participantes uma reflexão em torno da intencionalidade, da ideologia, proposta pela atual política de educação sexual e do confronto desses posicionamentos com a realidade vivida pelos/as educadores/as.

Divididos em pequenos grupos - compostos por cinco ou seis membros - educadores/as, através da leitura de tais afirmativas/posicionamentos dos PCN, debateram e se

posicionaram contruindo um diagrama de acordo com a concordância ou discordância com o referido documento, ficando destinado à parte superior do diagrama às afirmativas com as quais o grupo concordasse e à parte inferior às questões em discordância.

Essa divisão em pequenos grupos oportunizou a alguns, aos/às mais tímidos/as, expressarem com maior facilidade suas opiniões, uma vez no grupão, percebia-se a prevalência de fala de alguns/mas integrantes, apesar das tentativas dos mediadores em instigar a participação de todos/as durante os debates. Enquanto alguns grupos concentravam-se na montagem do diagrama, outros aprofundavam-se, através das discussões e relatos, na leitura crítica dos PCN, em busca de um consenso. No entanto, diante as questões postas, ficou notório em todos os grupos a dificuldade em consensuar um posicionamento, haja vista as nuances de interpretações dos textos e os posicionamentos diversos.

No entanto, após a construção do diagrama pelos pequenos grupos, explicou o mediador da dinâmica: “a construção do diagrama de acordo com a condição de concordância ou discordância era mais pra estimular o debate, não há um lugar definido para cada afirmativa dessas”.

Em seguida, os pequenos grupos foram desfeitos e os/as sujeitos socializaram a experiência do debate e expuseram as questões e opiniões suscitadas durante a construção do diagrama. Momento rico de conflitos em virtude de opiniões diversas, acompanhadas principalmente de relatos de experiências profissionais vividas no espaço escolar. A cada questão suscitada, o mediador instigava, através de questionamentos geradores de reflexões.

Teatro-Debate:

A construção de teatro-debate – elemento da dramaturgia inspirado por Augusto Boal em “O teatro do oprimido”, foi a dinâmica adotada para a discussão sobre a abordagem das implicações com as relações de gênero e as relações sociais com a diversidade sexual nos espaços escolares, numa perspectiva de observar as manifestações negativas e positivas dirigidas aos LGBTT. Nesse sentido, o grupo foi dividido em duas equipes e cada uma teve a responsabilidade de preparar e apresentar um ensaio teatral envolvendo a problemática, de modo que ocorresse um conflito para que se voltasse à platéia, substituindo atores e atrizes, dando continuidade ao enredo, fazendo, posteriormente, um debate do ocorrido. No debate, foi sugerido que cada um expressasse seus sentimentos enquanto participante da apresentação ou enquanto platéia, bem como o enredo apresentado por cada grupo.

A intencionalidade do uso dessa técnica foi de fazer uma interação/aproximação maior dos/as participantes com a temática e as questões abordadas, através da utilização do corpo, da dramaturgia, pois coube a eles/as a criação do roteiro, do texto e a interpretação dos personagens, de modo a facilitar a posteriori uma análise das emoções, dos sentimentos vividos enquanto interpretavam os personagens.

Um elemento importante, durante a elaboração das peças, foi a escolha dos roteiros, pois as duas equipes não criaram uma ficção, mas reproduziram experiências, fatos reais, vivenciados por participantes integrantes do grupo. Entendo esse fato como um indicativo do quanto essas questões estão presentes no cotidiano escolar e o quanto são significativas para educadores/as. Conforme exemplo que segue:

Peça 01

(Na sala de aula - Muita confusão em sala envolvendo a aluna Antônia.)

ProfªA: Ô Antônia!!!

Aluna T: Tonhão professora!

ProfªA: Olhe, o seu nome na minha chamada é Antônia e eu vou chamar de Antônia! História de Tonhão! Tonhão pode ser lá fora. Aqui eu não quero saber de Tonhão.

Aluna: O que é isso, tia? Deixe o Tonhão em paz!

ProfªA: Quer saber de uma coisa, eu já tive uma idéia. Venha cá, venha!

Aluna: HUUUUUUUU!!! E Tonhão!!!! Dançou!!!

(Professora e aluna vão à diretoria.)

(Na diretoria)

ProfªA falando pra diretora: Minha filha, olhe, eu sinto muito, mas não dá pra lutar com esse tipo de gente aqui não! Não quero mais na minha sala, não dá certo!

Diretora: O que aconteceu?

ProfªA: Mal começa a aula, olhe, eu nem comecei a oração, porque estava lá as meninas com um nhem, nhem, nhem com ela, querendo agarrar.

Diretora: Aqui na nossa escola!?

ProfªA: Dentro da sala! Dentro da sala! E você acha que eu vou segurar uma situação dessa? Não dá certo, não!

Diretora para aluna: Mas você, minha filha!

ProfªA: Não quero de jeito nenhum! Não quero!

Diretora para aluna: Mas, minha filha, você tão bonita!

ProfªA: E pensa que quer que chame ela de Antônia? É uma história de um Tonhão! Até o nome quer mudar!

Diretora para aluna: Mas a sua mãe... você é de família! Tão bonita!

Aluna para diretora: E o que é que tem, tia?

Diretora: Você é uma menina de família!

Aluna: Mas eu gosto de menina!

ProfªA: Ave Maria!!! Meu Deus do céu! Isso na nossa escola! Resolva isso! Resolva que na minha sala eu não quero! Resolva isso!

Outra professora: Calma gente, calma! Eu fico com ela na minha sala. Olhe, vamos fazer o seguinte, eu sei que isso é um problema pra escola, mas eu fico com a menina na minha sala.

Aluna: Tonhão, tia!

ProfªB: Ah! Com o Tonhão. Depois a gente fala sobre isso. Eu vou fazer o seguinte.

Diretora: Nós temos que consultar as famílias.

ProfªB: Mas pra que fazer evento?

Diretora: porque se não vão querer matricular mais os filhos. O que vão dizer da nossa escola!?

Prof^oB: Mas, coordenadora, escute, é a mesma série, o mesmo horário.

Prof^oA: Me desculpe, mas eu vou lhe fazer uma pergunta. Você sabe como lidar com esse tipo de gente? Porque eu não estou querendo, minha filha, porque eu não estudei pra lidar com esse tipo de gente e eu não quero! Eu tô passada!

Prof^oB: Mas a gente tem que fazer uma tentativa. Não podemos deixar a menina fora da escola!

Prof^oA: Ela não quer nem que chame pelo nome!

Prof^oB: A gente vai conversar!

Prof^oB para aluna: Então, a partir de amanhã, você vai para minha sala. Não precisa ninguém saber o porquê. Nem sua família, nem ninguém.

Diretora: Sem transtorno. Tá certo. Vamos ver! Vamos ver!

(Aplausos)

Um aspecto observado pelos/as participantes durante o debate foi a explícita dificuldade da escola e dos/as educadores/as em resolver os conflitos. A ponto de assumir que:

Quando o problema tá com a gente, e a gente não se acha preparada, então, passa pro colega, passa pro outro, empurra com a barriga, pro outro resolver, fazer um milagre (...) porque a gente não está preparada pra assumir, pra enfrentar a situação, e passa sem dá nenhuma solução (Prof^a14).

Por que é que eu transfiro o problema? Porque o problema é do outro, quando eu vou falar dessa questão, que eu transformo num problema, eu, educador, professor, agente da escola, não é o meu problema, o problema é do outro, porque quem tem o problema é o outro. O outro é que traz o problema. Não fui eu que problematizei isso, porque eu tenho meus limites nisso. Então quando a gente vai tratar disso, por que é que a gente recolhe e não trata com os outros? Porque a gente é falso. Nós aprendemos a está numa educação da falsidade, de tá enganando, então os outros não podem saber por que o problema não é coletivo, é particular, o problema é privado. Então, nesse momento, em que a sexualidade é uma questão pública, uma questão política de discutir com todo mundo na sala de aula, não. A gente recolhe e leva pra lá. Por quê? Porque a gente não dá voz pro outro. Alguma vez a professora perguntou o porquê desse menino tá tão inquieto, ou se perguntou aos alunos se construiu junto essa compreensão? O encaminhamento disso foi junto? (AG01).

Painel de Conceitos: “O que sei” e “O que quero saber”:

Essa dinâmica consistiu na construção coletiva de um quadro sobre os conceitos e saberes acerca das categorias identitárias no campo da orientação sexual (Quadro 03). Seu objetivo foi expor os saberes já constituídos sobre as homossexualidades e as questões ainda não compreendidas, de modo que o quadro era dividido em duas colunas: “o que sei” e “o que quero saber” sobre gays, lésbicas, travestis, transexuais, bissexuais e heterossexuais.

Instigados/as pelo mediador, os/as educadores/as iam fazendo suas colocações sobre seus saberes e curiosidades, categoria por categoria, enquanto aquele as anotava no painel.

QUADRO 03: O que Sei, o que Quero Saber
(origem: quadro produzido no curso “Construções Conceptuais de Gênero e Diversidade Sexual”)

	Gays	Lésbicas	Travestis/ Transsexuais	Bissexuais	Heterossexuais
O que sei	<p>Homem que gosta de homem; Rapaz alegre; Pessoa que gosta do mesmo sexo; Delicado; A feminado, desmunchado; Gesticula muito; Anormalia do sexo; “viado”, “boiola”, “balde”, “boneca”, “bicha”, “ Tchola”, “Boga”, “Mona”, “Mulher da nova geração”; Quem gosta de Madona, Britney Spears, RBD, Barbra Straissand; Discretos; Só andam com rapazes da mesma características; Meninos que andam com meninas.</p>	<p>“Sapatão”, “Velcro”, “44”, “Fazem sabão”; Mulheres que gostam de mulheres; O nome lésbica veio da ilha de lesbos; “Saboeira: faz sabão”; “Toinhão”; “Maria Machado” “Leide” (passiva); Mulheres delicadas e mulheres machos; Mulher que tem a voz rouca.</p>	<p>Homem que gosta de se vestir de mulher; “Se montam”; Poderosos; São mais atraentes que mulheres; Trans são iguais a transgêneros; Em 90% dos programas fazem papel ativo; Fazem show na noite; São esnobes.</p>	<p>Giletes; Gostam dos dois sexos; São mais felizes; São homossexuais encubados; O terceiro sexo.</p>	<p>Pessoas que gostam do sexo oposto; Têm a orientação sexual socialmente aceita; Homem ativo e mulher passiva; Quem manda é o homem; Na hora do sexo a mulher fica em cima e o homem em baixo; São intolerantes; Vivem se exibindo; Só fazem “papai e mamãe”; São limitados.</p>
O que quero saber	<p>As afirmações acima são verdadeiras? Como os gays se auto definem? É possível ter o “jeito” e não ser? Por que se denominou gay? Como podemos afirmar cientificamente que uma pessoa é gay? Qual o momento em que o gay revela sua orientação sexual para a família? Como é o relacionamento homossexual? Como é a questão da fidelidade, sinceridade e outras? Gays vivem em grupos fechados? Como fazer para o ânus ser lubrificado? Por que os gays copiam a relação hetero (relação de poder)?</p>	<p>Toda lésbica é masculinizada? No relacionamento, como são os papéis masculino e feminino? A transa tem mais carícias? Uma lésbica pensa como homem? Na relação, existe o lado mais fraco? Por que utilizam vibrador? Por que copiam o comportamento dos heteros? As lésbicas preferem viver com mulher “malhada”?</p>	<p>Tem travesti que não gosta de homem? Qual a diferença entre travesti e transexual? Qual diferença entre o “debochado” e a “fina”? Qual a diferença entre travesti e michê? E as dtregues?</p>	<p>É o terceiro sexo mesmo? Por que chamam de “Bi”? É desvio de personalidade? É o mesmo que hermafrodita? Têm dupla personalidade? Já nascem assim? Pode-se evitar? Pode exorcizar?</p>	<p>Por que só os “heteros” podem casar? Já nascem assim? A heterossexualidade tem cura? Por que os “heteros” são exibidos? Tem mulher ativa? Se o homem deixar a mulher fazer fio terra, será gay? Como é fidelidade na relação? Por que só os “heteros” podem ter filhos? “Heteros” têm dupla personalidade? Por que alguns “heteros” usam vibrador? Quem come quem? Por que algumas mulheres “hetero” são vaidosas e outras não?</p>

Era possível perceber, em alguns/as, a reprovação frente a questões postas por colegas e, muitas vezes, contestadas no momento da emissão. As perguntas direcionadas às práticas sexuais causavam sempre muita euforia. “Eu me sinto como uma adolescente, curiosa, querendo saber tudo” (diário de campo), e em seguida, “vocês devem estar pensando “esse pessoal não sabe nada”” comentou a professora.

A construção do painel, por algumas vezes, foi interrompida para a escuta de narrativas sobre algumas questões, por exemplo, os estereótipos e a reprodução da heterossexualidade por lésbicas (papéis masculinos e femininos). Até o momento, nem o mediador, nem os demais ativistas interferiam nem comentavam sobre as falas dos/as educadores/as, porém, ao chegar à categoria “heterossexual”, foi solicitado que somente aos ativistas, os gays presentes, expressassem seus saberes e dúvidas sobre a heterossexualidade, momento de bastante euforia dos/as participantes. Daí em diante, os ativistas, inclusive o mediador, passaram a emitir suas “opiniões” e “dúvidas”. Na verdade, traziam questões do senso comum e retornavam algumas, já postas pelos/as educadores, a outras categorias, adaptando-as à categoria “heterossexual”.

Após a construção do painel, abriu-se para o debate, no qual todos/as emitiram suas opiniões sobre os saberes e as curiosidades postas.

Eu percebi um peso muito grande na curiosidade da relação sexual. A curiosidade e assim, a questão do preconceito está muito aguçada na gente, porque quando surge a pergunta sobre a questão da fidelidade entre um gay e o seu companheiro, eu acho que é porque de uma certa forma nós ainda estamos percebendo como um casal diferente e não estamos achando comum ainda, né? Porque isso é tão relativo, essa questão de fidelidade, porque entre os heterossexuais há os fiéis, há os que não são. (Prof^a12)

A gente escuta sempre o discurso da diferença e, às vezes, é perigoso trabalhar nessa perspectiva, porque a partir do momento que nós tratamos as questões da homossexualidade como sendo “as pessoas diferentes” você parte da concepção de que o “normal” é a heterossexualidade. Então, esse discurso da diferença deve ser colocado na perspectiva de que todos nós somos diferentes e é por isso que quando chegou na categoria “heterossexual” a gente devolveu essas questões de propósito. Não é que as lésbicas e gays sejam diferentes, e aí a gente escuta no senso comum, a gente percebe isso, na fala do senso comum mesmo, quando diz assim, “Há, eu frequento o mundo gay!” O que é o mundo gay? Existe um mundo gay? Não existe um mundo gay coisa nenhuma! O mundo é um só e nós todos vivemos nele. (...) isso faz com que a gente coloque essas perguntas e tragam esses preconceitos, porque na verdade o que a gente sabe, aí nessa dinâmica, são os preconceitos, a gente tem que ter cuidado em diferenciar preconceitos de discriminação. Preconceito são as idéias preconcebidas sobre alguma coisa. E essa dinâmica é muito legal porque ela faz com que a gente diga o que sei sobre os preconceitos que a gente aprendeu a vida inteira, o que a gente tem concebido até então sobre essas categorias. (AG02)

FOFA – Fortalezas, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças

A ferramenta metodológica utilizada para pensar sobre as perspectivas e desafios para a educação no enfrentamento ao preconceito e discriminação caracterizados pelo sexismo e pela homofobia foi a FOFA, traduzindo-se no levantamento, pelos/as participantes, das Fortalezas, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças, sobre o trabalho com a sexualidade no espaço escolar. Foi pedido que todos/as anotassem em pedaços de papel separados, em forma retangular, cada um dos aspectos sugeridos pela dinâmica (Quadro 04). Após o levantamento dos aspectos solicitados foi feita uma leitura coletiva e levantados alguns questionamentos pelo mediador da dinâmica:

Mediador: Tem algumas coisas aqui que eu não sei se são ameaças. O que é que ameaça a escola? Vamos pensar no preconceito como uma ameaça. O preconceito da família ameaça a escola?

Profª 14: Eu coloquei o preconceito da família como ameaça porque quando a gente for desenvolver esse projeto na escola o que poderá acontecer, e virá a acontecer, é alguns pais nos procurarem questionando o porquê da escola discutir essas questões. Então, de querer até tirar o aluno da escola por achar que a escola está incentivando. Isso poderá ser uma ameaça.

Mediador: Então vamos pegar esse exemplo, vamos supor que o pai venha questionar o conteúdo que esteja sendo abordado na escola. Esse questionamento não é uma oportunidade pra você usar do diálogo? (apontando para o papel com a palavra “diálogo” no tópico oportunidade) que é uma oportunidade!? Questionar os valores, que é uma fortaleza? Até onde a família vai ser de fato uma ameaça? Não será uma ameaça a falta de diálogo com a família? Vamos pensar nisso.

Assim, essa ferramenta viabilizou uma comparação entre as fortalezas e fraquezas, como também uma análise reflexiva das possibilidades de utilizar as oportunidades para amenizar o impacto das ameaças. “Como utilizar as oportunidades e as fortalezas existentes na escola para minimizar as fraquezas e ameaças?” (AG01).

Após cada dinâmica, os painéis/quadros produzidos pelos/as participantes eram fixados nas paredes da sala, pois as discussões se entrelaçavam e, por muitas vezes, no decorrer da formação, os painéis foram retomados, como referência às questões já abordadas. Os vários fatos extraídos das experiências pessoais e profissionais, relatados pelos/as participantes durante os cinco dias, também eram utilizados como ilustração e, muitas vezes, retomados em momentos posteriores. O fato de estar trabalhando com fatos reais torna-se importante, na medida em que se percebe o quanto os conflitos discutidos estão presentes no cotidiano escolar. Para que as discussões assumissem esse movimento de ida e volta, para que estivessem interligadas, a estratégia utilizada foi a inserção integral dos mediadores - os dois ativistas organizadores e mediadores – durante toda a formação, pois eles estiveram sempre

QUADRO 04: FOFA

(origem: quadro produzido no curso “Construções Conceptuais de Gênero e Diversidade Sexual”)

FORTALEZAS	OPORTUNIDADES	FRAQUEZAS	AMEAÇAS
Presença de pessoas (2);	Diálogo (2);	Preconceito (4);	A não aceitação de algumas famílias, professoras e etc. (2);
Disponibilidade (2);	Sala de aula (2);	Conhecimentos (3);	Resistência;
Espaço de construção;	Ainda em construção;	Aceitação de alguns (2);	Rótulos e rejeições;
Alunos;	Influência;	Falta de informações reais (2);	Confrontar;
Conhecimento;	Conversas abertas;	O preconceito de professores (2);	Falta de compreensão;
Experiências;	Dia a dia – Palestras;	Discriminação e injustiças (2);	Injustiça;
Valores;	Reuniões;	Convívio com o sujeito;	Preconceito das famílias;
Lidar com o ser humano;	Oficinas;	Núcleo gestor;	Preconceitos;
Curso de capacitação;	Usar diversos recursos materiais;	Falta de projetos;	Agressões verbais e físicas;
Espaço para debates;	Público jovem;	Indiferenças;	Indiferença do grupo que faz a escola;
Diversidade sexual;	Apoio de alguns órgãos;	Falta de interesse;	Falta de conhecimentos e orientações;
Apoio do grupo gestor;	Ouvir;	Hipocrisia;	Permanecer ou reforçar o “como está”;
Valores éticos;	Enfrentar o preconceito e discriminação;	Falta de tempo para trabalhar essas questões;	A falta de conhecimento;
Grupo de professores comprometidos;	Contato dos professores com os alunos em sala;	A escola é pouco atrativa como espaço de descobertas;	O comportamento e atitude de alguns educadores;
Ser garantida a universalidade;	Poder trabalhar com a diversidade humana;	Pouco espaço para questões de educação sexual;	Continuar no mundo da falta de informações – utopia;
Disponibilidade para aprender sobre o tema;	O próprio ambiente escolar que agrega pessoas;	Compromisso de educadores não despertados;	Possibilidade de não sermos entendidos na busca;
Abertura manifestada para o entendimento à diversidade sexual e o trato da questão sem preconceito;	Reuniões de estudo de caso que acontecem quando estamos diante de questões acerca da diversidade sexual, com as quais não estamos preparados para trabalhar;	O preconceito instituído e as hipocrisias veladas de pais, professores e diretores.	Transferência de alunos, discriminação e isolamento de alguns alunos e comunidade escolar;
Direção aberta e flexível;	Contar com diversas parcerias;		A afirmação de preconceitos e discriminação;
Espaço e tempo já organizado de debate e estudos;	Todos os momentos são ideais para falar sobre sexualidade;		Incompreensão (machismo) e o despreparo emocional de alguns;
Jovens em formação com amplitude para discussão;	Planejamento sistemático;		Falta de abertura manifestada por alguns segmentos que compõem a escola.
Grupo comprometido;	Espaços;		
Vontade.	O momento da aula;		

presentes, mesmo que, por muitas vezes, apenas observando e emitindo, em alguns momentos, suas opiniões ou fazendo alguns esclarecimentos, contribuindo com quem tivesse mediando no momento. Desse modo, foi possível interligar os debates, retornar às questões não concluídas ou esclarecidas em momentos anteriores.

Diante dos procedimentos utilizados, pude perceber, na postura do/a educador/a, que este assume o papel de mediador das questões em debate, considerando que os sujeitos em formação

Já possuem informações concretas, incompletas ou falsas sobre muitas questões, a atitude pedagógica mais adequada é a de verificar o que sabem e ajustar as informações à idade, ao nível de maturidade e às experiências do educando, o que só pode ser feito partindo de suas demandas. (...) Cabe ao educador, nas discussões em grupo, criar um clima de segurança e de confiança, sem pressões, permitindo e mesmo incentivando os alunos a exprimirem livremente seus sentimentos, suas dúvidas, inquietudes, ambivalências, opiniões, etc. (Werebe, 1998, p. 179-180).

No espaço da formação docente,

Uma coisa importante foi o respeito com o professor, o respeito em todos os sentidos, a confiança que a gente depositou neles e eles na gente. Eu acho que a confiança vem da forma como a gente trabalha. Porque a gente partia do que eles diziam e devolvia a partir da reflexão coletiva. Então eram eles que traziam as questões. Isso faz com que o sujeito se sinta parte do processo. Isso faz com que ele se sinta importante. E a gente se colocava de igual pra igual com eles. Sentava no círculo junto. Não tinha um local reservado pra gente. Não tinha ninguém chegando, mediando um debate e indo embora em seguida. Não. A equipe acompanhava a discussão o tempo todo. Daí, nessa convivência, vai se criando a confiança, a afetividade. A ponto das pessoas se sentirem à vontade pra socializar coisas de sua própria sexualidade, de falar da 1ª menstruação, da relação sexual com o marido, que são coisas tão íntimas, tão subjetivas, mas que surgiam durante a formação. De falar da homossexualidade do filho e dos conflitos disso na família, por exemplo. Eu acredito que isso só aconteceu porque o espaço, o clima, as pessoas que estão lá propiciaram isso. E a afetividade é um elemento importantíssimo nesse espaço, porque a gente sente as pessoas com vontade de abraçar, de beijar a gente, de tocar um ao outro. Até hoje quando a gente se encontra, a gente tem essa coisa de pegar um no outro (AG01).

Isso não exclui do processo ensino-aprendizagem a transmissão, por parte do educador, de conhecimentos teóricos, contudo, somente o seu saber científico não seria suficiente para a abordagem pedagógica de educação sexual, foram necessárias estratégias para um clima favorável, proporcionado principalmente pela afetividade entre os sujeitos participantes. Para Luckesi (1994), torna-se importante, além da competência teórica, técnica e política, uma paixão pelo que se faz. Uma paixão que se manifeste ao mesmo tempo de forma afetiva e política. Sem essa forma de paixão, as demais qualidades necessárias ao educador tornam-se formais e frias. O processo educativo exige envolvimento afetivo (p.117).

Em alguns momentos, foi possível perceber posturas reprodutoras dos papéis de educador e educando adotados nos espaços da educação formal, em que aos ativistas coube o papel de detentores dos conhecimentos científicos, postura percebida através da necessidade de sempre fecharem os debates, de sempre ter a última palavra, por exemplo; e aos/as educadores/as se posicionarem enquanto educandos, acatando os discursos, sem maiores questionamentos (diário de campo).

A abordagem Pedagógica da Sexualidade no Acaso do Cotidiano Escolar

O acaso ocorrido nos espaços escolares envolve saberes e experiências diversas dos sujeitos e, conforme já mencionei no capítulo anterior, é o momento propício às manifestações da sexualidade e dos significados a ela atribuídos. Considera-se que é no momento do acaso, da socialização, que os saberes da sexualidade, geralmente, são expostos, principalmente pelos/as jovens em formação, dada a escassez de espaços e atividades programados dedicados a essa temática na escola e a necessidade de expor suas inquietações e descobertas, numa fusão de sentimentos.

Na dinâmica do acaso, pelo caráter da imprevisão, do inesperado, o questionamento reconstrutivo apresenta-se como a metodologia mais adequada para essa intervenção. Ele consiste numa abordagem educativa em que, através do diálogo, o/a educador/a levante questionamentos acerca dos posicionamentos e saberes expressos pelo educando, provocando neste o exercício da reflexão sobre as questões postas e debatidas. Assim, a intervenção pedagógica intencional deve provocar a reflexão e isso ocorre no momento em que o educando pára para refletir sobre suas ações e posicionamentos, para reelaborar seus saberes.

A partir do momento em que o/a educador/a responde ao/à aluno/a em forma de pergunta, está proporcionando a ele/a o exercício da reflexão: é o momento da reconstrução de saberes, da aprendizagem, pois provoca no/a educando/a a reflexão sobre seus atos e conceitos acerca da sexualidade e da diversidade sexual, quando os fatos ocorrem (AG02).

Em síntese, durante a formação docente continuada, os ativistas do GRAB apontaram como questões principais sobre as metodologias a serem adotadas nas abordagens educativas sobre sexualidade e diversidade sexual:

- A definição dos sujeitos em formação como ponto de partida e de chegada das práticas educativas sobre sexualidade e diversidade sexual.

- O desenvolvimento de práticas educativas acerca da sexualidade a partir das necessidades, aspirações e desejos das crianças e jovens em formação;
- A defesa da abordagem da sexualidade sob aspecto da transversalidade, uma vez que as manifestações da sexualidade ocorrem nos mais variados espaços e momentos do cotidiano escolar: o programado e o acaso, dessa forma, educadores/as devem estar preparados/as, também, para tal intervenção nesses momentos;
- Adoção de metodologias participativas, através de técnicas de discussão em grupo, ou dinâmicas de grupo, nas atividades educativas programadas a serem desenvolvidas no espaço escolar, ou seja, técnicas de abordagem que proporcionem a interação e participação dos sujeitos envolvidos, educadores/as e educandos/as, na emissão de seus saberes, de suas dúvidas, dos conceitos e preconceitos;
- Adoção de técnicas projetivas como vídeo-debate e teatro-debate também são indicadas como metodologias adequadas por facilitarem o processo dialógico exigido, a emissão de suas opiniões, valores e dúvidas;
- O “questionamento reconstrutivo” como a metodologia mais adequada para a intervenção nos momentos do acaso, no sentido de provocar o processo de ação-reflexão-ação no educando, através do diálogo.

5.2.3 Competências Políticas: O Porquê da Abordagem Educativa sobre Diversidade Sexual na Escola

A primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir.

Paulo Freire

Durante o diálogo entre ativistas do GRAB e educadores/as do espaço escolar, foram expostos posicionamentos, reflexões e críticas acerca da função da escola e do/a educador no enfrentamento à homofobia junto aos jovens em formação. Um aspecto fundamental nessa discussão foi sobre o compromisso da educação formal e do/a educador/a para com o desenvolvimento de uma política educacional de educação sexual escolarizada na perspectiva do reconhecimento e defesa da diversidade sexual.

Nesse debate, sobre o compromisso do profissional com a sociedade, com a mudança social, a indagação inicial, segundo Freire (1979) é “Quem pode comprometer-se?”, na defesa de que “ao nos aproximarmos da natureza do ser que é capaz de se comprometer, estaremos nos aproximando da essência do ato comprometido” (Freire, 1979). Dessa maneira, entende que

Somente um ser que é capaz de sair do seu contexto, de “distanciar-se” dele para ficar com ele, capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e estar sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isso, de comprometer-se. (FREIRE, 1979, p. 17)

Nessa perspectiva, o comprometimento está estritamente condicionado à disponibilidade do sujeito, do profissional, no nosso caso, do/a educador/a em refletir e agir sobre o mundo vivido, sobre sua realidade, no intuito de transformar-se e transformá-lo. Segundo Luckesi (1994) o educador só tem duas opções: ou quer a permanência desta sociedade, com todas as suas desigualdades, ou trabalha para que a sociedade se modifique (p. 116).

Vale lembrar que a proposta de uma educação sexual a ser desenvolvida no espaço escolar deve envolver todos os sujeitos integrantes da chamada “comunidade escolar”. Dentre esses, educadores/as e educandos/as destacam-se pelo papel central que ocupam nesse espaço. No entanto, a escola envolve questões sociais e culturais que abrangem os demais sujeitos que a rodeiam. Pais de alunos/as, funcionários/as e a comunidade em que a escola está situada estão, ou devem estar, constantemente integrados às práticas educativas desenvolvidas.

Assim, um fundamento essencial da educação sexual é olhar os sujeitos enquanto “sujeitos sexuados”. Sobrepondo-se aos papéis desempenhados na escola, educadores/as, educandos/as, trazem consigo saberes diversos sobre o sexual, oriundos de sua formação educacional e de suas experiências de vida. “Daí, devemos reconhecer que antes de ser profissional, ele é homem. Deve ser comprometido por si mesmo.” (FREIRE, 1979, p. 19).

Partindo da concepção de educação como um ato político, ato comprometido com a mudança social, com o enfrentamento às desigualdades sociais, sobre o comprometimento com o enfrentamento às desigualdades ocasionadas pela homofobia, “qual é a função da escola mesmo?”, indagou o ativista. Qual o seu comprometimento? Daí, à escola, para além da formação intelectual, cabe também o papel social de contribuir com a formação humana do educando, pois deve estar voltada ao

Desenvolvimento individual e coletivo dos/das jovens, porque uma coisa está implicada na outra, elas não são estanques, não são separadas (...) e se a escola não se preocupar com isso ela não está assumindo a sua função” (AG02).

Nesse sentido, o espaço da educação formal, como espaço de desenvolvimento dos sujeitos nos aspectos intelectual e humano deve proporcionar aos jovens a vivência de relações sociais positivas e saudáveis. Assim, a escola, como espaço para o desenvolvimento individual e coletivo dos sujeitos, no campo da sexualidade, na formação educacional dos sujeitos, deve atender as necessidades do educando e

Qual a razão de discutir a educação sexual, sexualidade? Quem é o ponto de início e o ponto de chegada? É o sujeito. O sujeito que é sexuado. E aí nós (educadores/as) temos que entender os anseios, as necessidades desse sujeito. E não vai ter um espaço próprio pra discutir a sexualidade. Por quê? Porque o sujeito vai está em todos os espaços da escola (Ativista do GRAB e facilitador da Formação Docente, 2007).

Contrapondo-se à terminologia “orientação sexual” adotada pelos PCN, adota-se a expressão “educação sexual”, sugerida por Werebe (1998) e Figueiró (2006) e outros/as estudiosos/as, para designar-se às práticas educativas de abordagem da sexualidade na escola, sob o entendimento de que é

A minha orientação sexual diz respeito a mim e às pessoas com quem eu me relaciono que eu me apaixono e me decepciono e que eu vivo sonhando iludido, e que eu transo também, e a gente goza junto e a gente vai pro deleite da carne junto. Isso tem a ver com a minha orientação sexual. Não é o que a escola tem que tratar. A escola tem que tratar é da educação sexual (AG01).

pois, segundo Figueiró:

“Educação sexual” é mais apropriada porque é coerente com a concepção do método de educação, no qual o educando participa do processo de ensino e aprendizagem como sujeito ativo e não como receptor do conhecimento, informações e/ou orientação (...) é um termo que está em consonância com as estratégias consolidadas fundamentais nesse processo, quais sejam: ‘debate aberto’, discussões e educação através da participação em lutas sociais (Figueiró, 2006, p. 48).

Assim, a educação sexual deve estar comprometida com a educação, no intuito de possibilitar, no campo da sexualidade, relações positivas entre os sujeitos, enquanto a expressão “orientação sexual diz respeito à direção do desejo sexual do indivíduo, que pode ser heterossexual, homossexual ou bissexual” (Figueiró 2006, p. 48), aos significados que cada sujeito vai atribuindo, no campo da sexualidade, às suas experiências pessoais e coletivas no decorrer da vida.

Assim, Werebe (1998) atribui à educação sexual uma característica essencial, sua intencionalidade, pois “não se pode dissociar a educação da informação, sendo impossível delimitar as fronteiras entre as duas ações: informar é educar e a informação sexual não é nunca neutra” (Werebe, 1998, p. 156). Dessa maneira, a educação sexual intencional contrapõe-se à concepção de atividades de mera informação sobre a sexual e à lógica da neutralidade⁵², e sua intencionalidade deve ser “oferecer às crianças e aos jovens a possibilidade de compreender as dimensões e as significações da sexualidade, de maneira a integrá-la positivamente na personalidade, a contribuir para que possam realizar projetos de vida pessoal e social como seres sexuados” (idem, p. 163).

Essa intencionalidade deve ser indagada quando nos reportamos às questões relacionadas à orientação sexual desenvolvida no espaço escolar. Qual seria a intencionalidade de uma “autêntica” educação sexual escolarizada quando nos referimos à diversidade sexual? Reafirmar a sexualidade conforme os padrões sexistas e homofóbicos, reproduzindo o senso comum instituído, ou desconstruir a polaridade dos gêneros e do sexo e subverter a lógica machista e heteronormativa vigente da sexualidade?

Se existe uma escola que acha que vai orientar os alunos para a sexualidade no seguinte aspecto, dizendo: “Olha isso é errado, você se apaixonar por outro homem, outro garoto, isso é errado!” Isso é orientação. É um equívoco tremendo! Agora a escola que vai discutir a diversidade sexual compreendendo-a na sua existência e fazendo com que as pessoas as respeitem, aí sim! Isso é educação sexual. A gente vai dar uma olhada nos objetivos da educação sexual pra gente entender... Qual é sua intencionalidade? É pra orientar ou é para informar? Informar é educar. E “a informação sexual não é nunca neutra” (AG01).

Nesse sentido, a intencionalidade apresenta-se como aspecto fundamental para que a educação sexual seja de fato autêntica. Essa autenticidade teve ter como referência o reconhecimento e valorização das individualidades, da pluralidade e das subjetividades humanas, na perspectiva do respeito e aceitação à diversidade e às diferenças sexuais e de gênero. Dessa maneira, uma educação sexual estará em consonância com uma política

⁵² Sobre a neutralidade, para FREIRE (1979, p. 19), “o compromisso próprio da existência humana só existe no engajamento com a realidade, de cujas “águas” os homens verdadeiramente comprometidos ficam “molhados”, ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro. Ao experienciá-lo, num ato que necessariamente é corajoso, decidido e consciente, os homens já não se dizem neutros. A neutralidade frente ao mundo, frente ao histórico, frente aos valores, reflete apenas o medo que se tem de revelar o compromisso. Este medo quase sempre resulta de um “compromisso” contra os homens, contra a humanização, por parte dos que se dizem neutros. Estão “comprometidos” consigo mesmo, com seus interesses e com interesses dos grupos aos quais pertencem. E como este não é um compromisso verdadeiro, assumem a neutralidade impossível”.

educacional de enfrentamento ao sexismo, à homofobia, e às demais formas de preconceitos e discriminações geradoras de desigualdades sociais.

Baseados na proposta de Werebe (1998) uma síntese dos objetivos da educação sexual trazem as questões centrais que envolvem os saberes acerca da sexualidade para a formação-educacional dos jovens no espaço escolar. A educação sexual deve ter como objetivos proporcionar aos/às jovens a possibilidade de

Assumir comportamentos responsáveis com relação à saúde sexual, à contracepção, à prevenção das moléstias sexualmente transmissíveis; conhecer e compreender os diferentes valores culturais e morais ligados à sexualidade; compreender as manifestações afetivas da sexualidade, aceitá-la como fonte de prazer e satisfação; conhecer o lugar e a significação de sua sexualidade e suas manifestações; conhecer o seu próprio corpo, seu funcionamento e suas exigências; saber que nas relações afetivas e sexuais é necessário respeitar seus/suas parceiros/as suas necessidades, desejos, opções e valores; conhecer o seu desenvolvimento psicosssexual nas suas diferentes fases, segundo a idade e o sexo; aprender a aceitar o próprio corpo, um corpo sexuado; conhecer e compreender as diferentes orientações sexuais e aprender a respeitá-las; conhecer e compreender os comportamentos sexuais comuns em cada idade para os dois sexos e sua frequência; conhecer e compreender o desenvolvimento da identidade sexual, as questões ligadas à masculinidade e à feminilidade; rejeitar a dupla moralidade em matéria sexual (liberdade para o homem e repressão para a mulher); compreender o que significa viver como homem ou mulher na sociedade em que se encontra, e aprender a respeitar o outro sexo, seus direitos e deveres; aceitar a igualdade de direitos rejeitando a discriminação em relação aos dois sexos e as diferentes etnias e nacionalidades. (Relatório do Projeto Gênero e Diversidade Sexual: formação continuada para educadores/as, 2007).

Ocorre, que as questões relacionadas à diversidade sexual, em virtude dos valores morais hegemônicos em nossa sociedade, acontecem, especialmente, no espaço escolar, em torno de conflitos ocasionados geralmente pela presença de LGBTTT, pela manifestação de sua sexualidade em confronto com a homofobia dos demais. Daí o entendimento desses sujeitos enquanto “um problema”, ou “geradores de problemas”. “Mas a escola deve ser um espaço de conflitos, ou de harmonias?” O que se espera de um/uma educador/a comprometido/a quando defronte aos conflitos em torno da diversidade sexual?

Se nós, educadores, não causarmos conflitos, ou fugirmos deles, a gente não vai desenvolver o indivíduo. Então o educador, ele tem que está comprometido com isso, e se ele não tiver essa competência política ele estará sendo um mero professor só repassando o saber já sistematizado, e não estará acontecendo a reelaboração desse saber, porque o fundamental é acontecer a reelaboração do saber e isso só acontece com o conflito (AG01).

Dessa maneira, espera-se do/a educador/a comprometido/a com uma autêntica educação sexual, tornar do conflito uma oportunidade de reelaboração dos saberes.

Transformar “problemas” em oportunidades de diálogos, tornando viável ao educando a reflexão sobre seus conceitos e preconceitos, sobre suas ações diante da diversidade humana.

Neste contexto, para o GRAB, o desenvolvimento desta competência, ou melhor, do “comprometimento político” (LUCKESI, 1994) do/a educador/a corresponde à discussão em torno do compromisso da educação formal e do/a educador/a para com a realização de uma política educacional de educação sexual na perspectiva do reconhecimento e defesa da diversidade sexual. Assim, as questões postas foram:

- A concepção de educação como um ato político, ato comprometido com a mudança social, com o enfrentamento às desigualdades sociais, desse modo comprometido com o enfrentamento da homofobia.
- À escola, para além da formação intelectual, cabe também o papel social de contribuir com a formação humana do educando, pois deve estar voltada ao desenvolvimento individual e coletivo dos/das jovens, devendo proporcionar nestes a vivência de relações sociais positivas e saudáveis.
- A escola como espaço da “educação sexual” e não “orientação sexual”, devendo, assim, estar comprometida com a educação e não com a “orientação”, no intuito de possibilitar, no campo da sexualidade, relações positivas entre os sujeitos.
- O compromisso do profissional com a sociedade, com a mudança social. “Quem pode comprometer-se?”. Educadores/as disponíveis, abertos para refletir e agir sobre o mundo vivido, sobre sua realidade, no intuito de transformar-se e transformá-lo.
- A proposta de uma “autêntica educação sexual” a ser desenvolvida no espaço escolar deve envolver todos os sujeitos integrantes da chamada “comunidade escolar” para que se efetive como uma política educacional.
- A “autêntica educação sexual” deve olhar os sujeitos enquanto “sujeitos sexuados”. Sobrepondo-se aos papéis desempenhados na escola, educadores/as, educandos/as, trazem consigo saberes diversos sobre o sexual, oriundos de sua formação educacional e de suas experiências de vida.
- A escola deve atender as necessidades do educando, tanto no aspecto cognitivo quanto de formação humana, assim, no campo da sexualidade, deve respeitar o momento e etapa vividos pelos/as jovens educandos.

- A educação sexual deve ser intencional, contrapondo-se à concepção de atividades de mera informação sobre o sexual - lógica da neutralidade. Essa intencionalidade, quanto às questões relacionadas à orientação sexual desenvolvida no espaço escolar, deve procurar desconstruir a polaridade dos gêneros e do sexo. Dessa forma, adota-se uma política de reconhecimento e valorização das individualidades, da pluralidade e das subjetividades humanas, na perspectiva do respeito e aceitação à diversidade e às diferenças sexuais e de gênero.
- O/A educador/a comprometido/a com uma “autêntica educação sexual” deve tornar do conflito uma oportunidade de reelaboração dos saberes. Transformar “problemas” em oportunidades de diálogos, tornando viável ao educando a reflexão sobre seus conceitos e preconceitos, sobre suas ações diante da diversidade humana.

Durante a observação dessa formação, percebi que muitas eram as possibilidades de abordar as questões debatidas nesse processo de ensino-aprendizagem, porém, optei por descrever os caminhos percorridos pelo GRAB - suas estratégias e metodologias, seus limites e avanços, como também os obstáculos encontrados - por entender que, dessa maneira, esta pesquisa está contribuindo com formações docentes futuras, não no sentido de definir ou estabelecer uma forma, um modelo, mas de através desta experiência, abrir caminhos para novas possibilidades de encontros da educação com as sexualidades, da escola com o movimento homossexual.

CONSIDERAÇÕES “FINAIS”

Apesar de este espaço ser destinado formalmente às considerações finais, ou às conclusões, como preferem alguns, recorro, mais uma vez, ao uso das aspas, na palavra “finais”, para indicar que sobre as questões aqui pesquisadas, observadas e refletidas, durante esses dois anos, ainda há muito que se pôr à mesa, tanto pela pouca produção acadêmica sobre esta temática, quanto pelas possibilidades de olhares diversos por ela oferecida a pesquisadores/as em trabalhos futuros.

Quando proponho retornar ao espaço acadêmico, com o intuito de refletir sobre as implicações na abordagem educativa do espaço escolar acerca da diversidade sexual, opto por observá-las a partir do diálogo entre educadores/as do movimento homossexual e do espaço escolarizado, pela riqueza desses espaços e desse encontro e seu caráter pioneiro no Estado do Ceará. Isso nos revela o quanto esta temática ainda é incipiente, tanto nos espaços de constituição de políticas públicas educacionais, quanto nos da escola e nos do movimento homossexual.

Respaldaado na análise da formação continuada de docentes sobre gênero e diversidade sexual, considero esta não apenas um encontro de educadores/as e ativistas, mas um encontro da educação escolar com as sexualidades. Encontro de narrativas, discursos, diálogos e saberes diversos acerca dos significados atribuídos à sexualidade humana e à diversidade sexual, sob expectativas da construção de possibilidades de uma educação escolarizada comprometida com o enfrentamento da homofobia e com a defesa dos direitos sexuais enquanto direitos humanos.

Quanto aos espaços envolvidos nesta formação, a escola, com sua dinâmica institucional centrada no disciplinamento, insiste em padronizar currículos, práticas educativas, espaços geográficos, arquitetônicos e, principalmente, os sujeitos. No entanto, é possível perceber o quanto o universo escolar é heterogêneo, diverso, portanto, repleto de possibilidades, por ser constituído especialmente por sujeitos concretos, com qualidades e defeitos, certezas e dúvidas, com perfis abertos ou fechados ao encontro com as diferenças. Neste cenário, são os jovens LGBTTT que têm postos à mesa a temática da diversidade sexual no espaço escolar, a partir do assumir-se, através de seus comportamentos, de suas atitudes, ou simplesmente da presença, do corpo que subverte a lógica vigente heteronormativa do

gênero e do sexual, de modo a ser ou gerar um “problema”, pois exigem da escola e de seus condutores um posicionamento frente à diversidade.

O segundo espaço, o Movimento Homossexual, aqui representado pelo GRAB, apesar da incipiência na discussão sobre as práticas educativas escolares de enfrentamento à homofobia, propõe-se a contribuir com essa temática, respaldado-se não apenas em suas experiências políticas, como também nas intelectuais e profissionais de seus ativistas/professores/pesquisadores em outros espaços de produção de conhecimento, a universidade, por exemplo. Dessa maneira, esta formação é constituída a partir da interseção entre a educação formal e a educação popular, de modo que as possibilidades de uma educação sexual escolarizada é pensada segundo as estratégias e ideologias desenvolvidas no âmbito dos movimentos sociais.

Com relação aos conflitos existentes no cotidiano escolar em torno da sexualidade e da diversidade sexual, têm os/as educadores/as apresentado três posicionamentos no que se refere ao convite dos ativistas para a formação continuada sobre gênero e diversidade sexual:

- a) **indiferença:** posicionamento revelado através da expressão corporal, do silêncio, deixando evidente, assim, o descaso, a negação, a recusa ao diálogo sobre tais questões são “corpos que se fecham à recusa”, diria Freire (1998). Isso demonstra o quanto o sexual continua permeado por tabus e preconceitos em nossa sociedade, a ponto de muitos/as educadores/as do espaço escolarizado ainda eximirem-se de falar, de conhecer e apropriar-se dos conhecimentos acerca da sexualidade humana e das diversas possibilidades de vivenciá-la, especialmente, quanto se trata dos saberes sobre as homossexualidades. Evidencio tal posicionamento como uma estratégia de não se expor ao discurso politicamente incorreto, ao estigma de “preconceituoso”. É a homofobia expressada por meio da falsa neutralidade;
- b) **indisponibilidade:** reconhecem a importância e a necessidade da efetivação de uma política de educação sexual de enfrentamento à homofobia, expressado em seus discursos sobre valores e condutas solidários a esta perspectiva, no entanto atribuem o compromisso com tal prática aos demais sujeitos do espaço escolar. Excluem-se de tal tarefa sob “justificativas” diversas, como exemplo, “é um curso muito bom para os professores de Biologia”, ou “eu não tenho habilidades de tratar dessas questões”. Esta postura revela o medo de muitos/as educadores/as em comprometer-se com a adoção de uma prática educativa de reconhecimento da diversidade sexual em suas práticas educativas, em virtude das possíveis

conseqüências que tal postura possa trazer, dentre as mais citadas, o questionamento sobre sua orientação sexual;

- c) **compromisso:** evidencia-se a existência de educadores/as abertos ao diálogo, ao encontro com ativistas homossexuais, na busca de se conhecer e construir seu perfil, disponíveis e “expostos à diferença” Freire (1998). No entanto, apesar do seu compromisso político com enfrentamento da homofobia, estes/as, demonstram ainda uma grande fragilidade para o desenvolvimento de intervenções pedagógicas eficientes, sobre sexualidade e diversidade sexual, pois prevalece tanto em seus discursos quanto em suas vivências a reprodução do senso comum propagado pela cultura hegemônica, limitando-se a olhar a sexualidade pelo prisma da “heteronormatividade compulsória” (Buther, 2004) e os sujeitos a partir da construção binária do gênero, restringindo LGBTT à perspectiva da abjeção, do “não-sujeito”, do “problema”.

Dessa maneira, ratifico a proposta do GRAB, quando sugere a necessidade do/a educador/a em desenvolver competências científicas e técnicas para o desempenho de uma educação sexual escolarizada de reconhecimento dos direitos sexuais de LGBTT, pois apenas o compromisso político não possibilita ao/à educador/a o desenvolvimento de práticas educativas de reconhecimento e defesa da diversidade sexual nos espaços escolares, nem no âmbito da realização de atividades programadas, nem nos momentos de sociabilidade dos sujeitos no espaço escolar, denominados aqui de acaso, em que geralmente os saberes sobre a diversidade sexual são postos à mesa da escola.

Durante a formação, através de suas narrativas, foram revelados os motivos que movem os/as educadores/as à formação docente sobre diversidade sexual. A convivialidade com LGBTT no espaço familiar, no ciclo de amizades e no trabalho parece ser bastante significativa no sentido de despertá-los/as, enquanto profissionais da educação, para a necessidade de um comprometimento profissional. “Parece que só observamos essas questões quando elas estão muito próximas da gente.”, relatou a educadora. Dessa maneira, não há espaços para generalizações, mas para a esperança na educação.

Apesar da disponibilidade de alguns educadores/as, no campo da efetivação de uma educação sexual comprometida com o reconhecimento e defesa da diversidade humana, portanto comprometida com o enfrentamento à homofobia, a escola ainda parece estar iniciando este debate. Para afastar-se do estigma do preconceito, os desafios da educação formal são muitos, porém, torna-se relevante a inclusão das questões relacionadas à

diversidade sexual em seu currículo oficial para a inserção da temática em suas atividades programadas, de maneira que sejam postas à mesa, na/e, pela instituição escolar. Considero que uma série de obstáculos tem dificultado tal inclusão, dentre eles:

- a) a carência de políticas públicas comprometidas com o enfrentamento ao preconceito e discriminação por orientação sexual, especialmente, no campo da política educacional brasileira;
- b) o entendimento de que a educação sexual na formação da juventude seja atribuição da família e da religião, e não, da escola. Assim, educadores/as evitam assumir uma abordagem positiva da homossexualidade, por gerar dentro da escola uma posição de confronto de valores morais oriundos da formação familiar e religiosa dos jovens;
- c) a explícita violação do princípio constitucional do “Estado Laico”, sob a hegemonia de valores, crenças e costumes sexistas e homofóbicos de maneira a naturalizar e banalizar as manifestações homofóbicas vistas, geralmente, como brincadeiras e à estigmatizar os sujeitos LGBTQ+ a “geradores de problemas”, quando não, o próprio “problema”;
- d) o privilégio da abordagem e apreensão de conteúdos disciplinares – Língua Portuguesa, Matemática etc - em detrimento das demais temáticas, como os temas transversais, por exemplo, justificado pela escassez de tempo e espaço para tal abordagem. Isso dificulta o exercício e a compreensão da abordagem educativa transversal e a efetivação, de fato, de uma educação sexual escolarizada que atenda as necessidades dos jovens em formação;
- e) o entendimento da abordagem acerca da sexualidade restrita aos aspectos biológicos ainda é bastante presente no espaço escolar, especialmente, às práticas educativas de prevenção às DST/Aids e gravidez não programada, atribuídas, portanto, aos profissionais de formação específica da área de Biologia e/ou profissionais de saúde;
- f) a carência de competências científicas, técnicas e políticas de educadores e educadoras para a abordagem da sexualidade, pois mesmo os/as já sensibilizados/as para tal, reconhecem a necessidade de maiores aprofundamentos científicos específicos para a realização de uma abordagem educativa eficiente e responsável, dada a complexidade exigida pela temática;

- g) a sexualidade, especialmente a orientação sexual, ainda se mantém sob o crivo da vigilância social, de modo que o/a educador/a que aborde as questões relacionadas à diversidade sexual no espaço escolar, especialmente, os que se comprometem através da adoção de uma postura de reconhecimento e da defesa da livre orientação sexual, corre o risco de ter sua orientação sexual questionada pelos demais educadores/as e/ou jovens/as do ambiente escolar.

Frente a esses obstáculos, faz-se necessária a reformulação da proposta de educação sexual para o currículo oficial escolar, especialmente do capítulo “Orientação Sexual” dos PCN, no sentido de que assuma, entre suas justificativas, o compromisso com o enfrentamento ao preconceito e discriminação dirigidos a LGBTTT - o enfrentamento da violência homofóbica – e sua intencionalidade esteja em consonância com os princípios educacionais de transformação da sociedade.

Nessa perspectiva, para que essa política se efetive de fato, as instituições responsáveis pela formação - inicial e continuada - dos profissionais de educação devem incluir em seus currículos os saberes necessários ao desenvolvimento de competências científicas, políticas e técnicas, para a abordagem da sexualidade no espaço escolar, conforme propõe o GRAB, na formação continuada para educadores/as.

Vale lembrar que, no contexto atual, diante desses desafios e da pressão do movimento homossexual, para a implementação de políticas públicas educacionais de enfrentamento à homofobia, o Estado, na adoção da política neoliberal de Estado Mínimo, transfere a ONG a tarefa de “capacitar” seus/as educadores/as. Neste caso, o GRAB, apesar da consciência dessa estratégia, assume tal papel, em virtude desta formação possibilitar o reconhecimento da organização, o repasse dos saberes produzido em seu espaço, como também, o diálogo com a escola e o desejo de que essas experiências sejam caminhos para que se crie, de fato, uma Política Pública de Estado.

Apesar dos avanços conquistados através das lutas empreendidas pela sociedade civil organizada LGBTTT, os obstáculos, no campo da educação escolar, são reveladores dos caminhos a serem percorridos, no âmbito das relações sociais, da convivência coletiva. De modo que evidencio a necessidade de se estabelecer relações sociais mais positivas não apenas nas escolas, como também nos lares, trabalhos, espaços de convivência e lazer (espaços públicos), com o propósito de nos aproximarmos cada vez mais da utopia de vivermos uma sociedade igualitária e justa de fato.

Movidos por essa utopia, pelo desejo de transformações sociais, LGBTT, por meio da palavra - e suas dimensões: a ação e a reflexão - e convidado a sociedade em geral ao diálogo, ao debate, pois “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 2005), sob a perspectiva do empreendimento de uma “educação como prática da liberdade”.

No encontro com educadores/as, as estratégias e metodologias utilizadas por ativistas, suas posturas e reflexões retratam a história desse movimento e falam mais que suas palavras. Daí, constatei a coerência entre a “palavra” e as posturas assumidas na construção e realização dessa formação, observadas, por exemplo:

- a) defesa da educação sexual sob a perspectiva da transversalidade justificando a participação, na formação docente, de educadores/as de áreas diversas do saber e de espaços e funções diversificadas do cotidiano escolar.
- b) entendimento da educação sexual tendo como ponto de partida e chegada o sujeito em formação, como fora a metodologia empregada na formação docente, na qual a construção do conteúdo programático partiu dos relatos de educadores/as durante as visitas às escolas até a utilização de metodologias participativas no desenvolvimento das temáticas abordadas, como por exemplo, ao:
 - partir da abordagem biográfica, do resgate da memória educativa dos/as educadores/as para a construção do quadro teórico acerca da formação educacional pedagógica e suas implicações com a sexualidade;
 - recorrer aos saberes já construídos sobre os gêneros;
 - debater questões a partir dos conflitos e opiniões diversas na construção de diagrama;
 - proporcionar, através do teatro-debate, aos/as educadores/as a reconstituição e interpretação de situação do cotidiano escolar;
 - abrir espaço para a exposição de saberes e curiosidades sobre as categorias sexuais;
 - proporcionar aos/as educadores a construção de um levantamento sobre as fortalezas, oportunidades, fraquezas e ameaças (FOFA) existentes no espaço escolar acerca da abordagem sobre a diversidade sexual.

São metodologias desenvolvidas nos espaços do movimento social no exercício de suas práticas educativas, geralmente, com base na educação entre pares, inspiradas

nos processos pedagógicos em que educadores e educandos são simultaneamente “educadores-educandos” e “educandos-educadores”. Assumem, assim, uma postura de horizontalidade, numa relação dialógica, posturas defendidas por Freire em suas pedagogias, muito embora, por alguns momentos, tanto educadores/as quanto ativistas, reproduziram os papéis de educador e educando adotados nos espaços da educação formal.

- c) importância de se estabelecer um clima favorável ao diálogo, de confiança e segurança entre os/as participantes, considerados necessários para a abordagem das questões sobre a sexualidade e a diversidade sexual, especialmente, em espaços de formação educacionais dos sujeitos. Desse modo, através da participação integral dos ativistas/mediadores durante toda a formação, suas posturas, as descontrações nos intervalos e brincadeiras constituiu um clima de afetividade, tornando o processo de formação “leve”, favorável ao diálogo, conforme mencionaram educadores/as entrevistadas.

A metodologia utilizada para a abordagem das temáticas também foi relevante nesse sentido, pois as dinâmicas participativas empregadas estiveram permanentemente envolvidas num processo dialógico constante, de modo que durante todas elas, sem exceção, as narrativas sobre as experiências dos/as participantes emergiram espontaneamente, como também a emissão de opiniões, muitas vezes adversas, a gerar conflitos, portanto, a proporcionar a reelaboração e/ou ressignificação de saberes. Tal posicionamento, em determinados aspectos, principalmente no que se refere às técnicas de abordagem, frustraram aos/às educadores/as que esperavam encontrar “a receita do bolo” (AG01), respostas prontas.

- d) necessidade de desenvolver nos/as educadores/as competências científicas, técnicas e políticas, a formação docente trabalhou tais competências sob a perspectiva da transversalidade, já que em momento algum as competências eram tidas enquanto referências para o debate. Dessa maneira, foram abordadas, simultaneamente, a partir das técnicas mencionadas, no entanto, não foram sistematizadas durante o período da formação.

Muito embora reconheço na metodologia utilizada pelo GRAB a coerência com os posicionamentos expostos, observo a carência, na troca de experiências, de uma maior participação dos ativistas durante esse encontro, uma vez que os 02 ativistas/mediadores dos

debates negaram, omitiram, ou silenciaram, suas experiências pessoais, enquanto gays, enquanto sujeitos que em determinados momentos da vida, certamente, foram alvos de preconceito e discriminação em virtude de sua orientação sexual. Apesar da contradição que possa parecer, no momento de se mostrar, eles assumiram também, assim como muitos/as educadores/as nas escolas, a postura de “corpos que se fecham na recusa”, como diz Freire (1998). Desta maneira, negam-se aos/às educadores/as o acesso ao olhar do outro, ao discurso de quem fala de si e não do outro, nega-se a socialização das experiências de sujeitos que um dia foram “problemas”, alvos da violência homofóbica.

A partir dessas observações, ao refletir sobre o “falar de si”, o “voltar-se a si”, percebe-se o quanto esse caminho ainda é difícil de ser percorrido, o quanto essas questões continuam a ser “coisas difíceis de dizer” (LOIOLA, 2006) para LGBTT. Então, rememorando as narrativas, os casos trazidos pelos/as educadores/as, fico a imaginar estas mesmas experiências descritas de acordo com o olhar das “Palomas”, das “Pauletes”. Quais os significados por eles/as atribuídos? Quais suas estratégias, na dinâmica das relações sociais, para a sociabilidade em espaços como a escola? Como esses sujeitos convivem e enfrentam a homofobia em seu cotidiano escolar? Apesar da estreita relação com as questões expostas até aqui, estas são outras questões a serem postas aos protagonistas dessas histórias – gays, lésbicas, travestis, transexuais e bissexuais – aos que se mantêm persistentes diante dos obstáculos que, muito embora, sólidos como uma muralha de rocha, são postos à mesa diariamente, nesta busca incessante de felicidade e da vida.

Minhas reflexões finais evidenciam, portanto, que qualquer sistema padronizador das relações sociais jamais conseguirá dominar a multiplicidade das expressões humanas em suas complexas redes de singularidades, com fluências e divergências, pois, por maiores que tenham sido e sejam as amarras, os grilhões, sempre houve e haverá, em qualquer cultura, a qualquer tempo e espaço, os/as dispostos/as a subverter a ordem castradora e a viver a plenitude da subjetividade humana, mesmo que para isso seja necessário gerar ou ser um “problema” posto à mesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABGLT. Congresso da (1.: 2005: Curitiba, PR) **Resoluções do 1º Congresso da ABGLT: avanços e perspectivas**. Curitiba: Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Transgêneros, 2006.

ABGLT. **Avaliação da Gestão 2003 - 2006**. Maceió: Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Transgêneros, 2006.

ABGLT. *Site*. Disponível em: < <http://www.abglt.org.br> > Acesso em: 12, fevereiro. 2007.

ABRAMOVAY, Miriam. CASTRO, Mary Garcia. SILVA, Lorena Bernadete. **Juventudes e Sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995 – (Série Prática pedagógica).

ASICAL. **Manual de advocacy em HIV/Aids gays e outros HSH**. Rio de Janeiro. Projeto Políticas, 2003.

ÁVILA, Maria Betânia (Org.). **Textos e imagens do feminismo: mulheres construindo a igualdade**. Recife: SOS Corpo, 2001.

BOZON, Michel. **Sociologia da sexualidade**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Combate à Violência e a Discriminação. **Brasil sem homofobia: programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual**. Comissão Provisória de Trabalho do Conselho Nacional de Combate à Discriminação da Secretaria Especial de Direitos Humanos. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. Coordenação Nacional de DST e Aids. **Guia de prevenção das DST/Aids e cidadania para homossexuais**. Brasília, 2002.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Programa Nacional de DST e Aids. **O Remédio via Justiça: Um estudo sobre o acesso a novos medicamentos e exames em HIV/aids no Brasil por meio de ações judiciais/Ministério da Saúde, Programa Nacional de DST e Aids**. Série Manuais nº 65. Brasília: Ministério da Saúde, 2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de educação continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). **Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos**. Brasília, 2007.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério Público Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Brasília: Ministério Público Federal, 2003.

BUTLER, Judith. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”*. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro, 2003.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991 – (Biblioteca da educação, Série 1. Escola; v. 16).

CORTÊS, Iáris Ramalho. Nota Explicativa. In: KOTLINSKI, Kelly (org.). **Legislação e Jurisprudência GLBT: Lésbicas – Gays – Bissexuais – Travestis – Transexuais – Transgêneros**. Brasília: LetrasLivres, 2007.

COSTA, Jurandir Freire. O referencial da identidade homossexual. In: PARKER, Richard; BARBOSA, Regina Maria (Orgs.) **Sexualidades Brasileiras**. Rio de Janeiro: Relume Dumará: ABIA: IMS/ UERJ, 1996.

DAMASCENO, Maria Nobre. Trajetórias da juventude: caminhos, encruzilhadas, sonhos e expectativas. In: DAMASCENO, Maria Nobre; MATOS, Kelma Socorro Lopes de; VASCONCELOS, José Gerardo (orgs.). **Trajetórias da juventude**. Fortaleza: LCR, 2001.

_____. Introdução. DAMASCENO, Maria Nobre; SALES, Celecina de Maria Veras (orgs). **O caminho se faz ao caminhar: elementos teóricos e práticos na pesquisa qualitativa**. Fortaleza: Editora UFC, 2005.

DIAS, Maria Berenice. **Homoafetividade: o que diz a Justiça!**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2003.

DIAS, Maria Berenice. Homoafetividade e o direito à diferença. *Site*. Disponível em: <<http://www.mariaberenicedias.com.br/site/frames.php?idioma=pt>> Acesso em: 18 março. 2008.

FACCHINI, Regina. **Sopa de letrinhas?: movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 1990**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1: a vontade de saber**. 13ª ed. Rio de Janeiro; Graal, 1988.

FERREIRA, Daniel Rogers de Souza. **Ousar Dizer o Nome: Movimento Homossexual e o Surgimento do GRAB no Ceará**. 2003 87 f. Monografia (graduação em Serviço Social) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2003.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Formação de educadores sexuais: adiar não é mais possível**. Campinas, SP: Mercado de Letras; Londrina PR: Eduel, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra (Coleção Leitura), 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GAGNON, John H. **Uma interpretação do desejo: Ensaio sobre o estudo da sexualidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. LTC Editora, 1989.
_____. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

INESC. **Site**. Disponível em: < <http://www.inesc.org.br/equipe/jairb/noticias-do-inesc/discurso-de-posse-de-lula/>>. Acesso em: 21, janeiro. 2007.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KOSS, Monika Von. **Feminino + Masculino: Uma nova coreografia para a eterna dança das polaridades**. São Paulo: Escrituras Editora, 2004.

KOTLINSKI, Kelly (org.). **Legislação e Jurisprudência GLBTTT: Lésbicas – Gays – Bissexuais – Travestis – Transexuais – Transgêneros**. Brasília: LetrasLivres, 2007.

LOIOLA, Luís Palhano. **Coisas Difíceis de Dizer: as manifestações homofóbica do cotidiano dos jovens**. 2001. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação – FACED, Universidade Federal do Ceará, 2001.

_____. **Diversidade Sexual: para além de uma educação escolarizada**. 2005. 189 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação – FACED, Universidade Federal do Ceará, 2005.

_____. **Diversidade Sexual: perspectivas educacionais**. Fortaleza: Edições UFC, 2006.

LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**; Petrópolis, RJ; Vozes, 1997.

_____. **Um corpo estranho: Ensaio sobre a sexualidade e a teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Teoria Queer: uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis/SC, v.9 n.2. p. 541-553, 2001. Disponível em: <

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2001000200012&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 10 março, 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério. 2º grau. Série Formação do Professor).

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUS, George E. O que Vem (logo) Depois do “Pós”: o Caso da Etnografia. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v.37, 1994.

MEC. Ministério da Educação. *Site*. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conferencia_seb.pdf>. Acesso em: maio, 2008.

MOTT, Luiz. **Matei porque odeio gay**. Salvador: Editora Grupo Gay da Bahia – (Coleção Gaia Ciência), 2003.

_____. Homo-afetividade e Direitos Humanos. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis/SC, v.14 n.2 p. 509-521, maio/set 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2006000200011&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 20 dezembro, 2007.

MUSEO DO SEXO. *Site*. Disponível em: <http://www.museodosexo.com.br/salaconceitos_homossexualidade.asp> Acesso em: Julho, 2007.

OLIVEIRA, Francisco Mesquita de. **Cidadania e cultura política no poder local**. Fortaleza: Fundação Konrad Adenauer, 2003.

PARKER, Richard. **Na contramão da AIDS: sexualidade, intervenção, política**. Rio de Janeiro: ABIA, 2000.

_____. Cultura, economia política e construção social da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

PAULO II, Papa João. Universo Católico. Congregação para a doutrina da fé. *Site*. Disponível em: <<http://www.universocatolico.com.br/content/view/292/3/>>. Acesso em: setembro, 2007.

PERLONGHER, Nestor. **O michê é homossexual? Ou: A política da identidade.** In: Foucault Vivo / Ítalo A Tronca (org.). Campinas, SP: Pontes, 1987.

RUBIN, Gayle. **O tráfico de mulheres: notas sobre a “economia política” do sexo.** Recife: SOS Corpo – Gênero e Cidadania, 1993.

SACRISTAN, J. Gimeno. **Poderes Instáveis em Educação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SALES, M. C. V. **Criações Coletivas da Juventude no Campo Político: um olhar sobre os assentamentos rurais do MST,** Fortaleza, Banco do Nordeste do Brasil, 2006.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** In: Educação & Realidade V. 20 N. 2, Porto Alegre, 1995.

SCHERER-WARREN, Ilse. **Cidadania sem fronteiras: ações coletivas na era da globalização.** São Paulo: Hucitec, 1999.

_____. **Redes de Movimentos Sociais.** 2. ed. São Paulo: Loyola, 1993.

SILVA, Thomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

THERRIEN, Jacques. **Pedagogia por competência e epistemologia da prática: implicações para a teoria e prática nas instituições formadoras de professores para a educação básica.** Projeto de Pesquisa. 2003.

VALE, Alexandre Fleming. **O riso da paródia: Transgressão, feminismo e subjetividade.** In: VALE, Alexandre Fleming; PAIVA, Antonio Cristian Sararaiva (orgs.). **Estilísticas da sexualidade.** Fortaleza: Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará; Campinas: Pontes Editores, 2006.

WEEKS, Jeffrey. **O corpo e a sexualidade.** In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

WEREBE, Maria José Garcia. **Sexualidade, política e educação.** Campinas, SP; Autores Associados, 1998.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Thomaz Tadeu da. **Identidade e diferença** (org): A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.