



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

KÉSIA DOS ANJOS ROCHA

**DA POLÍTICA EDUCACIONAL À POLÍTICA DA ESCOLA: os
silêncios e sussurros da diversidade sexual na escola pública**

**Marília/SP
2012**

KÉSIA DOS ANJOS ROCHA

**DA POLÍTICA EDUCACIONAL À POLÍTICA DA ESCOLA: os
silêncios e sussurros da diversidade sexual na escola pública**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista - UNESP Campus de Marília-SP, para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira. Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações Educacionais.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Tânia Sueley Antonelli Marcelino Brabo.

**Marília/SP.
2012**

Rocha, Késia dos Anjos

R672p Da política educacional à política da escola: os silêncios e sussurros da diversidade sexual na escola pública / Késia dos Anjos Rocha – Marília, 2012.
165 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2012.

Bibliografia: f. 128-135

Orientador: Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo.

1. Homofobia. 2. Escolas públicas – São Paulo (Estado) - Currículos. 3. Políticas Educacionais. 4. Diversidade Sexual. I. Autor. II. Título.

CDD 306.766

KÉSIA DOS ANJOS ROCHA

**DA POLÍTICA EDUCACIONAL À POLÍTICA DA ESCOLA: os
silêncios e sussurros da diversidade sexual na escola pública**

Dissertação para obtenção do título de Mestre em Educação

Banca Examinadora:

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo

Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – Marília/SP.

2^a. Examinadora: Prof^a. Dr^a. Cláudia Pereira Vianna

Faculdade de Educação – USP/SP.

3^a. Examinadora: Prof^a. Dr^a. Neusa Maria Dal Ri

Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – Marília/SP.

Dedico este trabalho à Érika, minha companheira, com quem
tenho aprendido e trocado coisas muito grandiosas e enriquecedoras.
Obrigada pelo afeto e cumplicidade.

Você é meu grande encontro.

Também aos meus pais, Solange e Joesir, que mesmo quietinhos
em casa, participaram desse processo torcendo e desejando sempre o
melhor.

Muito obrigada!

Agradecimentos

Agradeço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo investimento na pesquisa; aos/as atores e atrizes da escola que participaram do trabalho; a todos os amigos e amigas de perto e de longe, de ontem e de hoje e a todos/as que contribuíram nesse processo de aprendizado que foi a construção da pesquisa.

“[...] é injusto que, a alguns indivíduos e grupos, seja negada a condição de parceiros integrais na interação social, simplesmente em virtude de padrões institucionalizados de valoração cultural, de cujas construções eles não participaram em condição de igualdade, e os quais depreciam as suas características distintivas que lhe são atribuídas”. (FRASER, 2007, p.112).

“[...] os preconceitos vêm dos adultos, as crianças brigam por causa do carrinho ou, atualmente, por causa do Playstation, elas não brigam por que um tem olho verde e o outro castanho, ou porque um é negro e o outro é branco, ou porque daqui dez anos um vai gostar de homem e o outro de mulher [...]”. (Nei, 2011).

RESUMO

ROCHA, Késia dos Anjos. *Da política educacional à política da escola: os silêncios e sussurros da diversidade sexual na escola pública*. 2011. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília, “Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho”.

Esta dissertação tem como tema central a diversidade sexual no contexto das políticas públicas de educação. Para tanto busquei compreender qual a relação entre a política para a escola e a política da escola no que se refere à diversidade sexual. A pesquisa teve como objetivos analisar como as políticas de diversidade sexual, no âmbito federal, são absorvidas pelas micropolíticas dos Estados, em particular, das escolas; analisar se o novo currículo do Estado de São Paulo (Proposta Curricular do Estado de São Paulo) contempla as discussões a respeito de diversidade sexual e analisar a participação praticada pelos atores e atrizes da escola frente a essas políticas. Para a investigação das questões levantadas neste trabalho foi adotada uma abordagem qualitativa, no intuito de analisar as práticas, concepções e valores que permeiam a escola estudada. Os procedimentos metodológicos empregados foram análise documental do novo currículo do Estado de São Paulo (Proposta Curricular), especificamente do Documento de Apresentação e Cadernos do Professor do Ensino Médio e realização de cinco entrevistas semiestruturadas com atores e atrizes da escola. Foram utilizados como referenciais teóricos para a análise a teoria do *Ciclo de Políticas* de Stephen Ball em interface com o conceito de *justiça* de Nancy Fraser bem como a bibliografia básica apresentada no decorrer do trabalho. Os resultados da análise dos documentos demonstram alguns avanços no que se refere ao reconhecimento da diversidade sexual como um direito humano inerente a todos/as e, entre silêncios e sussurros, vemos aumentar a visibilidade daqueles/as que antes foram excluídos/as do cenário das políticas de educação no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Educacionais; Proposta Curricular do Estado de São Paulo; Diversidade Sexual; Homofobia.

ABSTRACT

ROCHA, Késia dos Anjos. From educational policy to school policy: silences and whispers of sexual diversity in the public school. 2011. 158 p. Dissertation (Masters in Education) – College of Philosophy and Sciences, Campus of Marília, “São Paulo State University Júlio de Mesquita Filho”.

This dissertation has as its main theme the sexual diversity in the context of public policies for education. For that I tried to comprehend what the relation between the policy for school and the policy of the school is in what the sexual diversity is concerned. The aims of this research were to analyze how the policies of sexual diversity in federal ambit are absorbed by the micro-policies of the States, particularly, of the schools; to analyze if the new curriculum of the State of São Paulo (Curriculum Plan of the State of São Paulo) contemplates the discussions about sexual diversity and to analyze the participation of the school's actors and actresses in view of these policies. A qualitative approach was adopted in order to investigate the issues raised in this work, with the intention of analyzing the practices, concepts and values that permeate the school investigated. The methodological procedures employed were the documentary analysis of the new curriculum of the State of São Paulo (Curriculum Plan), specifically the Middle School Teacher's Introduction and Books Document and the making of five semi-structured interviews with actors and actresses of the school. As theoretical framework for the analysis were used the Stephen Ball's *Policy Cycle* theory in interface with Nancy Fraser's concept of justice as well as the basic bibliography shown in the course of this work. The results from the documentary analysis show some advances concerning the recognition of sexual diversity as a human right inherent to all the people and, between silences and whispers, we see the increase of the visibility of those who were excluded from the scenario of the education policies in Brazil.

Keywords: Educational policies – Curriculum Plan of the State of São Paulo – Sexual diversity – Homophobia.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

ABGLT – Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais

ABIA – Associação Brasileira Interdisciplinar de AIDS

AIDS – Síndrome da Imunodeficiência Adquirida

BSH – Brasil Sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação GLBT e de Promoção da Cidadania

CNCD – Conselho Nacional de Combate à Discriminação

CVV – Centro de Valorização da Vida

DST – Doenças Sexualmente Transmissíveis

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FIO – Faculdades Integradas de Ourinhos

FMI – Fundo Monetário Internacional

GAPA – Grupo de Apoio e Prevenção à AIDS

HIV – Vírus da Imunodeficiência Humana

HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LGBT – Lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais

MEC – Ministério da Educação

ONG – Organização Não-Governamental

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNDH – Programa Nacional de Direitos Humanos

PNPCDH de LGBT – Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Gays, Lésbicas, Travestis e Transexuais

SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEPPIR – Secretaria de Políticas e Promoção da Igualdade Racial

SDH – Secretaria de Direitos Humanos

SNJ – Secretaria Nacional da Juventude

SPM – Secretaria de Políticas para as Mulheres

STF – Supremo Tribunal Federal

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UNAIDS - Joint United Nations Program on HIV/AIDS

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNIP – Universidade Paulista

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE TABELAS e QUADROS

Tabela 1 – Cadernos do Professor (Ensino Médio) selecionados para análise.

Quadro 1 – Situação de Aprendizagem 5 – Novos movimentos sociais: Negro, GLBT (Gays, Lésbicas, Bissexuais e Transgêneros) e ambientalista.

Quadro 2 – Situação de Aprendizagem 3 – Gênero e sexo: diferenças, preconceitos e experiência de desempenho.

Quadro 3 – Situação de Aprendizagem 3 – Tênis em Duplas.

Quadro 4 – Caderno do Professor, Língua Portuguesa, 2ª série, vol. 3.

SUMÁRIO

RESUMO	7
ABSTRACT	8
INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1. As bases teóricas da pesquisa: literatura fundamental	21
1.1. O Movimento LGBT: a emergência do movimento politizado e político	28
1.1.1. Os antecedentes do <i>Movimento Homossexual</i> brasileiro: saindo do armário	28
1.1.2. O Movimento <i>político e politizado</i>	29
1.2. Refletindo sobre gênero.	35
1.3. A Diversidade Sexual	42
1.4. A homofobia: refletindo sobre direito e justiça	44
1.5. Da política educacional à política da escola: o <i>Ciclo de Políticas</i> como abordagem metodológica	47
1.6. Redistribuição e reconhecimento: caminhos para a busca por justiça social	50
CAPÍTULO 2. Gênero e diversidade sexual no cenário das políticas públicas para a educação: os contextos de influência e produção de texto	54
2.1. A inserção do gênero na agenda das políticas educacionais	54
2.2. A agenda de gênero e diversidade sexual no governo Lula	58
2.3. O <i>Projeto Escola sem Homofobia</i> : algumas inquietações	61
CAPÍTULO 3. O novo Currículo do Estado de São Paulo e a diversidade sexual	68
3.1. Os contextos de influência e produção de texto do novo currículo do Estado de São Paulo: um pouco da história	70
3.2. Passeando pelos conteúdos disciplinares: qual o lugar da diversidade sexual?	77
3.2. 1. Entre silêncios e sussurros: as manifestações da diversidade sexual no currículo	78

3.2.2. Diferenças e preconceito	88
3.2.3. Sexo, gênero e sexualidade: entre acertos e confusões	93
3.2.4. A autonomia do/a professor/a	99
3.3. O contexto das práticas: dialogando com os/as atores/atrizes da escola	101
3.3.1. Formação do/a professor/a e diversidade sexual	102
3.3.2. Concepções de diversidade sexual e homofobia	106
3.3.3. O papel da escola e o novo currículo	109
3.3.4. A atuação da escola frente à homofobia	113
3.4. Desestabilizando a homofobia: os mecanismos alternativos	119
CONCLUSÃO	123
REFERÊNCIAS	128
ANEXOS	137
ANEXO I - Roteiros de Entrevistas	137
ANEXO II - Transcrições das Entrevistas	142

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa nasce de algumas inquietações advindas da minha experiência junto ao movimento social, especificamente o Movimento LGBT¹ (gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros). Estive vinculada a uma ONG (Organização não Governamental), o NEPS – *Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre as Sexualidades*² e durante sete anos atuei em diversos projetos sociais com públicos variados, dentre eles: profissionais do sexo, professores/as, adolescentes, população LGBT; fui presidente do grupo durante dois anos, além de coordenadora de um Centro de Referência em Direitos Humanos e Combate à Homofobia. Todas essas experiências de atuação na luta pelos direitos humanos têm influência na minha formação e, por isso, sou muito grata a esses bons encontros.

Especificamente no âmbito da educação, no período compreendido entre maio de 2007 e novembro de 2008, pude atuar como assistente de coordenação do *Projeto Calidoscópico – superando a homofobia e o sexismo na escola*, desenvolvido pela ONG NEPS e financiado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD-MEC) como parte do *Programa Brasil sem Homofobia*. Em parceria com a Diretoria de Ensino – Regional de Assis, órgão da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, Secretaria Municipal de Educação do município de Cândido Mota e Universidade Estadual Paulista – Campus de Assis (UNESP-Assis), foram realizados cursos de atualização profissional, com foco na promoção da igualdade de gênero e combate à homofobia, Seminários Temáticos (*I e II Seminário Educação e Sexualidades*) e organização de material didático de apoio aos/às profissionais envolvidos/as.

As oficinas e demais atividades do Projeto discutiram e problematizaram temas como relações de gênero, sexualidades, direitos humanos, diversidade sexual e homofobia. A realização das oficinas e o contato com os/as professores/as durante o desenvolvimento delas

¹ A sigla LGBT será utilizada no decorrer do trabalho para se referir a lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros. Cabe esclarecer que quando falo de transgêneros, me refiro às pessoas que transitam entre os gêneros, entre aquilo que entendemos ser homem ou mulher, dentre os/as quais estão: *drag queens*; *cros dresser*; intersexuais; androgenia dentre outros/as.

² Nascido em 1997 como projeto de estágio ligado ao Departamento de Psicologia Clínica na UNESP – Campus de Assis (SP), o NEPS – *Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre as Sexualidades* se constituiu em ONG em 2000. Desde então, vem trabalhando com os seguintes temas: prevenção e combate à homofobia, prevenção das DST/HIV/AIDS, sexualidades, gênero, diversidade sexual e direitos humanos.

trouxeram algumas evidências relevantes que dizem respeito às concepções e dificuldades dos/as profissionais com relação à temática. As questões das sexualidades, gênero e diversidade sexual estão presentes no cotidiano da escola, seja nas diretrizes da educação ou na comunicação entre os/as estudantes. Observei entre educadores e educadoras alguns bloqueios para tratar de questões que muitas vezes significam romper com seus preconceitos e concepções pessoais. As dificuldades por parte dos/as professores/as e demais funcionários/as da escola relativa às questões das sexualidades levantam pontos importantes como conflitos geracionais, dificuldades de romperem ou de se distanciarem das bases educacionais que tiveram no momento de sua formação individual, questões relativas à religiosidade ou apenas dificuldades em romper com tradições culturais que têm como base uma configuração social patriarcal e heteronormativa.

Embora a diversidade estivesse presente na escola, pude observar que, apesar disso, ela encontrava-se naquele espaço de forma marginal, invisível e desvalorizada e que, justamente por este motivo, qualquer ação pedagógica que fosse politicamente desmistificadora deveria trazer a participação dos sujeitos que ali estavam na tentativa de identificar e valorizar a diversidade nesse ambiente. Essa foi a principal característica do Projeto desenvolvido àquela época, mas ainda algumas questões ficaram por ser respondidas e tornaram-se o ponto de partida desta pesquisa.

Nortearam e norteiam a pesquisa questões como: Quais as forças motoras no processo de elaboração e legitimação das políticas públicas para a diversidade sexual no contexto educacional? Quais as forças atuantes no processo de produção e reprodução das práticas e pensamentos acerca da importância da discussão da diversidade sexual contexto da educação?

O enfrentamento de práticas sociais discriminatórias relacionadas a gênero, sexualidades, classe social, orientação sexual e outras formas de segregação são elementos fundamentais para a formação de uma cultura democrática, na qual os direitos humanos são pressupostos, incluindo o direito à diversidade sexual. Para tanto, é necessário problematizar como esse *outro*, que pode ser outra raça, outro sexo ou outra nacionalidade, se insere no dia-a-dia da escola. Quais os possíveis conflitos que permeiam a ideia de diversidade sexual nesse espaço? Quais preconceitos, representações e crenças, são elementos formadores dos sujeitos que ali estão?

A pesquisa contribui para os estudos não só da área de educação, mas das humanidades de forma geral, visto que, quando penso em uma configuração social ética e democrática, entendo ser esta baseada no respeito às diferenças, buscando *formar* cidadãos/ãs, no sentido mais amplo da palavra *formação*. O êxito do trabalho está não só em entender porque é tão difícil a relação *educação (professor/a-aluno/a)* e *diversidade sexual*, mas em refletir acerca de quais podem ser os possíveis caminhos de aproximação entre esses dois pontos distantes.

O objetivo desta pesquisa foi estabelecer a relação entre macro e micropolíticas no contexto educacional brasileiro, buscando compreender como as políticas de educação reverberam no contexto da prática escolar. Busquei compreender qual a relação entre a política para a escola e a política da escola no que se refere à diversidade sexual.

Para trilhar este caminho de reflexão foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: analisar como as políticas de diversidade sexual, no âmbito federal, são absorvidas pelas micropolíticas dos Estados, em particular, das escolas; analisar se o novo currículo do Estado de São Paulo (Proposta Curricular do Estado de São Paulo) contempla as discussões a respeito de diversidade sexual e analisar a concepção acerca do tema bem como a participação praticada pelos/as³ atores e atrizes da escola frente às políticas de diversidade sexual.

Algumas questões foram norteadoras deste trabalho e justificam o diálogo estabelecido com a escola, tais como: como se dá a apropriação pela escola, dos conteúdos definidos pela Secretaria Estadual da Educação; no que se refere ao tema da diversidade sexual, o que chega até a escola e como se dá o contexto de prática das políticas.

Foram utilizados como referenciais teóricos para a análise a teoria do *Ciclo de Políticas* de Stephen Ball em interface com o conceito de *justiça* de Nancy Fraser (2002, 2006, 2007), bem como a bibliografia básica que será apresentada no decorrer das análises.

³ O trabalho segue as normas da ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas, mas optei pela adoção do uso dos artigos o/a para me referir a homens e mulheres sem, no entanto, ter a intenção de me fechar numa perspectiva binária de compreensão das relações de gênero. Isso se deu como forma de posicionamento diante das desigualdades de gênero presentes também nas expressões das linguagens, principalmente no que tange os documentos oficiais que versam sobre os direitos de toda a população. Peço desculpas se, para alguns/as, isso torna o texto chato e de difícil leitura, porém, entendo ser esta uma posição política importante na luta contra essas desigualdades.

Para a investigação das questões levantadas neste trabalho foi adotada uma abordagem qualitativa, no intuito de analisar as práticas, concepções e valores que permeiam a escola estudada. A pesquisa qualitativa, segundo Minayo (2009, p.22), “se aprofunda no mundo dos significados”, no qual o “nível de realidade não é visível, precisa ser exposta e interpretada, em primeira instância, pelos próprios pesquisadores”. A pesquisa qualitativa “trabalha no universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2009, p.21). Busquei, nesta perspectiva, apreender qual a concepção dos/as atores e atrizes da escola acerca da diversidade sexual.

Como espaço para o desenvolvimento da pesquisa foi escolhida uma Escola Estadual do interior do Estado de São Paulo; a mesma está localizada em um bairro da periferia da cidade e conta com 578 alunos/as, sendo 349 matriculados/as no Ensino Fundamental e 349 no Ensino Médio. A escolha se deu devido às experiências de trabalho que tive na escola, durante o desenvolvimento de um projeto social realizado com adolescentes naquele local. O objetivo do projeto foi trabalhar com questões relativas à prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, contracepção e sexualidades com grupos de adolescentes e foi desenvolvido pela ONG NEPS – *Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre as Sexualidades*, em 2007 e 2008, de Assis (SP).

Por meio de encontros semanais realizados na escola foi possível conhecer melhor o espaço, a relação entre os/as funcionários/as e alunos/as, bem como ter um conhecimento prévio dos trabalhos e projetos desenvolvidos com a temática das sexualidades. A partir dessa experiência e em função da acolhida da própria instituição diante deste tipo de trabalho, considerei pertinente o desenvolvimento da pesquisa naquela escola.

A entrada em campo se deu a partir de reuniões realizadas com a Direção e Coordenação da escola, nas quais foram apresentados os objetivos da pesquisa, o interesse em desenvolvê-la naquele espaço e os critérios e procedimentos éticos.

É importante considerar que, na pesquisa qualitativa, o importante “[...] não são os sujeitos em si, mas as suas representações, conhecimentos, práticas, comportamentos e atitudes” (DESLANDES, 2009, p.48). Portanto, para o desenvolvimento desta pesquisa contei com a participação de cinco informantes: três professoras, uma coordenadora e um dos funcionários da secretaria. Considerei esses sujeitos importantes, uma vez que esses/as atores e atrizes são parte daquela conjuntura, são atuantes no processo de aprendizagem quando

pensamos no currículo formal e oculto e nos diversos fatores e elementos que interagem no processo de formação dos/as alunos/as.

O interesse dos/as integrantes do corpo escolar pela pesquisa ou pela presença do estranho – o/a pesquisador/a - naquele ambiente (presença nos corredores, em espaços de reuniões e HTPC) costuma permitir a interação entre este/a e os/as atores e atrizes da escola. Essa interação possibilitou que fosse feito o convite àqueles/as que desejassem participar e contribuir para a realização da pesquisa.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com os/as atores e atrizes da escola. A categoria de entrevistas semiestruturadas foi escolhida por apresentarem uma estrutura mais flexível, o que permite modificações ao longo do processo de entrevista, já que se deve levar em consideração sinais, gestos e posturas dos/as entrevistado/as. Para a escolha dos nomes pelos quais foram identificados/as os/as informantes da pesquisa, optei por dar a eles/as a possibilidade do direito de escolha, indagando, ao final da entrevista, o nome com o qual gostariam de ser identificados/as quando da redação do texto final.

Para análise do material coletado foi utilizada a *Análise Temática*. Segundo esta abordagem metodológica, um tema consiste em um feixe de relações que pode ser apresentado através de uma palavra, uma frase ou um resumo. Assim, a análise temática tem como objetivo desvelar os núcleos de sentido que integram a comunicação. A presença ou a frequência desses núcleos de sentido possui um significado para a análise do objeto que foi estudado, conforme Minayo (1992) e Bardin (1979), identificados nas falas e nas análises dos documentos.

A análise temática se deu em três etapas: 1. *Pré-análise*: consistiu na escolha dos documentos a serem analisados e nos temas que orientaram a elaboração dos roteiros de entrevistas, na retomada das hipóteses e objetivos iniciais da pesquisa e no confronto destes frente ao material coletado e à elaboração dos elementos que nortearam a interpretação final; 2. *Exploração do material*: esta etapa refere-se à codificação do material coletado anteriormente, sendo que neste momento trabalhei com a ideia de “unidade de registro” (MINAYO, 2004), na qual, através da escolha de uma palavra, frase, tema, personagem ou acontecimento, foram escolhidas as categorias teóricas ou empíricas que comandaram a especificação dos temas analisados; 3. *Tratamento dos dados obtidos e interpretação*:

consistiu em, por meio dos resultados obtidos, colocar em relevo as informações extraídas para, posteriormente, interpretá-las dentro do quadro teórico que norteou a pesquisa, compondo assim a interpretação e texto final.

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UNESP, Campus de Marília/SP.

A Dissertação está organizada em cinco partes: Introdução, Capítulo 1, Capítulo 2, Capítulo 3 e a Conclusão.

O Primeiro Capítulo parte da revisão bibliográfica sobre o tema geral da pesquisa para, em seguida, abordar um pouco da trajetória do Movimento Social LGBT, destacando a sua relação com a formulação das políticas públicas e apresenta as discussões teóricas acerca dos conceitos de gênero, diversidade sexual e homofobia. Insere também a teoria do *Ciclo das Políticas* de Stephen Ball (apud MAINARDES, 2006) e o conceito de *justiça social* de Nancy Fraser (2002, 2006, 2007).

O Segundo Capítulo expõe um panorama das políticas de gênero e diversidade sexual no contexto das políticas de educação no Brasil, dando destaque àquelas que têm como foco a promoção da diversidade sexual.

O Terceiro Capítulo se detém à apresentação dos resultados da análise documental e do trabalho de campo à luz das teorias que embasaram a pesquisa, além de apresentar uma breve reflexão sobre a diversidade sexual no contexto educacional por meio da apresentação de uma experiência vivida pela pesquisadora durante o desenvolvimento do trabalho.

A Conclusão retoma os objetivos iniciais e destaca as contribuições da pesquisa para o campo das ciências humanas e da educação especificamente.

Quanto ao título da dissertação, “*Da política educacional à política da escola: os silêncios e sussurros da diversidade sexual na escola pública*” busca traduzir um pouco dos achados da pesquisa, uma vez que, a diversidade sexual se apresenta na política analisada em meio a muitos silêncios, no que se refere à linguagem, por exemplo; e em meio a alguns sussurros que demonstrarei no Terceiro Capítulo.

CAPÍTULO 1

CAPÍTULO 1. As bases teóricas da pesquisa: literatura fundamental

Este capítulo tem por objetivo apresentar as bases teóricas da pesquisa, bem como fazer um balanço das principais discussões acerca da diversidade sexual no cenário da educação. Compõem o capítulo as seguintes discussões: a revisão bibliográfica, um breve panorama da história do Movimento LGBT, destacando a sua importância para a conquista de direitos; uma discussão sobre os conceitos de gênero e diversidade sexual, visto que este é o foco da pesquisa, uma breve reflexão sobre o conceito de homofobia, bem como as discussões a respeito da teoria do *Ciclo de Políticas* de Stephen Ball e do conceito de *justiça* de Nancy Fraser.

As discussões sobre a educação sexual nas escolas se apresentaram historicamente de maneiras diversas, ora como algo de âmbito privado que deveria ser trabalhado pela família, ora como algo que deveria ser trabalhado pelo Estado e também pela escola. De maneira geral, os trabalhos com as sexualidades nas escolas têm sido fortemente atravessados por escolhas morais e religiosas, bem como por dualismos como: normal/anormal, doentio/saudável, certo/errado (LOURO, 1997).

Como expõe Louro (1997, p.81), “[...] a sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se despir”. Além disso, “[...] da arquitetura aos arranjos físicos; dos símbolos às disposições sobre os comportamentos e práticas, das técnicas de ensino às estratégias de avaliação, tudo opera na constituição de meninos e meninas, de homens e mulheres” (LOURO, 1997, p.91), dentro e fora do espaço escolar.

As discussões acerca da diversidade sexual na escola ganharam espaços mais evidentes nos debates acadêmicos no final dos anos 1990 com o trabalho de pesquisadores/as⁴ que, em suas respectivas abordagens teóricas, têm fomentado muitos estudos em níveis de mestrado e doutorado na contemporaneidade.

⁴ Dentre eles/as Louro (1997, 2000, 2007), Seffner (2005), Miskolci (2005), Furlani (2007), Junqueira (2007, 2009), Lionço e Dinis (2009) entre muitos/as outros/as.

A escola é um dos locais mais importantes para a produção de práticas e conceitos inclusivos em relação à diversidade sexual e de gênero devendo culminar, assim, num amplo espaço de discussão sobre direitos humanos, justamente pelo fato de converter-se, muitas vezes, dependendo dos/as agentes educacionais em questão, num local de reprodução de preconceitos, mitos, estereótipos e exclusão. A importância de se eleger a escola para discutir, sistematicamente, questões relacionadas aos direitos humanos, se dá em função de que grande parte da infância e adolescência são vivenciadas na escola, sendo, deste modo, um lugar de formação e de contribuição para a constituição das identidades.

As discussões sobre sexualidades, diversidade sexual e gênero vêm sendo pautadas ao longo da história não só nos meios acadêmicos, mas também em espaços de reivindicações dos movimentos sociais brasileiros. No entanto, nas escolas brasileiras o tema passou por diversos estágios de abordagem, o que permite dizer que, somente com a estruturação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental - PCN* (BRASIL, 1997), é que a *Orientação Sexual* passa a ser assumida pelo Governo Federal como um *Tema Transversal*, devendo ser integrado à proposta pedagógica das escolas e prevendo sua articulação com diversas disciplinas curriculares (BRASIL, 1998). A partir desse marco, é possível destacar também a elaboração e lançamento do *Programa Brasil Sem Homofobia* (BRASIL, 2004), que visa fornecer bases legais para que ações voltadas ao reconhecimento de representações sexuais não heterocentradas e o combate à homofobia, possam se estabelecer em diversas esferas sociais.

Quando o foco é a configuração e formação dos sujeitos é fundamental compreender que todo esse processo se dá de forma plural, ou seja, com o auxílio de muitos agentes, tais como: família, mídia, igreja, leis e a escola, todos eles reiterando práticas e identidades, conforme se lê em Bourdieu (1996).

A marcação da diferença é crucial no processo de construção das posições de identidades. Essa marcação é a base da cultura, porque as coisas – e as pessoas – ganham sentido por meio da atribuição de diferentes posições em um sistema classificatório (HALL, 1997). A identidade não é oposta à diferença, e sim depende desta. Estas identidades são *fabricadas* por meio da marcação da diferença, e essa marcação ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação, quanto por meio de formas de exclusão social (SILVA, 2000).

Nas relações sociais, as formas de diferenças, a simbólica e a social, são estabelecidas, ao menos em parte, por meio de sistemas classificatórios. É por meio da organização e ordenação das coisas de acordo com esses sistemas que o significado é produzido. Há entre os membros da sociedade um consenso sobre como classificar as coisas a fim de manter alguma ordem social. Esses sistemas partilhados de significação são, na verdade, o que se entende por cultura, conforme se lê em Silva (2000).

A diferença pode ser construída negativamente por meio da exclusão ou da marginalização daquelas pessoas que são definidas como *outros*. Por outro lado, ela pode ser celebrada como fonte de diversidade e heterogeneidade, sendo vista como enriquecedora. Cabe ressaltar que o pensamento tem sido construído, historicamente, em termos de oposições binárias (macho-fêmea, homem-mulher), mas nesses dualismos um termo é sempre valorizado mais que o outro – um é a norma e o outro é o *outro*, um ser desviante, um *corpo abjeto*, cuja existência, segundo Butler (2000), passa a ser inviável.

Identidades e diferenças são inseparáveis, são criações sociais e culturais fabricadas por nós, dentro das relações. Questionar a identidade e a diferença como relações de poder significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam, possibilitando a configuração de novas formas de se expressar, que vão além dessas dicotomias. Todos os essencialismos nascem do movimento de fixação que caracteriza o processo de produção da identidade e da diferença no contexto das relações de gênero (SILVA, 2000; LOURO, 2000).

Pensar identidade e diferença é fundamental dentro desta proposta, porque esse *outro*, que pode ser outra raça, outro sexo, outra nacionalidade ou um corpo diferente da norma, muitas vezes é ignorado e reprimido, e isso tudo se apresenta como foco para possíveis conflitos, hostilidades e, sobretudo, violências. A incapacidade de conviver com a diversidade é, muitas vezes, gerada por preconceitos, representações e crenças, isto é, por imagens do outro que são fundamentalmente errôneas (distorcidas), estando a serviço da manutenção do *status quo*.

Segundo Silva (2000, p.101)

Fazer pedagogia significa procurar acolher o outro como outro e o estrangeiro como estrangeiro; acolher outrem, pois, em sua irredutível diferença, em sua estrangeiridade infinita, uma estrangeiridade tal que apenas uma descontinuidade essencial pode conservar a afirmação que lhe é própria.

Tudo aquilo que se desvia do que é considerado socialmente *normal* acaba gerando ou culminando em ações preconceituosas e discriminatórias. Na concepção de Rios (2009), os preconceitos podem ser entendidos como as percepções mentais negativas em face de indivíduos e de grupos socialmente inferiorizados bem como as representações sociais conectadas a tais percepções, visando à exclusão desses sujeitos e sua anulação na vida política. Já o termo discriminação designa a materialização, no plano concreto das relações sociais, de atitudes arbitrárias, comissivas ou omissas, relacionadas ao preconceito que produzem violação de direitos humanos.

O preconceito se dá nas diferentes esferas do cotidiano, nas esferas do Estado, da cultura, das políticas, da economia, dentre outras que compõem nossa sociedade. A partir de efeitos ultrageneralizadores que se refletem em mitos, estereótipos e reproduções de normas, os preconceitos vêm deixando suas marcas nas sociedades. Para Heller (1989), é possível eliminar a organização dos preconceitos em sistemas, sua rigidez e a discriminação efetivada por eles a partir do entendimento das ideologias que os atravessam e das alienações impostas às pessoas. As ideias oriundas dos preconceitos sugerem a existência de identidades padronizadas e que precisam ser problematizadas.

Como afirma Louro (2000), somos sujeitos de muitas identidades e essa política das identidades produz sujeitos ávidos por se enquadrar naquilo que, costumeiramente, é considerado *normal*. Dentro desse quadro, a heterossexualidade, supostamente elemento constitutivo das identidades, é concebida como *natural* e universal (SILVA, 1998; WITTIG, 1992, BUTLER, 2000). As instituições acabam atuando como promotoras de ações e padrões que normatizam esses sujeitos, contribuindo para a perpetuação desse estado de coisas.

Neste sentido, a discussão sobre gênero iniciada pelas feministas, nos auxilia na compreensão da produção e manutenção dessas identidades. Assim, gênero é entendido como uma maneira de se referir à organização social da relação entre os sexos e como forma de resistir ao determinismo biológico, enfatizando o caráter político e econômico das diferenças baseadas no sexo. As discussões sobre gênero visam denunciar como somos ideológica e historicamente construídos/as, como nossa sexualidade é forjada politicamente em torno do ideal coitocêntrico e heterossexual que prevê que, para cada mulher deve existir um homem e vice-versa, como se essa fórmula fosse irrevogável, devendo todos/as segui-la⁵.

⁵ Farei a discussão teórica acerca do conceito de gênero a partir dos conceitos das autoras Scott (1995), Butler (2000), Rubin (2003) e Wittig (1992).

A produção da heterossexualidade na contemporaneidade é acompanhada pela rejeição da homossexualidade, uma rejeição que se expressa, muitas vezes, por declarada homofobia. Nossas identidades de raça/etnia, gênero, classe, geração ou nacionalidade estão imbricadas com nossa identidade sexual e esses vários marcadores sociais interferem nas formas de vivermos as identidades sexuais.

A homofobia vem adquirindo nítidos contornos institucionais, tornando indispensáveis pesquisas que permitam conhecer a fundo as dinâmicas de sua produção e reprodução nas escolas, bem como seus efeitos nas trajetórias escolares e na vida das pessoas. Somos também responsáveis por construir indicadores sociais de homofobia nos sistemas escolares para, entre outras coisas, auxiliar na elaboração e implementação de políticas educacionais inclusivas. É necessário desestabilizar a homofobia, criando espaços de formação, oportunidades de fala e de reflexão com vistas a fornecer recursos simbólicos às pessoas envolvidas nos encontros e desencontros das diversidades.

Sabemos que, ao longo da história, a escola vem praticando uma pedagogia da sexualidade⁶ que disciplina os corpos e modela os indivíduos e suas identidades. A estrutura escolar, nesse contexto, também favorece o heterossexismo. No tocante às sexualidades, a escola, que deveria ser um local de conhecimento, se torna local de ocultamento, de desconhecimento (LOURO, 2000; BOURDIEU, 1996, 2007).

A história da sexualidade é, para Foucault (1998), uma história de nossos discursos sobre a sexualidade, discursos através dos quais a mesma é construída como um corpo de conhecimento que modela as formas como pensamos e conhecemos o corpo. A sexualidade é moldada na junção de duas preocupações principais: com a nossa subjetividade (quem e o que somos) e com a sociedade (saúde, educação, cultura, crescimento e bem estar da população) (LOURO, 2000). Os padrões de vida sexual no século atual são os resultados de uma luta social na qual classe e sexualidade estão ligadas.

Na perspectiva da teoria da construção social, segundo Louro (2000), é sustentado o argumento de que as sexualidades são construídas de formas diferentes através das culturas e do tempo. Dentro dessa linha, ainda é possível entender que não há uma única sexualidade, mas várias sexualidades, construídas e organizadas de acordo com determinados contextos

⁶ Refiro-me aqui aos processos intencionais e sistematizados veiculados pela escola, que são fundamentais no processo de construção das sexualidades, como é o caso do currículo.

históricos. Assim, se toda sexualidade é construída, então toda educação sexual, ou todo trabalho com a diversidade sexual, também pode e deve ser construído. Fundamental é não negar, não desconhecer sua importância, nem exagerar seus efeitos. Afinal, se a sociedade é plural, cabe concluir que plural também é a escola.

Para Rios (2006, p.71), “[...] liberdade, igualdade e não discriminação são os fundamentos que estruturam o desenvolvimento de um direito democrático da sexualidade”. Desta forma, a sexualidade e os direitos sexuais são entendidos como direitos humanos fundamentais, devendo ser pautados na conjuntura de uma sociedade democrática. Na perspectiva de Rios (2006), esse direito democrático da sexualidade, leva a pensar no livre exercício da sexualidade, amparado numa perspectiva emancipatória e livre de preconceitos e discriminações.

A criação do tema transversal *Orientação Sexual* nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* – PCN (Brasil, 1998), apresenta-se como uma proposta de inserção dos temas gênero e sexualidade no âmbito escolar, numa perspectiva de que, ao se trabalhar com o tema, a dimensão dos direitos humanos possa, de fato, ser contemplada. De acordo com os PCN, em virtude do crescimento de casos de gravidez indesejada entre adolescentes e do risco da contaminação pelo HIV/AIDS, o tema *Orientação Sexual* foi criado como um dos Temas Transversais a ser trabalhado ao longo de todos os ciclos de escolarização. Cabe, portanto, à escola – e não mais apenas à família – desenvolver uma ação crítica, reflexiva e educativa que promova a saúde das crianças e dos/as adolescentes, conforme aponta Altmann (2001).

Para a autora, ainda que o documento admita manifestações diversificadas da sexualidade, ele não problematiza a categoria sexualidade sob o ponto de vista de sua constituição histórica e política. A sexualidade ainda é vista sob um ponto de vista biológico. (ALTMANN, 2001).

Outro aspecto importante dessa discussão é o conceito de inclusão. O mesmo vem se difundindo e ganhando maior espaço no cenário político nacional a partir da primeira gestão do governo Lula (2003-2006) quando foi inserido o conceito de diversidade (associado à ideia de inclusão social, ações afirmativas e políticas de diversidade) como norteador de sua agenda política (MOEHLECKE, 2009). Hoje a ideia se apresenta quase como unanimidade no discurso pedagógico. A aparente unanimidade entre os/as professores/as e administradores/as do ensino e o enorme consenso em torno da meta da inclusão não são suficientes para esconder a polêmica: se, por um lado, todos/as concordam com a noção geral de que os

indivíduos têm que ser incluídos nos processos educativos, por outro, as divergências sobre como fazer isso são enormes (SEFFNER, 2009; MOEHLECKE, 2009).

Sobre os caminhos que podem levar a essa chamada inclusão, dialogo com Seffner (2009). O autor aponta a importância de refletir sobre a formação de professores/as, sobre o currículo e a organização do espaço escolar como um espaço que garanta inclusão e aprendizados efetivos, pois, embora a escola seja local fundamental de aprendizagens, nela os/as alunos/as vivenciam muitas outras situações que podem envolver conflitos familiares, pessoais e sociais.

Seffner (2009) defende que, em parte, o/a professor/a precisa ser convencido/a de que a inclusão é boa. No geral, para o/a professor/a ela não é boa, ela é fonte de problemas intermináveis. É necessário ampliar o debate para que se perceba a diversidade como algo rico também em sala de aula. Se, por um lado, todos/as concordam acerca da beleza do aprendizado entre os/as diferentes, por outro, isso é muito difícil de ser conseguido, exigindo de nós grande esforço de trabalho e uma disposição para a aceitação e a superação de preconceitos que não é fácil de ser mantida.

Se nossa tarefa é criar verdadeiras condições de acesso, acolhida e permanência na escola, ela só pode ser desempenhada de forma planejada. As questões que dizem respeito à inclusão da diversidade sexual, à valorização da diferença, à construção de um ambiente de respeito e acolhida para com as diferentes formas de vivermos as sexualidades-gênero devem constar claramente nos documentos oficiais da escola, no Projeto Político Pedagógico, no Regimento Escolar ou nos Planos de Ensino (DINIS, 2008; SEFFNER, 2009).

Furlani (2007) entende que o currículo escolar é central na construção das diferenças e das identidades. Não apenas definido como a relação de disciplinas, conteúdos, atividades, metodologias, avaliações, regulamentos. O currículo é “[...] todo um sistema de comportamento e de valores [...] todo tipo de aprendizagens e de ausências que os alunos obtêm como consequência de estarem sendo escolarizados” (FURLANI, 2007, p. 271-72).

Certamente há mais abertura para a discussão sobre diversidade. Conforme aponta Furlani (2007), a política educacional oficial recomenda; a demanda das crianças e dos/as jovens *obriga*; pais e mães dividem-se entre a objeção, a indiferença e a manifestação favorável; professores/as começam a se posicionar diante da questão e as vulnerabilidades daqueles/as cujas identidades sexuais e de gênero não condizem com a norma só aumentam.

O reconhecimento político da diversidade sexual e de gênero no universo escolar e as conquistas no âmbito das políticas públicas para a educação têm como base de sustentação as lutas dos movimentos sociais, em específico, do Movimento Social LGBT brasileiro. O próximo item apresenta um pouco da história do Movimento LGBT, por sua importância para a inserção do tema na agenda política brasileira.

1.1. O Movimento LGBT: a emergência do movimento politizado e político

Este item apresenta um breve histórico da trajetória do Movimento LGBT⁷, seu nascimento, suas principais conquistas, sua relação com a luta por direitos e políticas públicas não só na educação, que é o foco aqui, mas de maneira geral.

Em certa medida, é possível acreditar que,

[...] gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros, intersexuais perturbam as convenções, normas e hierarquias estabelecidas em torno do sexo biológico, da identidade de gênero e da orientação sexual, convidando-nos a reavaliar a sexualidade como um arco mais amplo e diversificado de possibilidades. Contribuem, assim, para repor ambiguidades, ambivalências e passagens, no lugar de definições, fronteiras e gavetas referentes a corpos, desejos e comportamentos, inclusive as que servem de orientação e referência ao próprio movimento LGBT. (SIMÕES; FACCHINI, 2009, p.53).

1.1.1. Os antecedentes do Movimento Homossexual brasileiro: saindo do armário

É relevante destacar que antes mesmo de se consolidar enquanto movimento político no cenário social nacional, as movimentações em torno das temáticas das homossexualidades

⁷ A utilização da sigla LGBT (Gays, Lésbicas, Travestis e Transexuais) passou a ser empregada pela militância e considerada oficial no ano de 2008 quando foi deliberado na I Conferência Nacional LGBT que a letra L viria primeiro como forma de garantir mais visibilidade as lésbicas. Até 1992 o termo utilizado pela militância durante os encontros era Movimento Homossexual Brasileiro. O termo lésbica passou a ser utilizado em encontros no ano de 1993, a denominação gays e lésbicas foi empregada em 1995. Nesse mesmo ano foi criada a Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Travestis que, recentemente, passou a ser denominada Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais. O termo travestis foi inserido no encontro de 1997, e bissexuais e transexuais apenas em 2005. (SIMÕES; FACCHINI, 2011).

já ganhavam espaço. Isso pode ser contatado desde a década de 1950, momento em que diversos grupos ocupavam as cenas dos guetos realizando pequenas reuniões nos espaços de sociabilidade e também por meio da elaboração e distribuição de jornais artesanais como *O Snob*, distribuído entre 1963 e 1969 no Rio de Janeiro. Acompanhando essa movimentação houve grande migração de jovens homossexuais para os grandes centros, em especial o eixo Rio de Janeiro e São Paulo, com o intuito de ganhar a vida e obter mais liberdade (SIMÕES; FACCHINI, 2009).

A atmosfera política do Brasil de 1970 esteve permeada pelas grandes perseguições políticas e repressões e por uma grande efervescência do mundo artístico que se apresentava como contestador dessa conjuntura. Nesse período, artistas brasileiros como Caetano Veloso, o grupo Secos & Molhados e o grupo Dzi Croquetes procuraram deixar suas mensagens por meio da arte. O grupo Dzi Croquetes conseguia transgredir ainda mais o contexto repressor na medida em que, além de percorrerem o país embaralhando as concepções de gênero e sexualidades de todos/as com seus cílios postiços e sutiãs misturados com saltos altos e peitos peludos, transpunham esse estilo de vida para o âmbito do privado, criando uma atmosfera que agregava seguidores/as. Era a interação entre diversas performances de gênero como coloca Butler (2003).

Para muitos/as militantes homossexuais que ocuparam a cena política a partir de 1970, essa movimentação que ocorria nos espaços de gueto era tida como despolitizada, no entanto, entendo que foi o início daquilo que hoje denominamos e reconhecemos como Movimento LGBT. Acredito que historicizar a trajetória do movimento seja fundamental para a compreensão das conquistas no âmbito nas políticas públicas que é por onde transita o presente trabalho.

1.1.2. O Movimento *político e politizado*

A década de 1970 foi cenário de uma organização política que pode ser considerada o princípio de um movimento organizado em torno das questões relativas às homossexualidades. O marco desse início foi a formação do *Grupo Somos* em São Paulo, no ano de 1978. Após mais de 30 anos da criação deste Grupo, o Brasil se apresenta como o país

que mais realiza Paradas do Orgulho LGBT. A Parada Gay de São Paulo vem se consolidando como a maior Parada do Orgulho LGBT de todo o mundo, reunindo uma média de três milhões de pessoas todo o ano (SIMÕES; FACCHINI, 2009).

Para Simões e Facchini (2009), a trajetória do movimento político em torno das homossexualidades se estrutura da seguinte maneira: a *primeira onda* compreende o período de abertura militar do país, a partir de 1978, com a fundação do grupo *Somos* em São Paulo, movimento organizado e articulado de homens e mulheres homossexuais. A *segunda onda*, durante o período de redemocratização em que se dá também o advento do HIV-AIDS, período este, consolidador das bases institucionais do movimento. A *terceira onda* se inicia na década de 1990 e marca o início da parceria dos grupos organizados com o Estado, nascem vários grupos ativistas e novas redes regionais e é o momento em que se consagram as Paradas do Orgulho LGBT. A edição de número 15 da Parada Gay de São Paulo, evento de maior visibilidade do país, realizado no dia 26 de junho de 2011, contou com a participação de cerca de quatro milhões de pessoas, de acordo com o site da Associação da Parada Gay de São Paulo (APOGLBT)⁸, responsável pela organização do evento.

Sobre a *primeira onda*, foi marcada pela criação do jornal *Lampião* e do Grupo *Somos*. Criado por escritores e jornalistas, dentre eles Aguinaldo Silva, João Silvério Trevisan e Darcy Penteadó, o *Lampião* teve sua primeira edição em abril de 1978 e circulou até junho de 1981 perfazendo um período de três anos de circulação. O periódico se consagrou como referência no que se refere às publicações que tratavam dos temas das homossexualidades naquele período e como principal espaço de difusão e debate de questões como a discriminação, a perseguição policial, além de propor a saída dos guetos e ocupação de outros espaços sociais (SIMÕES; FACCHINI, 2009).

O Grupo *Somos* nasce no contexto das atividades promovidas pelos/as estudantes da USP e começa suas atividades muito influenciado pelas práticas dos movimentos feministas. Com a realização de reuniões periódicas, dedicadas a trabalhos que envolviam principalmente relatos confessionais entre os membros do grupo, com trocas de experiências e histórias de suas vidas privadas, que muito contribuíram para fortalecerem um reconhecimento dos indivíduos enquanto um grupo, o movimento foi se estabelecendo. Era um grupo inicialmente

⁸ Disponível em: <<http://www.paradasp.org.br/noticias>>. Acesso em 11 jul. 2011.

composto por homens homossexuais, mas que passa a contar com a presença de mulheres lésbicas no decorrer de sua existência. O *Somos* funcionou até 1983 quando os problemas financeiros e as fragmentações dentro do grupo o levaram a encerrar as atividades.

A *segunda onda* foi marcada pelo advento da AIDS e pela luta contra a epidemia. Nesse período a homossexualidade foi vinculada à doença por conta da grande incidência de contaminações entre a população de homens gays. Os homossexuais passaram a ser incluídos nos chamados *grupos de risco*, do qual também faziam parte os usuários de drogas injetáveis e profissionais do sexo. A ideia de grupo de risco foi questionada e combatida pelo Movimento LGBT por entenderem como discriminatória e geradora de estigmas. Surgem, nesse contexto, outros grupos importantes que passam a atuar na luta contra a doença, dentre eles o *Grupo de Apoio e Prevenção à AIDS* (GAPA) na capital São Paulo, a *Associação Brasileira Interdisciplinar de AIDS* (ABIA) no Rio de Janeiro, o *Grupo Pela Vida* (Valorização, Integração e Dignidade do doente de AIDS). Em 1988, estruturou-se um *Programa Nacional de Doenças Sexualmente Transmissíveis* (DST)/Aids no Ministério da Saúde e é quando se dá o início da *terceira onda*, marcada pela aproximação entre o Movimento LGBT e o Estado, conforme relembram Simões e Facchini (2009).

A *terceira onda* começa a partir de 1990, momento em que o ativismo passa a ampliar seus horizontes com o surgimento de muitos grupos de militância, principalmente no formato de Organizações não Governamentais (ONG). Muitos grupos nascem como representativos de suas especificidades, como grupos compostos apenas por lésbicas, grupos de travestis, posteriormente, grupos de travestis e transexuais. A Luta contra a AIDS foi determinante no que se refere à visibilidade da população LGBT que, embora tenha sido muito estigmatizada, também adentra na agenda das políticas públicas nacionais, inicialmente pela via do direito à saúde.

Ainda sobre a *terceira onda* cabe dialogar com Daniliauskas (2011, p.45) quando o mesmo afirma que,

A articulação com o Programa de DST/AIDS, durante o governo FHC, foi o principal nicho de intersecção entre Movimento LGBT e Estado, possibilitando avanços no que diz respeito às demandas LGBT e colaborando para o deslocamento do debate em torno da prevenção para a esfera da cidadania e dos Direitos Humanos.

É importante enfatizar que no período FHC, as reivindicações ainda eram fomentadas por meio da exposição de estatísticas da violência sofrida pela população LGBT. Isso significa que a homofobia aparece inicialmente como base sustentadora das reivindicações do movimento LGBT por direitos. Mais adiante darei ênfase a uma discussão sobre o fenômeno da homofobia.

No contexto da gestão do presidente Lula é que o Movimento passa a ser proponente de políticas. As demandas dos Movimentos são apresentadas nos encontros e conferências nacionais o que garante importante espaço de participação. No âmbito da luta por justiça social, é possível entender essa aproximação com o Estado na perspectiva da luta por reconhecimento (FRASER, 2001).

No que tange aos direitos da população LGBT pode-se afirmar que os avanços são recentes no país. Em 2004, o Governo instituiu o *Programa Brasil sem Homofobia* para o combate à violência e à discriminação contra gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transgêneros e de promoção da cidadania homossexual. Por meio deste Programa, os governos federal, estaduais e municipais se comprometeram a desenvolver ações de promoção e reconhecimento da diversidade sexual e enfrentamento da discriminação por orientação sexual e identidade de gênero nas diversas áreas, como educação, saúde, justiça, cultura, trabalho, juventude etc. (BRASIL, 2004).

Em 2008 foi realizada a Primeira Conferência Nacional LGBT e em 2009 ocorreu o lançamento do *Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais* - PNPCDH de LGBT (BRASIL, 2009) no qual foram publicadas as diretrizes estabelecidas na Conferência. As mesmas deveriam ser transformadas em políticas públicas.

Dentre as diretrizes cabe destacar a “5.13. Inserção da temática LGBT no sistema de educação básica e superior, com abordagem que promova o respeito e o reconhecimento da diversidade da orientação sexual e identidade de gênero” e a “5.15. Garantia, a estudantes LGBT, do acesso e da permanência, em todos os níveis e modalidades de ensino, sem qualquer discriminação por motivos de orientação sexual e identidade de gênero” (BRASIL, 2009, p.15). Essas diretrizes traduzem o que Fraser (2001, 2007) denomina de políticas de reconhecimento e de distribuição, pois, inserir a temática LGBT no sistema de educação é garantir reconhecimento e visibilidade a uma parcela de pessoas que têm esse direito negado e garantir acesso e permanência em todos os níveis de ensino, leva a pensar no direito de

distribuição, ou seja, todos/as devem ter direito a Educação Básica e não devem ser alijados do mesmo.

O documento destaca também a interrelação entre as diretrizes nas diversas instâncias sociais e políticas - educação, judiciário, cultura etc. – como aparece na diretriz “5.23. Intersetorialidade e transversalidade na proposição e implementação das políticas públicas: o combate à homofobia requer ações integradas entre as áreas da educação, saúde e segurança, entre outras” (BRASIL, 2009, p. 16). Isso reitera o posicionamento a respeito da educação como uma das instituições que devem atuar no combate à homofobia e na promoção da diversidade sexual.

Na diretriz “5.29. Educação e informação da sociedade para o respeito e a defesa da diversidade de orientação sexual e identidade de gênero” (BRASIL, 2009, p.17) é possível observar que o diálogo com as diversas instâncias não é suficiente para garantir ou promover a diversidade sexual, não é possível estabelecer um diálogo coerente sobre essas questões sem que ocorram movimentos de interação com a população em geral. O documento destaca, nesse ponto, a importância da veiculação midiática de informações a respeito da cultura e do universo LGBT. Isso significa dar visibilidade aos eventos realizados, conquistas jurídicas e até mesmo ao debate sobre as diversas violências às quais estão submetidas não só a população LGBT, mas a população em geral, uma vez que não é possível falar apenas do indivíduo LGBT como um ser único e solitário na conjuntura social; o indivíduo LGBT é, obviamente, parte de um todo maior, está inserido na economia, na política, na educação, na família etc.

O *Eixo Estratégico I, na Estratégia 1 - Promoção e socialização do conhecimento sobre o tema LGBT* destaca explicitamente na ação 1.1.1 que um dos objetivos da ação é o de:

Incluir recomendações relacionadas à promoção do reconhecimento da diversidade sexual e ao enfrentamento ao preconceito e à violência por orientação e identidade de gênero nos Editais de Avaliação e Seleção de Obras Didáticas do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e do Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA). (BRASIL, 2009, p.21).

A ação é de competência do MEC e teria seu prazo de execução previsto para o ano de 2009.

Outro ponto de destaque e que não diz respeito somente à educação está na Estratégia 3 deste mesmo Eixo, na qual afirma-se que uma das ações, também de competência do MEC e com prazo de execução para 2011 seria

Inserir nos livros didáticos a temática das famílias compostas por lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, considerando recortes de raça/etnia, orientação sexual, identidade de gênero e socioeconômica, os novos modelos de famílias homoafetivas, com ênfase nos recortes de raça/etnia, orientação sexual e identidade de gênero. (BRASIL, 2009, p.28).

A luta do Movimento tem conseguido conquistas importantes como: a retirada da homossexualidade da relação de doenças pelo Conselho Federal de Medicina em 1985; a resolução do Conselho Federal de Psicologia que, em 1999, determinou que nenhum profissional pode tratar a homossexualidade, ou seja tirando-a do rol das patologias clínicas; até o ano de 2007, dez Estados brasileiros haviam promulgado leis contra a discriminação à população LGBT e mais de setenta municípios brasileiros já aprovaram leis que proíbem a discriminação por orientação sexual. (SIMÕES; FACCHINI, 2009).

Ainda no âmbito das conquistas de direitos o que há de mais recente é a decisão do Supremo Tribunal Federal (STF)⁹ de reconhecimento das uniões estáveis entre pessoas do mesmo sexo. A mesma se deu em maio de 2011 e garante aos casais homossexuais os mesmos direitos civis que os casais heterossexuais em uniões estáveis. A decisão unânime dos ministros do STF é significativa e tem relação direta com a reflexão desenvolvida neste trabalho, uma vez que reconhece como legítimas outras formas e configurações de famílias. O reconhecimento dessas diferentes entidades familiares legitima um compromisso ainda maior com a promoção e valorização da diversidade sexual nos diversos espaços da sociedade e avança na luta por justiça social (FRASER, 2001).

Como coloca Simões e Facchini (2009, p.35) [...] a relevância do ativismo LGBT [...] está, sobretudo, em sua potencialidade de desafiar os saberes convencionais e as estruturas de poder inscritos nas sexualidades que alicerçam a vida institucional e cultural de nosso tempo.

Com esse pequeno balanço da história do Movimento LGBT brasileiro, é possível concluir que as conquistas, em termos de direitos e cidadania, são inegáveis. Se há trinta anos tínhamos uma população LGBT trancafiada em seus pequenos armários privados, hoje temos

⁹ Disponível em: <<http://www.stf.jus.br>>. Acesso em 11 jul. 2011.

uma população LGBT ocupando espaços nos cenários sociais e, principalmente políticos, fazendo frente de resistência e conquistando aos poucos seu direito de ter direitos.

1.2. Refletindo sobre gênero.

Para Vianna (2011, p.80) “[...] o gênero enquanto um modo de dar significado às relações de poder estabelecidas e difundidas pelas políticas educacionais está presente nas mais variadas esferas, níveis e modalidades de ensino”, por isso, a discussão acerca do conceito de gênero se faz importante no desenvolvimento desse trabalho.

Com base nos estudos feministas das autoras Gayle Rubin (1989; 2003), Monique Wittig (1992), Joan Scott (1995) e Judith Butler (2003), iniciarei este debate sobre o conceito de gênero como uma categoria de análise que permitirá uma reflexão mais pormenorizada da diversidade sexual, perpassando pela concepção de sexualidade e como ambas as categorias - gênero e sexualidade - se colocam no contexto da educação e da diversidade sexual na contemporaneidade.

É importante destacar que o sexo está sendo pensado numa perspectiva política, assim como entendem as autoras mencionadas, pois as formas de vivenciarmos e pensarmos as sexualidades são produtos, sobretudo políticos. É fundamental compreender o gênero em suas dimensões social, política e histórica, uma vez que a sexualidade vai, ao longo da história, impondo sua própria política interna, suas desigualdades e suas formas de opressões, conforme se lê em Rubin (1989).

Uma teoria radical da sexualidade para Rubin (1989) deveria identificar, descrever, explicar e denunciar as injustiças e opressões sexuais. Deveria, em síntese, problematizar as formas de opressões geradas pelos equívocos aos quais está submetida a sexualidade dos indivíduos. Acerca das escolas ideológicas que estabeleceram teorias a respeito da sexualidade, é possível destacar dois momentos importantes que precedem a ideia de pensar que já é tempo de estabelecer um paradigma que traga uma teoria radical da sexualidade. A primeira delas é a visão essencialista da sexualidade, que vê o sexo como uma força natural cuja existência é anterior à vida social e que está embutido no saber popular das sociedades ocidentais que vêem o sexo como algo “imutável, a-social e trans-histórico”, ou seja, algo sem

história. (RUBIN, 1989, p.130). A segunda, a construtivista, parte de uma perspectiva teórica e histórica, dá ao sexo e à sexualidade uma história. Assim, a partir desta visão, a sexualidade passa a ser entendida como um fenômeno que se constitui na sociedade e na história e não apenas na biologia.

Seguindo a linha de pensamento mais construtivista, cabe destacar o autor Michel Foucault que em *História da Sexualidade* apresenta uma crítica à primeira visão (tradicional) da sexualidade como algo natural. O autor vai problematizar que os desejos não estão dados por instâncias biológicas que nos precedem, mas que vão se constituindo por meio de práticas sociais num determinado contexto histórico. A sexualidade para esse autor é pensada como um fenômeno (FOUCAULT, 1988).

Além dessas escolas ideológicas mencionadas, algumas outras são determinantes nesse processo de definição e valoração do sexo e da sexualidade, tais como, as visões negativas do sexo, que o entendem como algo pecaminoso, perigoso e que está intimamente ligada à tradição da religião cristã que estabelece como o *sexo bom* àquele que está vinculado ao matrimônio e à procriação; à hierarquização e valoração das práticas sexuais são instauradas e instituídas pela religião, pela psiquiatria e também pelo pensamento popular.

Para Rubin (1989), essas forças ideológicas unidas criam uma *pirâmide hierárquica da sexualidade* na qual uma forma de vivenciar a sexualidade é mais valorizada do que outras. Nessa perspectiva, a heterossexualidade (especificamente a do homem, branco, casado, reprodutor) ocupa o topo da pirâmide, enquanto os/as homossexuais, seguidos especificamente de transexuais, travestis, bissexuais, profissionais do sexo estão nas bases.

Em síntese, com todas essas forças atuantes o sexo passa a ser rotulado como bom ou mal. As bases desses estigmas podem ser encontradas nas tradições religiosas ocidentais, nos discursos e práticas médicas e psiquiátricas e nas concepções populares, que geram uma espécie de sistema universal ideal da sexualidade, ou seja, um sistema que prevê e determina como deve ser a sexualidade de todos/as.

No que tange às transformações no campo da sexualidade, observo que muitas das populações antes marginalizadas e estigmatizadas, passam a ocupar espaços de maior destaque na conjuntura social. Passam a reivindicar espaços políticos e sociais e, sobretudo, legais. Esse processo caminha lado a lado com movimentos estatais de intervenção na conduta

sexual dos indivíduos, em que um ótimo exemplo é o controle sobre a sexualidade dos/as jovens. Para Rubin (1989, p.153),

[...] La ley es especialmente fiera en la tarea de matener la frontera entre la ‘inocencia’ infantil y la sexualidade ‘adulta’. Em vez de reconocer la sexualidad de los jovenes e intentar ocuparse de ella com cariño y responsabilidad, nuestra cultura niega y castiga el interés y actividad erótica de todo aquel que este por debajo de la edad de consetimiento. La cantidad de leys dedicadas a proteger a la gente joven de uma prematura exposición a la sexualidad resulta sorprendente.

A autora ainda destaca que o Estado sustenta essa hierarquia sexual por meio de outras ações institucionalizadas como regulamentos militares que impedem homossexuais de servirem nas forças armadas; no caso brasileiro, proibições de uniões civis, de adoções por casais homossexuais, dentre outras (RUBIN, 1989). Além disso, problematiza a questão do consentimento, destacando que “[...] Em la ley, el consentimiento es um privilegio del que disfrutan sólo aquellos cuyas conductas sexuales son del más alto ‘status’” (RUBIN, 1989, p.181).

Ao refletir sobre o feminismo e suas vertentes ideológicas, a autora destaca duas delas: a primeira é aquela que lutou por uma liberação sexual que compreendesse homens e mulheres igualmente e a segunda é aquela que considera a liberação sexual uma mera extensão dos privilégios masculinos e que se apresenta contrária, por exemplo, à pornografia e a comercialização do sexo em geral.

Rubin (1989) acredita que o feminismo é uma teoria da opressão entre os gêneros, mas não acredita que o mesmo seja um espaço privilegiado e ideal para uma teoria sobre a sexualidade. Para ela, o gênero e o sexo não são a mesma coisa e nem a sexualidade é uma derivação do gênero. Ambos constituem dois campos distintos e com práticas sociais também distintas e devem ser analisados separadamente. Reitera ainda que “[...] Igual que el género, la sexualidade es política. Está organizada em sistemas de poder que alientan y recompensan a algunos individuos y actividades, mientras que castigan y suprimen a otros y otras” (RUBIN, 1989, p. 187).

A vida social, para Rubin (2003), é a sede da opressão das mulheres e daqueles/as entendidos/as como minorias. No que se refere ao sistema sexo/gênero, a autora entende que se trata de um conjunto de fatores pelos quais uma sociedade transforma a sexualidade biológica em produto da ação humana, tais como os sistemas de parentesco, por exemplo. De maneira geral, a organização social vai se fazendo baseada no gênero, na heterossexualidade

obrigatória a na construção da sexualidade feminina. É uma divisão dos sexos que vai sendo socialmente imposta a todos/as. A autora acredita que esse sistema deve ser reorganizado por meio da ação política.

A ideia de Rubin (1989), de que existe uma pirâmide hierárquica da sexualidade é interessante para pensar na diversidade sexual. Os indivíduos são, de fato, estigmatizados e classificados a partir de suas classes sociais, raça/etnia, idade, orientação sexual etc. Além desses marcadores sociais ainda convém destacar o papel do Estado como legitimador dessas hierarquizações, e isso fica claro quando olhamos para as diversas instituições que compõem a esfera social, quando assistimos às inúmeras violações de direitos as quais estão submetidos/as homens e mulheres por motivos diversos. São essas hierarquizações que determinam o que deve ou não ser aceito, o que e quem deve ou não estar na escola, quem deve ou não ser protegido pela lei etc.

Os discursos que oprimem a população LGBT são aqueles que se fundam na heterossexualidade como fundamento da sociedade. Wittig (1992) entende que homens e mulheres são conceitos políticos e opostos e que, portanto, devem ser extintos. Quando fala do conceito de diferença, acredita que defender o direito à diferença é apenas um sintoma do pensamento heterossexual que é, antes de tudo, binário. Somos compostos por muitas identidades que nos vão forjando enquanto seres humanos, homens, mulheres, negros, brancos, homossexuais ou heterossexuais.

Joan Scott (1995, p.76) propõe pensar o gênero como uma categoria analítica. A autora acredita que a inserção do conceito gênero representa uma espécie de busca por uma legitimidade acadêmica para os estudos feministas nos anos 1980. Segundo ela, “o gênero enfatiza todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas não é diretamente determinado pelo sexo, nem determina diretamente a sexualidade”. O ponto de partida aqui é a perspectiva pós-estruturalista que vai explorar as dimensões das produções e reproduções das identidades de gênero dos sujeitos. A crítica apresentada está direcionada para aquelas visões a-históricas e essencialistas de mulher que reforçam o binarismo que em geral acompanha o conceito de homem e mulher.

Para a autora “[...] temos uma necessidade de uma rejeição do caráter fixo e permanente da oposição binária, de uma historicização e de uma desconstrução genuínas dos termos da diferença sexual” (SCOTT, 1995, p.84). O gênero é um elemento constitutivo das

relações sociais que acabam por se basear nas diferenças entre os sexos e, também atuam como uma forma de darmos significado às relações de poder.

O maior desafio é dissolver a fixidez que coloca o gênero numa posição estática, a-histórica e, portanto binária, permeada por representações e símbolos do que é ser homem ou mulher, bem como de instâncias representativas que legitimam esses símbolos, tais como doutrinas religiosas, políticas educativas, jurídicas, econômicas etc.

Como ressalta Scott (1995, p.92) “[...] a oposição binária e o processo social das relações de gênero tornam-se parte do próprio significado de poder: pôr em questão ou alterar qualquer de seus aspectos ameaça o sistema inteiro”. Ao apresentar o “gênero como uma forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p.88) a autora permite o diálogo com Bourdieu (1996) que traz a seguinte questão:

[...] o que existe de específico dentro da lógica do simbólico da qual faz parte a representação da oposição masculino-feminino para que, a despeito das mudanças econômicas e tecnológicas, entre outras, semelhanças tão profundas possam se perpetuar entre estágios tão diferentes de sociedade? (BOURDIEU, 1996).

O que Bourdieu (1996) denomina de dominação masculina, uma forma específica de violência simbólica, é algo que está inscrito nas relações, na cultura e até mesmo nas estruturas sociais e econômicas da nossa sociedade. A dominação masculina tem como uma das suas principais consequência a criação dos binarismos das relações. Segundo o autor, apenas uma mudança nessas relações nos permitiria alterar esse quadro.

Para Bourdieu (1996), as divisões dos espaços sociais, produzidas pela ordem masculina, são criadas e reproduzidas também pelas diversas instituições que compõem a sociedade. O sistema escolar, por exemplo, é um dos que contribui para a reprodução das categorias que constroem as diferenças entre os sexos. Ele acredita que somente a mudança da ordem simbólica, a tomada de consciência, poderia dar início a um processo de transformação.

Scott (1995) também permite pensar que o gênero tem como característica fundamental o seu aspecto relacional, ou seja, “[...] o gênero deve ser redefinido e reestruturado em conjunção com uma visão de igualdade política e social que inclua não só o sexo, mas também a classe e a raça” (Scott, 1995, p.93). Assim como Scott (1995), Butler (2003) enfatiza o caráter relacional do gênero, ou seja, as interseções que o mesmo estabelece

com modalidades raciais, de classe, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente constituídas.

Sendo o gênero algo construído na cultura e na história, há sempre “um discurso cultural hegemônico, baseado em estruturas binárias que se apresentam como a linguagem da racionalidade universal” (BUTLER, 2003, p. 28). Evidencia uma cultura que tem o homem como sujeito universal, na qual predomina uma perspectiva falocêntrica de pensar a humanidade e a heterossexualidade compulsória como norte das identidades que compõem os indivíduos. A autora ressalta que quando há uma incoerência entre sexo, gênero, prática sexual e desejo, há um questionamento sobre os indivíduos, ou seja, quando as práticas não são condizentes com as normas, há a incoerência. É como se existisse uma espécie de *linha causal* entre sexo biológico – gênero culturalmente construído – expressão do desejo sexual.

Assim, “A heterossexualização do desejo requer e institui a produção de oposições discriminadas e assimétricas entre ‘feminino’ e ‘masculino’, em que estes são compreendidos como atributos expressivos de ‘macho’ e ‘fêmea’”. (BUTLER, 2003, p.38-39).

A autora afirma ainda que,

A institucionalização de uma heterossexualidade compulsória e naturalizada exige e regula o gênero como uma relação binária em que o termo masculino diferencia-se do feminino, realizando-se essa diferenciação por meio das práticas do desejo heterossexual (BUTLER, 2003, p.45).

A importância da linguagem na composição binária do gênero é destacada pela autora que, ao refletir sobre o pensamento de Wittig (apud BUTLER, 2003) ressalta que a linguagem é um utensílio que atua de forma misógina em suas aplicações. A linguagem e o discurso atuam como instâncias legitimadoras de poder e, o poder, na nossa estrutura sócio-cultural, é regido por uma estrutura fálica.

Para Wittig (apud BUTLER, 2003, p.164), “a categoria de sexo não é nem invariável nem natural, mas sim um uso especificamente político da categoria da natureza, o qual serve aos propósitos da sexualidade reprodutora”. Com essa ideia a autora diz que a divisão binária masculino de feminino serve aos interesses de uma economia da heterossexualidade. Para Wittig “não há distinção entre sexo e gênero, a própria categoria de sexo traz marcas de gênero, é politicamente investida, é naturalizada, mas não natural” (WITTIG apud BUTLER, 2003, p. 164).

É importante destacar que a proposta de Wittig (apud BUTLER, 2003) de uma sociedade que se distancie dos contextos heterossexuais, por exemplo, tornando-se gay ou lésbica, não é o que acredito como solução ou caminho para as questões desta pesquisa. Para Butler (2003) a heterossexualidade não é a única manifestação compulsória de poder a instrumentalizar a sexualidade e essa proposta de Wittig não necessariamente tornaria a sociedade mais igualitária. A sugestão de Wittig (apud BUTLER, 2003, p. 181) de que o uso da linguagem como instrumento na desconstrução e reconstrução dos corpos, pode nos distanciar cada vez mais das “categorias opressivas de sexo” é significativa, afinal a linguagem é um importante elemento e expressa e legítima também as desigualdades.

A questão do corpo é algo que também precisa ser destacada uma vez que, é sabido que a base na qual se manifestam o sexo, o gênero e a sexualidade compulsória é o próprio corpo. Para Bourdieu (1996, p.36), o corpo todo é construído socialmente e a educação também contribui para o que ele chama de “gramática do corpo”, um processo pelo qual as “construções são [...] incorporadas, inscritas no corpo, elas se tornam sistemas de disposições, princípios geradores de práticas e de apreciação de práticas, ao mesmo tempo maneiras de fazer e categorias de percepção dessas maneiras de fazer”.

Butler (2003), quando problematiza as performances de gênero, provoca e desperta a ideia de que tudo é fabricado, inclusive os corpos. Assim, afirma:

[...] como estratégia de sobrevivência em sistemas compulsórios, o gênero é uma performance com consequências claramente punitivas. Os gêneros distintos são parte do que ‘humaniza’ os indivíduos na cultura contemporânea, de fato, habitualmente punimos os que não desempenham corretamente o seu gênero. (BUTLER, 2003, p. 199).

Para a autora “o gênero é uma identidade tenuemente construída no tempo, instituído num espaço externo por meio da repetição estilizada de atos” (BUTLER, 2003, p. 200). Com isso ela questiona que possam existir atos de gênero que sejam verdadeiros ou falsos; se eles são performativos e estão em constante movimento, num determinado tempo e cultura, não haveria então, como afirmar, que há ou não uma identidade de gênero verdadeira, isso a apresenta, na verdade, apenas como mais um recurso que controla os indivíduos e as suas práticas.

De acordo com Butler (2003, p. 213), “a desconstrução da identidade não é a desconstrução da política, ao invés disso, ela estabelece como políticos os próprios termos pelos quais a identidade é articulada”. A proposta é desconstruir os binarismos, buscando

entender que existem diversas formas de feminilidades e masculinidades, e que a construção do gênero é algo histórico, que se faz o tempo todo nas relações entre as pessoas, nos discursos, nas instituições e nas representações. Louro (1997) também se refere a respeito, dizendo que ao ser entendido como histórico o gênero e as relações de gênero podem sim ser repensadas e até mesmo reconfiguradas.

As referências centrais deste trabalho são as contribuições de Butler (2003) e Scott (1995), especificamente no que tange a rejeição dos binarismos, a historicização da categoria gênero e a compreensão de que existem muitas formas de masculinidades e feminilidades, ou seja, muitas performances de gênero. As concepções de gênero, sexo e sexualidade trazidas pelas autoras com as quais trabalhei, embora discordantes em alguns aspectos, acrescentam à discussão porque expõem algumas das muitas visões e concepções do que é gênero e permitem que o pensamento sobre como acabar ou minimizar as desigualdades se amplie. Rubin (1989) e Wittig (1992) têm compreensões opostas acerca do que é sexo e gênero, enquanto a primeira entende que sexo e gênero são coisas distintas e que devem ser reorganizadas por meio de ações políticas, Wittig (1992) acredita que não há distinção entre eles e mais, defende a dissolução do gênero como forma de acabar com as desigualdades. No que tange a dissolução do gênero proposta por Wittig (1992), Scott (1995) se mostra contrária a essa ideia, entendendo que, o ponto central para a dissolução das desigualdades é compreendermos que existe uma relação entre todas elas (sociais, raça/etnia, geracional, sexuais, gênero) e que elas não são fixas e imutáveis.

Em seguida apresentarei as bases teóricas que fundamentam o que denomino de diversidade sexual neste trabalho. Para tanto, no próximo tópico procurei dialogar com os/as pesquisadores/as que vêm atuando na construção deste debate no contexto das políticas públicas educacionais.

1.3. A Diversidade Sexual

Neste tópico procurei estabelecer uma reflexão sobre o conceito de diversidade sexual em sua interface com a educação e com as políticas de educação.

Para Weeks (2003), o conceito de diversidade sexual pode ser pensado como algo que visa superar as hierarquizações das sexualidades, um conceito no qual todas elas podem estar representadas igualmente. Entendo o conceito de diversidade como a maneira de expressar as múltiplas formas de vivenciar as sexualidades sem, no entanto, entender que há um fechamento em identidades fixas e determinadas.

Pensar em um trabalho de promoção e reconhecimento da diversidade sexual na educação é pensar, inevitavelmente, em políticas públicas de educação que estejam comprometidas com a democracia, o respeito a todos/as. Trata-se de estruturar políticas que caminhem no sentido de desestabilizarem os padrões sociais hegemônicos fundamentados em padrões heteronormativo reprodutores de desigualdades, preconceitos e violências nos diversos espaços sociais.

Cabe refletir a serviço de quê e de quem caminham as nossas políticas educacionais: a serviço da igualdade de direitos ou a serviço da manutenção do *status quo*, da heterossexualidade compulsória. Afinal, uma política com propósitos democráticos e inclusivos deveria pautar-se num movimento de reestruturação das regras de convívio, da elaboração dos currículos, das formas de aprender e de ensinar, o que exige uma formação contínua para os/as educadores/as. Há que se reinventar esse espaço e tudo que o compõe.

Se houve avanços naquilo que compreende o combate às práticas de violências homofóbicas, não é possível dizer o mesmo quanto às práticas de promoção do respeito à cidadania daqueles e daquelas que fogem à norma no âmbito das sexualidades e das performances de gênero. Falar em direitos humanos não se restringe a combater as violências.

Para tanto, é necessário procurar impedir que a homofobia continue como parte do currículo oculto escolar, presente no cotidiano, sendo ensinada, reproduzida e reiterada a cada dia. A nossa sociedade, fundamentada numa política neoliberal que valoriza o consumo exacerbado, que está comprometida com a geração de lucro e a competitividade, tende a ser terreno mais rígido ao desenvolvimento de ações de promoção da autonomia, transformação das relações de poder e dos comportamentos dos indivíduos. O respeito à diversidade sexual é parte fundamental da cidadania e, portanto, elemento fundamental para que se tenha qualidade no processo de ensino-aprendizagem. (JUNQUEIRA, 2009).

Segundo Junqueira (2009, p.170)

Não é a qualidade do ensino que conduz à coexistência pacífica e ao convívio democrático com a diversidade, mas antes, é a efetiva promoção da

diversidade que pode propiciar um ensino de qualidade e favorecedor de ambiências escolares regidas pela cultura de paz.

É fato que o ambiente escolar e os demais espaços sociais são compostos pelo que entendo ser a diversidade sexual, afinal, as pessoas são múltiplas, diversas e ao mesmo tempo tão singulares. No entanto, no contexto heteronormativo, apenas a heterossexualidade é valorizada, visibilizada e apresentada como destino de todos/as.

A valorização da diversidade sexual, bem como a valorização da diversidade étnica, o combate às diversas formas de discriminações e às múltiplas violências às quais todos/as os/as cidadãos/ãs são submetidos/as no dia a dia, pode ser um caminho promissor para o fortalecimento da sociedade conforme expõe Junqueira (2009, p.183):

Ao tratar de diversidade sexual é preciso resistir à comodidade oferecida por concepções naturalizantes que separam sexo de cultura e que oferecem suporte a representações essencialistas, binárias e reducionistas em relação às concepções de corpo, gênero, sexualidades, identidade sexual e orientação sexual.

A discussão sobre diversidade sexual exige pensar a sexualidade e o gênero numa perspectiva de direitos humanos, numa perspectiva democrática. Só assim é possível entender que são múltiplas e legítimas as várias expressões das subjetividades, dos corpos, dos desejos, e inclusive das práticas sexuais.

Se não compreendermos a diversidade sexual como um componente importante no processo educativo não conseguiremos avançar nesse trajeto. O próximo item traz uma discussão acerca do conceito de homofobia.

1.4. A homofobia: refletindo sobre direito e justiça

Quanto ao conceito de homofobia, inicio com as palavras de Borrillo (2010, p.35), para o qual, assim como outras formas de intolerâncias,

[...] a homofobia articula-se em torno de emoções (crenças, preconceitos, convicções, fantasmas...), de condutas (atos, práticas, procedimentos, leis...) e de um dispositivo ideológico (teorias, mitos, doutrinas, argumentos de autoridade).

Da mesma maneira que outras formas de preconceito como o racismo, a xenofobia ou o antissemitismo, a homofobia vem arbitrariamente estabelecendo quem é esse outro que, por ser entendido como inferior, deve ser motivo de vergonha. A homofobia vem desempenhando papel importante na configuração dos sujeitos porque é uma forma de inferiorização decorrente da hierarquização das sexualidades. Nesse contexto, a heterossexualidade vem ocupando o lugar da norma, daquilo que é tido como normal e natural dos seres humanos.

Além disso,

Sexismo e homofobia aparecem, portanto, como componentes necessários do regime binário das sexualidades. A divisão dos gêneros e o desejo (hetero) sexual funcionam, de preferência, como um dispositivo de reprodução da ordem social, e não como um dispositivo de reprodução biológica da espécie. A homofobia torna-se, assim, a guardiã das fronteiras tanto sexuais (Hetero/homo), quanto de gênero (masculino/feminino). (BORRILLO, 2010, p.16).

A sociedade é organizada a partir de um sistema de tratamento que hierarquiza as sexualidades ao determinar e valorar àquelas tidas como saudáveis e corretas, no caso a heterossexualidade é entendida como a sexualidade saudável. Esse sistema é denominado heterossexismo e está intimamente ligado ao conceito de homofobia. Ambos constituem partes componentes da mesma intolerância. Para Borrillo (2010, p.34) “o heterossexismo é para a homofobia o que o sexismo é para a misoginia: apesar de esses conceitos serem distintos, um não pode ser concebido sem o outro”.

É possível dizer que a homofobia é a hostilidade que se manifesta em diversas expressões de violências, emitidas contra as pessoas que sentem ou supostamente sentem desejo por indivíduos de mesmo sexo (BORRILLO, 2010).

A exclusão decorrente da homofobia afeta o direito de acesso à justiça naquilo que Fraser (2001, 2006, 2007) denomina redistribuição e reconhecimento. É exatamente por isso que a população LGBT tem sido alijada do acesso a bens culturais, ao conhecimento/saber, direitos, prestígio, dinheiro, trabalho, etc. Aos gays, lésbicas, travestis, transexuais, bissexuais e demais manifestações das sexualidades que não estejam contempladas pela norma vigente, é concedido apenas direitos pela via da exceção como, por exemplo, ter o direito de registrar um contrato de união estável mas não poder convertê-lo em união civil; ou até mesmo quando

só conseguem o direito a adoção quando contam com o bom senso da autoridade jurídica responsável naquele momento.

É importante considerar também que, ao contrário de outras formas de preconceito e discriminação, a homofobia ainda é legitimada pela nossa sociedade, por meio da não aprovação de uma Lei que determina que a homofobia é um crime contra os direitos humanos. Se há avanços no que se refere à luta contra o preconceito racial e na luta contra a violência de gênero, com relação à homofobia ainda estamos inseridos numa sociedade que tolera, aceita e legitima, uma vez que se mantém em silêncio.

Dos finais do século XIX ao século XX caminhamos da lei divina para as leis da medicina, que delegou à homossexualidade o lugar da patologização. Numa perspectiva biologizante das sexualidades, as mulheres e os homossexuais foram colocados como inferiores biologicamente e, portanto, na pirâmide hierárquica das sexualidades. Por parte da Medicina e também da Psicanálise, caminhou-se no sentido do situá-la no lugar de doença, perversão, excentricidade, neurose. Sendo assim, os teólogos procuraram respostas para a homossexualidade na alma, enquanto os médicos buscaram no corpo. (BORRILLO, 2010).

Para Borrillo (2010, p. 71),

A busca das causas da homossexualidade constitui, por si só, uma forma de homofobia, já que ela se baseia no preconceito que pressupõe a existência de uma sexualidade normal, acabada e completa, a saber: a heterossexualidade monogâmica em função da qual se deve interpretar e julgar todas as outras sexualidades.

É importante destacar que as imagens que todos/as têm da homossexualidade se constroem a partir da interação de diversas forças, dentre as quais: os ditos da Igreja Católica, as elaborações científicas da Medicina e da Psicanálise, as formas com que, ao longo da história, a homossexualidade veio sendo tratada pelas diversas nacionalidades. Passando da fogueira aos campos de concentração, a visão acerca da homossexualidade, ora tida como pecado, ora como doença, ora como perversão, chegou à atualidade com a perspectiva de reconhecimento, avançando na conquista de direitos humanos básicos.

Assim como as imagens consolidadas sobre a homossexualidade, a instituição da normalidade da heterossexualidade foi, ao longo da história, construída e legitimada pela Igreja, pela Medicina, pelas leis, pelos filmes, romances e até mesmo pelos contos de fadas

(Bela Adormecida, Branca de Neve). A tarefa aqui é questionar a naturalização dessas normas, uma das tarefas da educação também poderia vir a ser esta.

A possibilidade de conviver com gays, lésbicas, travestis, transexuais, bissexuais, transgêneros é um fator que pode diminuir o desenvolvimento de sentimentos homofóbicos. Esse movimento poderia ser realizado por meio dos livros didáticos, das mídias, da literatura, das ciências em geral. A diversidade sexual está em todos esses espaços sociais, no entanto, é invisibilizada em prol da manutenção de um *status quo*.

As pautas do Movimento Social LGBT têm estado focadas na aprovação da Lei que criminaliza a homofobia e no desenvolvimento do *Projeto Escola sem Homofobia*, mas ambos estão barrados pela homofobia que assola nossas relações sociais, econômicas, políticas, privando a população LGBT do acesso livre inclusive ao espaço público que é direito básico de todos/as. À educação, caberia essa tarefa pedagógica de ao menos dizer que existem várias formas de vivenciarmos nossas sexualidades, sem hierarquizações. A seguir, apresentarei os fundamentos básicos da teoria do *Ciclo de Políticas*, referencial teórico que embasa este trabalho.

1.5. Da política educacional à política da escola: o *Ciclo de Políticas* como abordagem metodológica.

O referencial teórico metodológico adotado para a análise das políticas foi a teoria do *Ciclo de Políticas*, apresentada por Mainardes (2006). A mesma foi formulada na década de 1990 por Steffen Ball, para o qual, pensar em políticas é pensar em processo, o que não permite, portando, dizer que as políticas são simplesmente implementadas, elas têm uma trajetória e um processo que, segundo seu criador, vai da palavra escrita à ação.

Os autores sugerem que as políticas sejam vistas em termos de lutas de poder. Assim, é importante pensar também no conceito de justiça social e, para isso, ele sugere as noções trazidas por Fraser, de políticas de reconhecimento e políticas de distribuição (MAINARDES; MARCONDES, 2009).

Para Ball (2001, p.102)

A maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são trabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de

nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática.

Ao discutir possibilidades para análise das políticas públicas educacionais, Mainardes (2006) propõe como referencial a abordagem do *Ciclo de Políticas* formulada pelo inglês Stephen Ball e colaboradores em 1992. O autor entende que a abordagem se apresenta como referencial analítico útil para a análise de nossas políticas educacionais, porque permite estabelecer uma crítica à trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação até sua implementação, bem como seus efeitos.

O Ciclo tem como frentes principais, ou arenas políticas, o que o autor denomina de *política de proposta*, *política de fato* e *política em uso*. A primeira pode ser representada pela política oficial, ou seja, intenções governamentais dos departamentos responsáveis e também das escolas e autoridades locais; a segunda, representada pelos textos políticos e legislativos e a terceira, pelos discursos e práticas institucionais que aparecem na prática cotidiana.

Um apontamento importante do autor é o de que os/as profissionais que atuam na escola também fazem parte desse processo de formulação e elaboração de políticas. Destaca a importância dos textos que podem expandir ou limitar o envolvimento do/a leitor/a. Isso quer dizer que, a interpretação que os/as atores e atrizes fazem do texto, é determinante para sua participação ou não no processo de elaboração. As relações da interpretação com a prática darão o curso das ações, sejam elas de resistência, de conformismo ou de conflito (MAINARDES, 2006).

Os contextos principais que conduzem à elaboração das políticas, de acordo com o *Ciclo* são: o *contexto de influência*, *contexto da produção* e o *contexto da prática*. O fundamental a se considerar é que todos estão sempre interligados.

O contexto de influência é o primeiro contexto no qual as políticas públicas são iniciadas e os discursos são construídos, nele atuam as redes sociais locais, nacionais e até internacionais. Essa influência internacional fica clara quando observamos a origem dos referenciais de políticas, a origem dos recursos, e aqui cabe exemplificar alguns dos órgãos de maior influência, como o Banco Mundial e o FMI (Fundo Monetário Internacional). As perspectivas de qualidade que direcionam os processos de elaboração das políticas em geral, sejam elas educacionais ou não, estão inseridas numa lógica de mercado e isso não pode ser desconsiderado (MAINARDES, 2006).

Esse primeiro contexto está intimamente relacionado com o segundo, o de produção de texto. Composto pelos textos políticos, comentários formais, pronunciamentos oficiais e vídeos, esse material é resultado de disputas políticas e econômicas numa conjuntura de uma disputa ainda maior, a disputa pelo poder. O ponto mais destacado pelo autor é o de que o processo de implementação das políticas estará sempre sujeito a interpretações e até mesmo recriações das mesmas, o que se dá no último contexto, o da prática. Esse terceiro é o momento da implementação das políticas, no qual interagem as diversas interpretações da mesma, podendo produzir efeitos geradores de mudanças na política original.

Para os criadores dessa abordagem (BOWE et al., 1992 apud MAINARDES, 2006),

[...] os profissionais que atuam no contexto da prática (escolas, por exemplo) não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. [...]. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. (BOWE et al., 1992, p. 22 apud MAINARDES, 2006, p. 53).

A abordagem do *Ciclo de Políticas* considera que não apenas o Estado é determinante das políticas, mas também professores/as e demais profissionais têm um papel efetivo. É a atuação conjunta de uma política do texto e de uma política do discurso, na qual o último vai estabelecer os limites do que se pode pensar e dizer. No entanto, ambos são complementares e atuam sempre num tempo e conjuntura social e histórica, conforme aponta Mainardes (2006).

De acordo com o autor, para além desses contextos existem ainda mais dois que podem ser destacados: o contexto de resultado/efeito e o contexto da estratégia política. As políticas, em geral, vão gerar resultados e/ou efeitos que se darão por meios das diversas estratégias políticas atuantes (MAINARDES, 2006). Aqui é possível pensar nos marcadores sociais raça, gênero, sexualidades, que acabam exigindo das políticas, meios para atingirmos justiça social.

Para o autor, há uma tensão entre as preocupações com eficiência e as com justiça social e ambos os lados são políticos. Assim,

É importante reconhecer que diversidade social e “diferença” são bases importantes para entender o escopo das forças sociais ativas envolvidas em e resistentes às mudanças – reconhecimento é importante. Igualmente, no entanto, os efeitos das políticas são sentidos nos fatos sociais básicos da pobreza, da opressão e da desigualdade. (BALL, 2006, p. 27).

É necessário então, desenvolver “[...] uma teoria crítica de reconhecimento que identifique e defenda as versões da política cultural da diferença que podem ser coerentemente combinadas com uma política social de igualdade” (BALL apud FRASER, 1995, p. 69).

Assim, é importante colocar que o diferencial da abordagem do *Ciclo de Políticas* está no fato de que o processo das políticas é compreendido como sendo dialético, por isso as perspectivas micro e macro têm de ser articuladas e precisam dialogar. A teoria oferece instrumentos analíticos para pensar nas trajetórias das políticas educacionais e apresenta-se bastante flexível ao diálogo com outras teorias, por isso, procurei dialogar com as contribuições de Fraser (2002, 2006, 2007) e com seu conceito de justiça social, ao qual darei ênfase no item seguinte.

1.6. Redistribuição e reconhecimento: caminhos para a busca por justiça social

As noções trazidas por Fraser (2002, 2006, 2007), podem contribuir para a análise no que tange os conceitos de: justiça, redistribuição, reconhecimento e paridade de participação.

Para Fraser (2007), o conceito de justiça é composto por duas vias fundamentais, a da redistribuição e a do reconhecimento e é com base nelas que procurei analisar e interpretar as políticas e as ações no contexto das políticas educacionais. Para a autora, só é possível falar de justiça se tivermos redistribuição e reconhecimento atuando conjuntamente. Portanto, a reivindicação por reconhecimento é uma reivindicação por justiça.

A autora propõe uma análise do reconhecimento como uma questão de *status* social, o que ela chama de modelo de *status*. Assim, “[...] o que exige reconhecimento não é a identidade específica de um grupo, mas a condição dos membros do grupo como parceiros integrais na interação social” (FRASER, 2007, p. 107). Esse modelo de *status* busca questionar os padrões institucionalizados de valoração cultural que subordinam alguns membros da sociedade.

Para Fraser (2006), as lutas por reconhecimento, mobilizadas por reivindicações ligadas às questões de raça, gênero, sexualidade, ou seja, ligadas às identidades de grupos

específicos, aparece como um paradigma dos conflitos políticos do século XX. De certa maneira, o reconhecimento cultural vai se contrapondo à redistribuição socioeconômica e se apresentando como caminho na luta política por justiça. O que a autora propõe é que consigamos relacionar as vias de redistribuição, fundamentais porque é, em última instância, uma luta pela igualdade social, e a luta por reconhecimento, que se refere ao reconhecimento cultural. Trata-se do combate a duas formas de injustiças que compõem esse quadro de desigualdades ao qual estamos inseridos/as: a privação econômica e o desrespeito cultural (FRASER, 2006).

Partindo do princípio que não é justo que alguns indivíduos e grupos sejam alijados da condição de parceiros/as integrais da interação, simplesmente por não estarem em acordo com os padrões hegemônicos de valoração cultural, a noção de justiça da autora permite compreender como se inserem as políticas de reconhecimento no contexto das políticas educacionais. Essas políticas de reconhecimento visam combater a subordinação institucionalizada que viola os direitos à justiça de parte dos/as cidadãos/ãs.

Para Fraser (2006, p. 233), “[...] quando lidamos com coletividades que se aproximam do tipo ideal da sexualidade desprezada, em contraste, encaramos injustiças de discriminação negativa que precisam de remédios de reconhecimento”. Quando padrões institucionalizados depreciam o feminino, os/as não brancos/as, os/as não heterossexuais, os/as índios/as, os/as ciganos/as, dentre outros/as, essas pessoas são inseridas no lugar de outros/as ou de minorias e passam a enfrentar dificuldades em suas conquistas. Assim, é possível dizer que não há condições justas na igualdade de oportunidades.

O centro normativo da concepção de justiça aqui mencionado é a noção de paridade de participação, ou seja, iguais condições no que se refere a reconhecimento e distribuição. Como aponta a autora “[...] a condição de ser um par, de se estar em igual condição com os outros, de estar partindo do mesmo lugar” (FRASER, 2007, p.118).

No que se refere às políticas de reconhecimento e redistribuição, a autora enfatiza os dois principais caminhos para a superação dessas injustiças mencionadas: a afirmação e a transformação. Ela chama de afirmação àquelas políticas que visam corrigir as desigualdades sociais sem, no entanto, modificar a estrutura que as sustentam. As ações de transformação, em contraponto, buscam corrigir essas desigualdades por meio da mudança nas estruturas e arranjos sociais que as sustentam.

Assim, tanto no tocante à redistribuição quanto a reconhecimento, os dois caminhos, o da afirmação e o da transformação, se apresentam como horizontes de possibilidade de combater as desigualdades econômicas e culturais.

No que se refere à luta contra a homofobia é possível visualizar por qual caminho seguem as políticas não só no âmbito da educação como no geral. Remédios de caráter afirmativo são as vias pelas quais têm seguido essas políticas, principalmente com caráter identitário, e muito ligadas às pautas estruturadas pelo movimento LGBT. Então, afirma-se a identidade do grupo como estratégia de reivindicação de políticas e direitos à justiça. Se caminhasse pela via da transformação, essas políticas teriam que buscar a desconstrução das dicotomias de pensar em uma sociedade que só seria composta por homo e heterossexuais. O objetivo transformativo aqui, não visa à consolidação da identidade gay ou transexual ou lésbica, mas sim, a desestabilização das identidades fixas, abrindo espaços pra outras possibilidades de reagrupamentos (FRASER, 2002, 2006, 2007).

Se fosse sugerir uma política de redistribuição que tivesse como foco garantir uma inserção econômica para travestis, por exemplo, poderia pensar em políticas afirmativas que, tentassem garantir espaços pra essa população no mercado de trabalho, na educação, no que se refere ao direito ao lazer, por meio de programas de seguro social e outros tipos de auxílios. Isso talvez abrisse um canal para inserção das travestis nesse espaço, mas não garantiria uma transformação da estrutura social que visasse uma mudança na estrutura econômico-política existente. Assim, as políticas afirmativas compensariam as injustiças econômicas, mas manteriam intactas as estruturas que engendram esses arranjos sociais legitimadoras das desigualdades (FRASER, 2006).

O que a autora sugere é uma busca por reformulações que questionem e desestabilizem os arranjos sociais que nos aprisionam. Procurarei analisar as políticas de promoção da diversidade sexual na escola nessa perspectiva, identificando por quais caminhos elas têm seguido, quais as conquistas e avanços, bem como retrocessos dessa caminhada em prol de uma sociedade mais justa (FRASER, 2006).

CAPÍTULO 2

CAPÍTULO 2. Gênero e diversidade sexual no cenário das políticas públicas para a educação: os contextos de influência e produção de texto

2.1. A inserção do gênero na agenda das políticas educacionais

As discussões sobre sexualidades, diversidade sexual e gênero vêm sendo pautadas ao longo da história não só nos espaços científicos, mas também em espaços de reivindicações dos movimentos sociais brasileiros. No entanto, nas escolas brasileiras o tema passou por diversos estágios de abordagem, o que permite dizer que somente com a estruturação dos Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN) no ano de 1998, é que a *Orientação Sexual* passou a ser assumida pelo Governo Federal, devendo ser integrada à proposta pedagógica da escola e prevendo sua articulação com diversas disciplinas curriculares (BRASIL, 1998).

Sobre a agenda de gênero na educação brasileira é possível demarcar dois momentos: de 1996 a 2003, gestão de Fernando Henrique Cardoso - FHC, momento em que as políticas estavam muito vinculadas à agenda internacional¹⁰ de educação e um segundo momento, que vai de 2003 a 2010 no governo Lula, quando o Estado começa a atuar com as Secretarias de Políticas para as Mulheres (SPM) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), formulando uma agenda que contemple especificamente o gênero (MADSEN, 2008).

A autora Vianna (2011) faz uma contextualização do tratamento dos temas gênero, diversidade sexual e sexualidades nas políticas públicas de educação na qual ressalta que,

Quando tratamos da educação escolar, também temos presentes as inter-relações assimétricas e de dominação da sociedade mais ampla, necessitamos então buscar na elaboração de políticas educacionais o enfrentamento das desigualdades sociais nos seus mais distintos matizes,

¹⁰ Em 1990 aconteceu a Conferência Mundial de Jomtien (Tailândia), marco importante do estabelecimento de compromissos mundiais de universalização da educação, com base no ideário neoliberal. Nos anos 1990 também foi formulado o documento do Banco Mundial que definiu a educação como área importante no desenvolvimento econômico dos países em desenvolvimento. Em 1996 foi lançado o Relatório Delors que tem como pilar a “educação para o terceiro milênio”. Em 2000 foi criado o projeto *Educação para Todos*, também focado na ideia de universalização do ensino.

incluindo entre eles as discriminações de gênero. (VIANNA, apud RIBEIRO; SOUZA, 2008, p. 123).

Como afirma Vianna (2011, p.79) “[...] ainda temos os olhos pouco treinados para ver as dimensões de gênero no dia-a-dia escolar” e quando o assunto é diversidade sexual é fácil perceber que essas dimensões são ainda mais primárias.

Para fazer um balanço das políticas públicas que contemplam a discussão de gênero e caminhar para a reflexão sobre como e quando a pauta da diversidade sexual adentra nesse campo, retomarei alguns pontos importantes da arena política e econômica do nosso país.

É fundamental compreender os avanços e retrocessos que ao longo da história das políticas públicas na educação, vêm delineando este cenário. Se o ponto de partida for a década de 1980, quando da abertura democrática do país, será possível observar que esse período contou com conquistas importantíssimas para a educação e para a sociedade em geral. No que se refere à conquista de direitos, a Constituição Federal de 1988 e as eleições diretas para a presidência são marcos fundamentais (VIANNA, 2011).

A década de 1990 esteve permeada pela busca e adoção de reformas econômicas e a partir de 1995, na gestão do presidente FHC, como destaca Vianna (2011, p. 82-83),

As mudanças na conjuntura política e econômica brasileira, com a introdução de reformas neoliberais, afetaram as políticas sociais voltadas para as populações mais pobres, [...] provocando um quadro de contradições: de um lado, a conquista dos direitos sociais com a promulgação de 1988; de outro, reorientações políticas que levaram à restrição dos espaços e bandeiras políticos e democráticos, a redução de questões políticas a problemas técnicos, sob o argumento de má gestão, desperdício, falta de formação e inadequação de currículos. (VIANNA, 2011, p. 82, 83).

Essa reflexão sobre a inadequação de currículos será importante mais adiante, quando da análise do novo Currículo do Estado de São Paulo. Para adiantar um pouco a discussão cabe mencionar que a partir das reformas neoliberais na gestão FHC, o cenário educacional foi reorganizado com a implantação dos sistemas de avaliações, compra de material didático e capacitação de professores/as sem, no entanto, colocar em pauta a questões salariais desses/as profissionais. (VIANNA, 2011).

A autora (VIANNA, 2011) parte da Constituição Federal de 1988 para, em seguida, centra-se na LDB de 1996; PCN (Introdução e Temas Transversais) e Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2001) no que tange à inserção do gênero nessas propostas. No que se refere à Constituição Federal de 1988, à LDB e ao PNE destaca que em todos os

documentos a questão da linguagem, com predomínio das expressões sempre no masculino, pode revelar sinais de uma sociedade androcêntrica e sexista. Se na Constituição Federal nenhuma menção a palavra gênero foi feita, a não ser a genérica ideia de *defesa do bem de todos*, no PNE/2001, a autora conclui que a presença do gênero se dá de forma parcial e ambígua, mas revela certo avanço se comparada ao tratamento dado à educação pela Constituição Federal/1988 e LDB/1996. Tais avanços podem ser vistos nas preocupações em eliminar conteúdos discriminatórios dos livros didáticos e inserir nas diretrizes curriculares temas como gênero e educação sexual (VIANNA, 2011).

Nos PCN (BRASIL, 1998) a presença do gênero aparece mais evidenciada, pois eles “[...] realçam as relações de gênero, reconhecendo-as como referências fundamentais para a constituição da identidade de crianças e jovens”. Também “[...] é inovadora a inclusão de temas como ética, pluralidade cultural, meio ambiente, sexualidade e saúde [...]” (VIANNA, 2001, p. 96).

No que se refere ao tema da diversidade sexual, os PCN, com o Tema Transversal Orientação Sexual, se mantêm omissos; a sexualidade é bastante enfatizada, as relações de gênero são mencionadas, mas a mínima reflexão sobre as diversas formas de vivenciar as sexualidades não é elencada no documento. Muitos/as foram os/as autores/as que analisaram os PCN e especificamente esse tópico (ALTMANN, 2001, 2007; JACOMELI, 2004; VIANNA, UNBEHAUM, 2004), por isso não o farei neste trabalho, mas essa menção ao documento é importante porque o mesmo ainda é considerado um avanço no que se concerne à discussão de sexualidade e gênero na educação.

A mesma autora, ao analisar sessenta e um livros didáticos dentre os noventa e oito mais distribuídos pelo *Programa Nacional do Livro Didático* e *Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio* entre as escolas públicas, enfatiza que, entre permanências e mudanças, no que se refere às configurações dos modelos de famílias na nossa sociedade, no que tange aspectos como gênero, raça/etnia, geração, famílias monoparentais, ainda predomina uma invisibilidade da diversidade sexual. Não há nesses materiais, imagens ou textos que mencionem as famílias homoparentais como mais uma possibilidade de modelo de família. Ainda predomina o modelo patriarcal e heterossexual de família e de relações entre as pessoas (VIANNA, 2011, p. 203).

Quanto à questão da invisibilidade da diversidade sexual nesse material, Vianna (2011) mostra que a única visibilidade existente em todo o conteúdo se refere à ilustração que

expressa “[...] entre crianças abandonadas em praças e ruas e um casal sem filhos, a foto de um homem adulto que mora sozinho e está passando roupa” (VIANNA, 2011, p.203 apud SÍMON, FONSECA, 2006, p.50). Essa seria, segundo a autora, a única imagem que poderia expressar outro estilo de vida e representaria a expressão ou o silenciamento da diversidade sexual nos livros didáticos (VIANNA, 2011).

Em síntese, durante o Governo de FHC a homossexualidade foi reconhecida como algo importante social e politicamente falando, isso por meio do Programa Nacional de Direitos Humanos de 1996. Nesse momento a temática da homossexualidade estava intimamente ligada aos trabalhos focados em prevenção às DST/HIV/AIDS. A educação avançou nessa gestão com as Leis de Diretrizes e Bases de 1996, pois foi a partir desta que se deu a criação dos PCN, pioneiros na inserção do tema sexualidade e gênero na pauta das políticas educacionais em âmbito federal. O PNDH de 2002 avançou porque reconheceu a diversidade sexual como algo que vai além de se pensar em homossexuais e também a incluiu na agenda da educação (DANILIAUKAS, 2011).

Segundo Daniliauskas (2011, p.81),

Se no governo FHC havia discussões sobre direitos LGBT, sobretudo por intermédio do Programa Nacional de DST/AIDS, no governo Lula com a criação de um programa tais diálogos e articulações se deslocam em boa parte para a Secretaria de Direitos Humanos, passando a se enraizar nas estruturas das discussões sobre Direitos Humanos.

Para Madsen (2008, p.134),

[...] uma nova agenda de gênero na educação surge com a instalação da SPM e da SECAD nos espaços institucionais do Estado Brasileiro. Se, entre 1996 e 2002, essa agenda, no âmbito do Estado Nacional, se limitava ao conteúdo formulado nos documentos normativos da educação, os quais incorporavam a agenda internacional de educação, com seu limitado conteúdo de gênero; a partir de 2003, com a criação da SPM e de 2004, com a criação da SECAD e com o lançamento do I PNPM, essa agenda começa a se tornar mais complexa e abrir novos espaços de participação política.

Mesmo com todos os avanços aqui mencionados, Madsen (2008) acredita que, essas conquistas não foram capazes ainda, de mexer nas estruturas do sistema educacional brasileiro no que compreende às questões de gênero e, eu acrescentaria, no que se refere à diversidade sexual também.

2.2. A agenda de gênero e diversidade sexual no governo Lula

A respeito dos contextos de influência internacionais das políticas é fundamental destacar alguns eventos importantes. Em 1990 a Conferência Mundial de Educação realizada em Jomtiem, Tailândia, teve como resultado a assinatura da Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Do Marco de Ação para a Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Esses acordos são as bases que orientam as políticas educacionais brasileiras principalmente no que tange à ideia de universalização do ensino. Data dos anos de 1990 também a formulação de um documento pelo Banco Mundial que define a educação como área prioritária de investimento dos países em desenvolvimento, estabelecendo os princípios, critérios, objetivos e metas a serem seguidos pelos países financiados pelo Banco. (JACOMELI, 2004; MADSEN, 2008).

A partir dos anos 2000, o *Projeto Educação para Todos* também é lançado e tem como objetivo abarcar a totalidade dos países membros das Nações Unidas, estabelecendo metas comuns a todos eles, quanto ao desenvolvimento da educação nos países. Uma dessas metas é a paridade e igualdade de gênero na educação (MADSEN, 2008; DANILIAUSKAS, 2011).

Para Madsen (2008, p.24),

O Estado brasileiro [...] quando incorpora a agenda de gênero expressa nos documentos internacionais de educação, silencia os conflitos e as desigualdades internas ao próprio sistema educacional. Ao traduzir a educação em índices de universalização e indicadores de qualidade, o Estado termina por neutralizando um campo marcado por e definidor de tensões e desigualdades.

É no governo Lula que a diversidade entra na pauta das políticas públicas educacionais nacionais. No contexto desta gestão são criadas as secretarias especiais, dentre elas: *Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH)*, *Secretaria Especial de Políticas para Mulheres (SPM)*, a *Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR)*, a *Secretaria Nacional da Juventude (SNJ)* e o *Programa Brasil sem Homofobia (BSH)*.

Ao longo do da gestão do presidente Lula, as Secretaria Especiais ganharam maior independência, assim, deixaram de ser qualificadas como *Secretarias Especiais* para serem consideradas ministérios, o que garantiu mais autonomia política e orçamentária. Portanto,

desde 19 de agosto de 2010, legitimada pela LEI nº 12.314, passam a ser intituladas, por exemplo, Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (DANILIAUSKAS, 2011).

Nos anos de 2003, 2006 e 2007 ocorreu os lançamentos das versões do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), todas durante o governo Lula. Nos respectivos documentos a educação é colocada como indispensável para a aquisição de direitos, numa perspectiva de não discriminação por orientação sexual e promotora da igualdade e democracia (DANILIAUSKAS, 2011).

Especificamente para a educação, no âmbito do Ministério da Educação (MEC) foi criada, em 2004, a *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade* (SECAD), atual *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão* (SECADI)¹¹. Especificamente a SECADI passa a conduzir as ações de inclusão social e valorização da diversidade no âmbito das políticas públicas.

A SECADI é responsável por conduzir a implementação de ações ligadas aos Programas que dialoguem com a finalidade desta Secretaria. Enfatizarei aqui o *Programa Brasil sem Homofobia* (BSH), criado em 2004. O aspecto mais significativo da criação do BSH foi a participação do Movimento LGBT, muito mais imbricada nas estruturas de funcionamento dos espaços de governo, com voz e vez. Outro aspecto importante do Programa é o deslocamento que ocorreu do foco na violência sofrida pela população LGBT para a luta pela garantia da cidadania e direitos. (DANILIAUSKAS, 2011).

Madsen (2008) acredita que,

[...] é possível de se identificar, a partir de 2003, com a criação da SPM e da SECAD, a abertura de uma fenda na estrutura do Estado para a entrada de temas até então ignorados ou tratados com mínima e limitada referência. (MADSEN, 2008, p.106).

Segundo Daniliauskas (2011),

[...] o Programa possui caráter interministerial, que envolve todos os setores do governo federal, deve fomentar e fornecer subsídios para as políticas LGBT e mais uma vez afirma que o combate à homofobia e a promoção de direitos LGBT é uma questão de Estado. (DANILIAUSKAS, 2011, p.94).

¹¹ Em 2011 a SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade) passou a se chamar SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão).

É importante destacar que a partir da realização da Primeira Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais, convocada pelo presidente Lula em 2007 e realizada em 2008, foi elaborado o Plano Nacional LGBT em 2009. O Plano avança em relação ao Programa Brasil sem Homofobia porque além de estabelecer as ações a serem realizadas, estabelece os responsáveis pela sua execução e o prazo para sua concretização (2009 a 2012) (DANILIAUSKAS, 2011).

O que é fundamental nesse contexto de elaboração de políticas para a educação é o fato de que no plano federal muitas das demandas dos movimentos sociais são incorporadas pelas políticas educacionais voltadas à promoção da diversidade sexual. Isso se dá por meio das parcerias com Organizações não Governamentais (ONG) e também com a ampliação dos espaços de participação para os movimentos sociais como os fóruns e conferências realizados durante a gestão do presidente Lula (VIANNA, 2011).

Na gestão Lula, os documentos de maior importância são o BSH (2004) e o Plano Nacional LGBT (2009). Os Programas aqui mencionados tiveram orçamentos e geraram políticas educacionais. O BSH ganha estrutura política quando passa a ser coordenado pela SDH, é de fundamental importância na configuração do Plano Nacional LGBT e ambos têm como característica fundamental a participação democrática do Movimento Social LGBT nas suas discussões e elaboração. (DANILIAUKAS, 2011).

Para Daniliauskas (2011, p.153) é a partir do BSH que a agenda LGBT surge no âmbito na educação, o autor coloca que “[...] passamos de uma agenda reativa para uma mais propositiva e autônoma em relação às questões LGBT”. Ainda segundo o autor, “[...] o Plano Nacional LGBT é o que mais avança por tratar dos temas LGBT na perspectiva de direitos, cidadania, democracia, direitos humanos [...] sem recorrer à homofobia como principal justificativa” (DANILIAUSKAS, 2011, p.153).

Para além das ações mencionadas, ainda é importante enfatizar a realização da Conferência Nacional de Educação – CONAE, ocorrida durante o ano de 2010 que insere a diversidade sexual na pauta das políticas educacionais. A mesma incorpora demandas já contidas nos *Planos Nacionais de Políticas para Mulheres I e II Plano Nacional de Educação e Plano Nacional de Políticas para a Cidadania LGBT*, com destaque para algumas discussões como: inclusão do tema na formação continuada docente nos diversos níveis de ensino, critérios de avaliação dos livros didáticos, questões de direitos das travestis e transexuais como o uso do nome social, dentre outros (VIANNA, 2011).

Vianna (2011, p.228) destaca ainda o projeto de lei do *Plano Nacional de Educação* para o decênio 2011 – 2020, encaminhado ao Congresso Nacional em 2010, que propõe como uma das estratégias “[...] implementar políticas de prevenção à evasão escolar motivada por preconceito e discriminação à orientação sexual ou à identidade de gênero, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão”.

Por último, cabe destacar o *Projeto Escola sem Homofobia*, para o qual darei mais ênfase no próximo item, por entender que, para além de uma política com perspectivas de diversidade sexual, se trata de uma política de diversidade sexual de fato. Problematizarei um pouco seus contextos de influência, produção de texto e prática na escola.

2.3. O Projeto Escola sem Homofobia: algumas inquietações

O *Projeto Escola sem Homofobia* foi elaborado e executado pelas entidades nacionais e internacionais Rede Internacional Global Alliance for LGBT Education – GALE; a organização não governamental Pathfinder do Brasil; a ECOS – Comunicação em Sexualidade; a Replolatina – Soluções Inovadoras em Saúde Sexual e Reprodutiva; e a ABGLT (Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais) e supervisionado pelo Ministério da Educação - MEC e Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão – SECADI¹².

O Projeto tem por objetivo contribuir para a implementação do *Programa Brasil sem Homofobia* no que se refere às ações no âmbito da educação. Para tanto, se ampara em dados de pesquisas realizadas no país tais como a pesquisa realizada no ano de 2008 pela Fundação Perseu Abramo em parceria com Fundação Rosa Luxemburgo (2009)¹³ intitulada *Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil: intolerância e respeito às diferenças sexuais*, realizada em 150 municípios das cinco macro-regiões (Nordeste, Norte, Centro Oeste, Sul e Sudeste) brasileiras, na qual 92% dos/as entrevistados/as reconheceram que existe preconceito contra a população LGBT e 28% reconheceram ou declararam o seu próprio preconceito contra essa

¹² Disponível em: http://www.cartamaior.com.br/templates/materiaMostrar.cfm?materia_id=17834. Acesso em 02 ago. 2011.

¹³ Disponível em: <http://www.fpa.org.br/o-que-fazemos/pesquisas-de-opinio-publica/pesquisas-realizadas/conheca-pesquisa-diversidade-sexual>. Acesso em: 02 ago. 2011.

população. A pesquisa realizada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas – MEC/INEP (2009)¹⁴, baseada numa amostra de 18,5 mil alunos/as, pais e mães, diretores/as, professores/as, funcionários/as, também constatou que 87,3% dos/as entrevistados/as têm preconceito com relação à orientação sexual.

Com o objetivo de inserir a discussão sobre as diversas formas de orientações sexuais nos contextos das escolas, foi elaborado o *Kit Escola sem Homofobia* que busca dar voz e visibilidade aquelas/es que não têm ocupado o cenário das escolas brasileiras. Pensar a homossexualidade na escola ainda é pensar em invisibilidade, mitos e tabus; os livros didáticos ainda não conseguem contemplar a questão, os conteúdos disciplinares não dão conta, os/as professores/as ainda se dizem despreparados/as e as ações e projetos extraclasses muitas vezes são embasados em concepções biologizantes e num modelo heteronormativo de família, alunos/as, cidadãos/ãs.

A escola pesquisada apresenta um pouco desse quadro, no qual o corpo docente se diz despreparado e os/as gestores/as afirmam que a escola consegue trabalhar o tema por meio de projetos. No entanto, de acordo com as observações realizadas em algumas atividades entendidas pela escola como *trabalhos com sexualidade*¹⁵, foi possível constatar que as discussões que englobam o tema geral sexualidades são traduzidas em palestras sobre prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, apresentação de métodos contraceptivos e discussões sobre gravidez na adolescência. A realização dessas intervenções pontuais na escola poderiam sim, contemplar uma perspectiva democrática da sexualidade, como coloca Rios (2009), no entanto, há um ocultamento total da existência de outras possibilidades de se vivenciar as sexualidades, de se constituir família etc.

O Kit composto por cadernos, boletins de orientação para professores/as e alunos/as, cartazes e vídeos educativo-informativos tem como meta dar subsídios ao corpo docente para que trabalhem os temas no Ensino Médio. Apesar de ser um material pedagógico importante, observou-se a grande polêmica veiculada pela mídia antes do mesmo ser lançado e enviado para as escolas. O que se pôde constatar pelas discussões e veto do material pela presidenta Dilma, é que o material acabou por ser incluído como foco de disputas políticas em que, de

¹⁴ Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4652.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2011.

¹⁵ A escola desenvolveu um Projeto em 2011, fruto de uma parceria entre a Diretoria de Ensino - Região de Assis – DERA e o Hospital Regional de Assis, denominado *Prevenção Também se Ensina*, cujas atividades se restringiam a algumas palestras, com os temas sexualidade, gravidez, métodos contraceptivos, doenças sexualmente transmissíveis direcionadas aos alunos do 9º ano do ensino fundamental.

um lado estão aqueles/as que lutam pelos direitos humanos e por uma sociedade mais democrática e, de outro, aqueles/as que ignoram esses preceitos e a laicidade do Estado em prol das suas ideologias.

Sérgio Carrara, professor na Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, em um artigo escrito para o jornal *O Globo* (2011)¹⁶ intitulado “Ou o sal não salga ou...”, faz uma crítica à decisão da Presidenta Dilma Rousseff de vetar a distribuição do material nas escolas. Para o antropólogo, o movimento veiculado pela mídia atuou como uma espécie de pânico moral, que foi então legitimado pela presidenta. A suspensão de um material que já havia sido aprovado e sancionado pelo Ministério da Educação, dentre outras instâncias avaliadoras, expõe mais uma vez as dificuldades no enfrentamento da homofobia no espaço escolar e no Brasil de forma geral. Para Carrara, o Kit apenas consegue tratar a homofobia sem vitimizar a população LGBT e isso incomoda aqueles/as que, como a presidenta, insistem em tratar a diferença como sinônimo de doença.

É fundamental destacar que muitas foram às manifestações em apoio ao Kit, cidades brasileiras como São Paulo, Rio de Janeiro e Brasília, dentre outras, foram palco de passeatas e atos públicos em favor da distribuição do material e contra a homofobia. As redes sociais também foram representativas no registro da indignação de muitos/as, dentre eles/elas, profissionais da educação, que se manifestaram contra a proibição. A ABGLT, representante de duzentas e trinta e sete (237) ONG do país manifestou seu repúdio publicamente, lançando campanhas como “Eu apoio o Kit Escola sem Homofobia”; a UNAIDS e o Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos LGBT enviaram ao MEC moções de apoio ao material. Ademais, a 2ª Conferência Nacional LGBT, cuja abertura se deu no dia 15 de dezembro de 2011, abriu seus trabalhos ao som da manifestação dos participantes que em coro gritavam: “ô Dilma que papelão, não se governa com religião”¹⁷. Todas essas manifestações em favor do Kit demonstram que, no Ciclo das Políticas, muitas são as forças que atuam até que uma determinada política seja implementada. Expressam, além disso, outro aspecto importante para o exercício da democracia que é a luta pela igualdade de direitos.

¹⁶ Matéria plicada no jornal *O Globo*, em 07/06/2011. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/pais/moreno/posts/2011/06/07/ou-sal-nao-salga-ou-384969.asp>. Acesso em: 02 ago. 2011.

¹⁷ Disponível em: <http://acapa.virgula.uol.com.br/politica/conferencia-nacional-lgbt-inicia-sob-protestos-contra-veto-ao-kit-antihomofobia-assista/2/5/15396>. Acesso em: 02 mar. 2011.

Organizada por temas, as entrevistas que fizeram parte deste trabalho, tiveram como objetivo compreender como os/as atores e atrizes da escola receberam e recebem as políticas públicas que buscam a promoção da diversidade sexual no espaço da escola. O planejamento das ações do *Projeto Escola sem Homofobia*, bem como a tentativa de implementá-lo são representativos de como a pauta da diversidade sexual na escola caminha na esteira das políticas públicas no Brasil. O trajeto que vai do planejamento à ação é repleto de paradas que se legitimam em fundamentos religiosos conservadores, na cultura e na organização da escola, em mitos e crenças sobre as diferentes formas de vivermos nossas sexualidades.

Uma das entrevistadas, a professora Dorothe¹⁸, quando indagada acerca de quais os documentos oficiais que tentam garantir com que os professores/as trabalhem com o tema diversidade sexual, menciona espontaneamente o *Kit Escola sem Homofobia*, segundo ela:

[...] os Kits Gays que o governo preparou e depois tiraram o corpo fora, foram gastos milhões ai, e onde é que estão esses Kits Gays, jogados às traças? Fechados em algumas salas do governo? Porque já estavam impressos, prontos pra chegarem à escola. Encontraram barreira, pararam. (DOROTH, 2011).

Quando peço a ela que fale o que pensa sobre o Kit Escola sem Homofobia, a mesma afirma que “[...] a homofobia falou mais alto. Porque os pais dos heterossexuais, ‘onde já se viu meu filho com uma cartilha... vendo menino beijar menino e menina abraçar menina’. Então o machismo e o homofobismo, é... a homofobia...falou mais alto” (DOROTH). Sobre o impacto das notícias sobre o Kit entre os/as alunos/as e funcionários/as da escola, para ela “os alunos aceitam bem, mas o corpo docente [...] ficou um pouco balançado com isso dai, porque é uma coisa nova e o novo surpreende, assusta um pouco, mas varia muito de cidade pra cidade [...] é uma questão de cultura mesmo”.

Em entrevista com o Agente de Organização Escolar, também membro da *Comissão de Direitos Humanos do Sindicato Trabalhista* que representa sua categoria, ao ser indagado sobre o que pensava sobre o Kit, o mesmo ressalta que:

O Kit é uma boa proposta! [...] O vídeo da Bissexualidade eu achei meio estranho porque fica uma ideia assim “pra que eu preciso escolher”... ah... você não precisa escolher, mas eu achei que esse vídeo era meio vulgar, porque o bissexual ele não é atraído só por sexo, tem toda a coisa sentimental também, e no vídeo ficou a ideia de que posso trepar aqui ou posso trepar ali... em momento algum foi tratado do sentimento. No das

¹⁸ Os nomes dos/as entrevistados/as são fictícios. Por questões éticas, os nomes verdadeiros foram omitidos e cada entrevistado/a pôde escolher o nome pelo qual gostaria de ser identificado/a na pesquisa.

meninas você via o sentimento, você tinha a coisa que se passava assim...não é vamos ficar por que gosto de órgãos sexuais e sim porque a gente se gosta; o do bissexual eu achei que ficou estranho, jocoso, sem sentimento...tipo “não tem porque escolher”, e ninguém tava falando escolhe homem ou mulher... mas não explicaram que o bissexual pode se apaixonar por homem ou por mulher, foi colocada a coisa animalesca mesmo, eu posso transar com homem e com mulher...uma coisa só de sexo...eu não gostei. Já o Procurando Bianca é uma gracinha. (NEI, 2011).

Sobre a repercussão do Kit na escola o entrevistado expõe que: “[...] os professores que viram falaram: ah! Eu não ia trabalhar mesmo, eu não gosto de falar sobre isso, gera muito polêmica, depois você não traz o aluno de volta, e eu perguntei: de volta pra onde?” (NEI).

As falas dos/as entrevistados/as revelam um pouco dos elementos que compõem o cotidiano da escola, um pouco das regras de convivência dentro desse território, “é preciso reconhecer [...] que suas proposições, imposições e proibições fazem sentido, têm ‘efeitos de verdade’, constituem parte significativa das histórias pessoais” (LOURO, 2000, p. 21). As inúmeras estratégias de silenciamento das manifestações da diversidade sexual no espaço da escola recolocam a sexualidade no espaço do privado fazendo com que deixemos de percebê-la como algo político, portanto, algo que deve ser visto, dito, valorizado.

Sobre as questões de gênero, sexualidades, diversidade sexual, observo que o debate nos espaços escolares se dá de maneira fragmentada e na via das exceções. As políticas públicas para a promoção da diversidade sexual nos espaços escolares esbarram na conjuntura político-social da nossa sociedade, regida pela heteronormatividade, pelo machismo e pela naturalização das práticas e identidades tidas como hegemônicas.

Para além desse quadro é necessário pensar em formas de intervenções possíveis na e para a escola. Mais importante do que o diálogo unilateral ou hierárquico (de cima para baixo) acredito que o diálogo conjunto deve ser estabelecido. Por alguma razão as políticas são elaboradas e esbarram na organização, na instituição e na cultura que compõem esse universo que é a escola. Ignorá-las e acreditar que apenas a publicação de diretrizes e políticas poderá nos levar a um avanço é ilusório. Estabelecer um diálogo concreto e direto com os/as atores e atrizes, respeitando os elementos que compõem seu universo, pode ser mais pertinente e também um caminho mais democrático.

No próximo capítulo apresento os resultados das análises da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, especificamente do Documento de Apresentação e dos Cadernos do

Professor referentes ao Ensino Médio, expondo os *contextos de influência e produção de texto* para, em seguida apresentar o *contexto da prática* por meio do diálogo com os/as atores e atrizes da escola.

CAPÍTULO 3

CAPÍTULO 3. O novo Currículo do Estado de São Paulo e a diversidade sexual

Neste capítulo o objetivo é apresentar uma reflexão crítica do novo currículo do Estado de São Paulo (Proposta Curricular), a partir dos referenciais teóricos do *Ciclo de Políticas* e das contribuições de Fraser (2002, 2006, 2007) acerca do conceito de *justiça social*. No primeiro item darei ênfase aos *contextos de influência e produção de texto* do novo currículo, buscando destacar os contextos de sua elaboração e produção para, em seguida, apresentar o *contexto da prática*, ou seja, como a política se efetiva no cotidiano da escola. O cerne da análise é estabelecer a relação entre macropolíticas que visam incluir o trabalho com a diversidade sexual na escola e a micropolítica estudada. Qual a relação entre elas e como o novo currículo dialoga com o tema da pesquisa.

Para efeito da análise da Proposta Curricular do Estado de São Paulo em relação à diversidade sexual, o foco esteve no Documento de Apresentação da Proposta e nos Cadernos do Professor. Priorizei trabalhar com excertos dos documentos que abordam ou mencionam as temáticas relativas à diversidade sexual, considerando sexualidades e gênero como elementos componentes dessa discussão.

Para a seleção dos Cadernos do Professor o ponto de partida foi a análise de todos os índices, considerando algumas pré-categorias que, de alguma forma, pudessem contemplar o tema da diversidade sexual. Os conteúdos que compõem o currículo do Ensino Médio estão agrupados nas seguintes áreas: *Ciências da Natureza e suas Tecnologias*, que contempla as disciplinas Biologia, Física e Química; *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, incluindo as disciplinas Educação Física, Artes, Língua Portuguesa e Língua Estrangeira, *Ciências Humanas e suas Tecnologias*, composta pelas disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia e a *Matemática*, que tem uma área específica.

É importante destacar que cada uma das doze disciplinas do Ensino Médio, possui seus conteúdos distribuídos em doze Cadernos do Professor, sendo dois por bimestre letivo. Há um total de cento e quarenta e quatro (144) Cadernos do Professor em todo o Ensino Médio.

Percorri inicialmente os índices da Proposta Curricular de cada disciplina, considerando as seguintes pré-categorias: diversidade sexual, gênero, sexualidades, DST/HIV-AIDS, Movimento LGBT, violência escolar, diferenças, direitos sociais, direitos

humanos e preconceito. Essa primeira análise permitiu que fosse feita a seleção dos Cadernos cujos conteúdos foram analisados e seguem explicitados na tabela abaixo:

Tabela 1: Cadernos do Professor (Ensino Médio) selecionados para análise:

Área	Disciplina	Ano	Bimestre	Total
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.	Língua Portuguesa	2º ano	3º B*	2 unidades
		3º ano	3º B	
	Educação Física	2º ano	2º B	2 unidades
		3º ano	1º B	
Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	3º ano	4º B	1 unidade
	Filosofia	1º ano	4º B	2 unidades
		2º ano	3º B	
	Sociologia	1º ano	3º e 4º B	6 unidades
		2º ano	3º e 4º B	
		3º ano	1º e 2º B	
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Biologia	1º ano	4º B	2 unidades
		3º ano	2º B	
Total de Cadernos				15 unidades

Fonte: Elaborada pela Mestranda, 2012.

*Bimestre

3.1. Os contextos de influência e produção de texto do novo currículo do Estado de São Paulo: um pouco da história

O novo currículo afirma ter como norte para o seu desenvolvimento as disposições da LDB/1996 e dos PCN para o Ensino Médio das quais, quero destacar, a relação do Ensino Médio com o momento de preparação para o trabalho. Segundo a Proposta (SÃO PAULO, 2008, p.19), “a tradição de ensino academicista, desvinculado de qualquer preocupação com a prática, separou a formação geral e a formação profissional no Brasil”. Essa separação, de acordo com o documento, não cabe mais aos dias atuais, no qual o mundo do trabalho, permeado pelas inovações tecnológicas, exige dos/as alunos/as e futuros/as profissionais, determinadas habilidades, o que é denominado pelo novo currículo de preparação básica para o trabalho.

Cabe destacar que, com a LDB de 1996, a educação brasileira passa por transformações importantes: amplia-se a educação básica, incluindo a Educação Infantil e o Ensino Médio, estabelece a obrigatoriedade do Ensino Fundamental; o Conselho Nacional de Educação (CNE) é restituído; reitera-se também a gratuidade do ensino básico obrigatório; institui-se a descentralização administrativa e financeira da educação, ou seja, os municípios e os estados tornam-se responsáveis pela oferta da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Médio, enquanto à União cabe a responsabilidade pelo Ensino Superior. A LDB também afirma que o plano de educação implementado se formula a partir dos referenciais da *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (Jomtien/Tailândia, 1990).

Por conta dos resultados insatisfatórios obtidos no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e nas avaliações nacionais, o Estado criou o *Programa São Paulo faz escola*, que, no ano de 2007, elaborou uma Proposta Curricular que pudesse, em 2008, reestruturar o currículo das escolas. A Proposta, composta por um documento geral e pelos cadernos do/a gestor/a, cadernos dos/as professores/as e dos/as alunos/as apresenta como objetivo a padronização do ensino/currículo das escolas do Estado (Ensino Fundamental e Médio), com o intuito de obter uma educação de qualidade. A proposta vem como mais uma iniciativa de promover melhoras nas condições do ensino e aprendizagem. É importante destacar que em 2010 a nova Proposta Curricular da Secretaria

do Estado de São Paulo se consolidou enquanto Currículo Oficial da Rede Pública Estadual de Ensino.

Segundo a Proposta Curricular:

[...] a relevância e a pertinência da aprendizagem dos conteúdos educacionais para a formação do cidadão foram definidas na organização curricular, proposta a todas as escolas. De acordo com ela, o sistema de ensino deve assumir a indicação de elementos básicos para que suas escolas possam promover uma educação de qualidade, que atenda os objetivos sociais. (SÃO PAULO, 2008, p.5).

O documento afirma ainda que:

A Proposta desenha, ainda, ações para apoiar a escola na gestão de seus recursos, a fim de oferecer aos alunos da rede pública de ensino uma educação à altura dos desafios contemporâneos. Seu desenvolvimento faz com que o Governo do Estado de São Paulo possa cumprir o compromisso de garantir a todas as crianças e jovens uma educação básica de qualidade (SÃO PAULO, 2008, p. 6).

O Documento de Apresentação afirma que o objetivo da Proposta é obter uma escola que possa promover “as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo” (SÃO PAULO, 2008, p.3). Cabe questionar o que é entendido como desafio para o mundo contemporâneo. Não seriam questões importantes para este mundo aquelas que se referem às desigualdades de gênero, ou aquelas que provocam ações discriminatórias e preconceituosas quando o assunto é diversidade sexual?

Quando define o quanto é desafiador ser estudante na contemporaneidade, a Proposta reitera que isso implica em “[...] fazer da experiência escolar uma oportunidade para aprender a ser livre e ao mesmo tempo respeitar as diferenças e as regras de convivência” (SÃO PAULO, 2008, p.5). De que forma então o documento propõe o trabalho com diversidade sexual? Essa é a questão que procurarei responder nos próximos itens do Capítulo.

Ciampi (2009), ao analisar a Proposta e, mais especificamente, o que esta propõe para a disciplina de história, afirma que:

Trata-se de um receituário que amarra o professor e engessa qualquer iniciativa criativa no interior das escolas, já que não é uma proposta opcional, como o documento eventualmente parece sugerir, mas obrigatória,

uma vez que está diretamente vinculada ao desenvolvimento de habilidades para obtenção de melhores resultados no Saesp. Resultados pelos quais os professores serão seguramente responsabilizados, caso a proposta malogre (CIAMPI, H. et al., 2009, p. 378).

Ao analisar os conteúdos dos Cadernos de História, a autora considera que a seleção desses conteúdos em nada difere do que já existe nos livros disponíveis no mercado e que vinham sendo utilizados. Chama atenção também para o fato de que o foco da Proposta passa a ser a aprendizagem. O plano do/a professor/a deve indicar o que o/a aluno/a vai aprender e não exatamente o que o/a professor/a vai ensinar.

A Proposta Curricular, diferentemente de outras propostas curriculares, não levanta a bandeira do novo, ao contrário, se afirma como uma proposta que visa uma continuidade. Cabe refletir se a forma com que foi estruturada propõe alguma continuidade a partir do que já propunham os *PCN - Temas Transversais - Orientação Sexual*. Se as proposições dos *Temas Transversais*, em termos de aplicabilidade no cotidiano escolar, não obtiveram sucesso e ficaram à margem do currículo, o que dizer de um currículo que entende que a transversalidade deve ter como representantes apenas as competências de leitura e escrita?

Questiono então, como se dá o processo de elaboração das políticas, quais os interesses que estão por trás da seleção dos conteúdos, quais os critérios e o mais importante, que tipo de sociedade pretende formar? Será que a busca pela qualidade requer mesmo a desconsideração de algumas questões sociais em detrimento da preocupação apenas com os conteúdos disciplinares? Será que alunos e alunas críticos/as, com ações pautadas no respeito pelo/a outro/a não seria um objetivo interessante para chegarmos a tão desejada qualidade?

Desde 2008, por meio de decretos e resoluções, o governo conectou o resultado da avaliação da escola à política de bônus e gratificações aos/às profissionais da educação. Trata-se de uma política que coloca o/a profissional da educação como objeto do sistema capitalista, uma vez que, é gratificado/a pelo desempenho nas avaliações externas. Uma política com esse objetivo rotula escolas, professores/as e alunos/as, colocando-os/as numa pirâmide hierárquica na qual uns são punidos pelo baixo desempenho e outros são gratificados pelo êxito nas avaliações. Na lógica da conjuntura política atual, é possível dizer que a educação paulista caminha de acordo com o sistema vigente, que coloca os/as profissionais numa rede de concorrência, que ignora os contextos sócio-econômicos das escolas, professores/as e alunos/as e pode gerar estigmas cada vez mais acentuados.

Para Cancelliero et al. (2009, p.14),

O sistema de avaliação externa funciona na lógica da exclusão: o resultado do desempenho dos alunos no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) é um dos critérios para o estabelecimento do índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (IDESP), que estipula ano a ano as metas a serem alcançadas pelas escolas estaduais. Quando a instituição não alcança a meta determinada, os profissionais da educação que lá atuam não recebem bônus.

Os resultados das avaliações são apresentados como propulsores da organização da Proposta Curricular e a forma encontrada pela Secretaria Estadual de Educação para garantir a participação dos/as profissionais no processo de implantação foi a consulta ao/a professor/a via internet e a realização de treinamento por videoconferências. Os/as profissionais da educação têm sua autonomia negada e são alijados do direito de participação no processo de construção da política (SARNO; CANCELLIERO, 2009).

De acordo com Saviani,

[...] o currículo é uma construção social, é sempre gerado em situações de contradição, tem uma dinamicidade peculiar e as decisões sobre ele resultam de processos de negociações. Negociação no sentido político – de correlação de forças, de luta de interesses. (SAVIANI, 2009, 31).

Nesse jogo de interesses das políticas curriculares, o último lugar é ocupado pelo/a professor/a. O currículo deve ser entendido como processo e para tanto é pertinente inserir nesse diálogo a teoria do *Ciclo de Políticas*, para a qual, as políticas representam relações de poder, são produtos de acordos, de influências, produções de textos, discursos e recriações. Nessa conjuntura, a interpretação e envolvimento dos/as professores/as no processo de criação da Proposta Curricular são determinantes de como se dará a relação do dia a dia da escola com a implementação do novo currículo.

Cabe ressaltar as possíveis contradições entre o currículo real e o currículo ideal, expressas, por exemplo, em outras contradições como: “[...] currículo prescrito (formal, escrito) versus currículo praticado (currículo na ação); currículo realizado versus currículo avaliado; currículo manifesto versus currículo oculto (ou subjacente)” (SAVIANI, 2009, 32). Para completar esse quadro de análise cabe dialogar com os/as atores e atrizes da escola para compreender o funcionamento do currículo na prática.

A análise da Proposta se apresenta complexa porque exige um trânsito pelas concepções de currículo, escola, educação e sociedade e foi o que procurei pretensamente fazer. Não pretendo estabelecer os pontos positivos e negativos da Proposta, mas problematizar e questionar os processos de elaboração e implementação das políticas curriculares e, sobretudo, como a pauta da diversidade sexual se insere nesse contexto.

Segundo Bezerra Neto et al. (2009), a concepção de educação apresentada pelo Governo do Estado de São Paulo no novo currículo a coloca numa perspectiva conformista e até determinista, uma vez que entende que a educação tem que preparar o indivíduo para atuar numa sociedade globalizada, repleta de desigualdades na qual cada um/a deve buscar o seu lugar ao sol. Nesse contexto apresentado, as possibilidades ou caminhos para uma possível transformação social não são apresentados para o/a aluno/a.

No que tange às influências internacionais, o documento manifesta claramente a adesão à visão difundida pelo *Banco Mundial*, expressa no relatório elaborado por Jacques Delors em seu texto *Educação um tesouro a descobrir* publicado com o apoio da UNESCO, cujos princípios fundamentais desenhados para a educação do século XXI são: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver junto (aprender a conviver com os outros) e aprender a ser (BEZERRA et al. 2009).

Como aparece na apresentação da Proposta Curricular:

A autonomia para gerenciar a própria aprendizagem (aprender a aprender) e o resultado dela em intervenções solidárias (aprender a fazer e a conviver) deve ser a base da educação das crianças, dos jovens e dos adultos, que têm em suas mãos a continuidade da produção cultural e das práticas sociais. (SÃO PAULO, 2008, p.6).

Quanto ao papel do/a gestor/a escolar no contexto da Proposta, este/a passa a ser responsável não só pela administração da burocracia da escola como também pela formação do/a professor/a. Para o Governo, os/as gestores/as têm a função de ensinar aos/às professores/as o que os/as alunos/as devem aprender. O Caderno do Gestor tem a finalidade de “apoiar o gestor para que seja um líder e animador da implementação desta proposta curricular nas escolas públicas estaduais de São Paulo” (SÃO PAULO, 2008, p. 4).

A Proposta está focada na formação para o trabalho. Considerando que o contexto do trabalho se dá numa conjuntura capitalista, esse trabalhador deve ser “[...] produtivo, dócil e

obediente, que não questione as desigualdades produzidas pelo capitalismo em seu estágio atual” (BEZERRA NETO et al. 2009, p. 41).

Assim,

[...] esta proposta tem como princípios centrais: a escola que aprende, o currículo como espaço de cultura, as competências como eixo de aprendizagem, a prioridade das competências da leitura e da escrita, a articulação das competências para aprender a contextualização no mundo do trabalho. (SÃO PAULO, 2008, p. 6).

Para este autor “[...] o Estado se exime do dever de ensinar e passa para o cidadão o direito de buscar conhecimentos, mesmo que estes não sejam disponibilizados para o trabalhador”. (BEZERRA NETO et al. 2009, p.42).

Colocam ainda que,

Sob outra perspectiva, que não a da Secretaria de Educação de São Paulo, o currículo poderia estar voltado para a transformação da realidade social, passando a ter um formato mais global, articulando a problemática social do cotidiano, com os conteúdos historicamente construídos e sistematizados pela humanidade, funcionando as disciplinas, neste caso, como substratos para a compreensão da realidade e sua transformação. (BEZERRA NETO et al. 2009, p. 43).

Ainda sobre a questão do trabalho como foco da educação no Ensino Médio, apresento aqui um trecho do Caderno do Professor de Língua Portuguesa, 3ª série, vol. 3, direcionado ao/a professor/a: “[...] observe que a educação é essencial para habilitar a mão de obra aos novos desafios de trabalho do mundo atual. Além disso, grande parte do aprendizado se faz por escrito, o que requer bons leitores e produtores de texto” (São Paulo, 2009, p. 12).

É importante contextualizar que a política educacional de São Paulo, está nas mãos do mesmo partido há uma década e meia e não dá pra dizer que a mesma conseguiu estabelecer uma trajetória que considerasse o processo e o tempo necessários para a implantação de qualquer política que vise à transformação.

Analisando esse processo considerando os *contextos de influência e produção de texto*, cabe destacar que o Secretário de Educação de São Paulo, Paulo Renato Souza, responsável pela implementação da Proposta, foi o coordenador do Programa de Governo de FHC nas eleições de 1994 e 1998 e Ministro da Educação dos dois Governos de FHC (1995-2002). Como Ministro de FHC foi responsável pelos PCN, criou o FUNDEF (Fundo de

Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental), o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), o Programa de Avaliação do Livro Didático, o Provão, a Progressão Continuada, além do vínculo com o movimento das privatizações do Ensino Superior ocorridas na administração de FHC. Pode-se dizer que a gestão de Paulo Renato Souza caminhou no sentido das orientações do Banco Mundial, de políticas de educação com bases neoliberais (SANFELICE et al., 2009).

Para Sanfelice et al. (2009, p. 50), “[...] essa concepção de educação é lastreada na pedagogia das competências e nos pilares didático-pedagógicos do “aprender a aprender”, assim, “[...] o Projeto Pedagógico traça todas as orientações a serem seguidas por gestores/as e professores/as para a implementação da Proposta Curricular”. Pergunta-se então, que autonomia têm gestores/as e educadores/as no contexto desta Proposta? Com o novo currículo, os/as professores/as são impelidos/as a seguirem os conteúdos dos Cadernos, a cumprirem as tarefas e caso tenham êxito no trabalho e garantam a produtividade, serão recompensados/as com bônus no fim do ano. (SANFELICE et al., 2009).

A Proposta está amparada pelo controle, uma vez que, a partir dela, passamos a ter um/a professor/a coordenador/a, uma organização de cadernos bimestrados e conteúdos e avaliação conectados ao SARESP. Poderia arriscar a dizer que, se trata de uma tentativa do Governo de ocultar os problemas e dificuldades do sistema educacional, maquiando assim os índices do sistema de rendimento escolar das suas escolas e, em última análise, gerando um *fictício avanço* (FREITAS, 2009).

Além desses pontos levantados acima é importante enfatizar a ideia apresentada pela Proposta, de que há um tempo único para todos/as. Embora afirme que “[...] a escola deverá ser tão diversa quanto o ponto de partida das crianças que recebe” (SÃO PAULO, 2008, p.10), a mesma, coloca em seguida que “[...] será possível garantir igualdade de oportunidades, diversidade de tratamento e unidade de resultados” (SÃO PAULO, 2008, p.10).

Para expressar melhor esta ideia cabe expressar as colocações de Freitas (2009, p.63),

Ao bimestralizar a rede com conteúdos definidos corre-se o risco de acionar os mecanismos mais perversos do sistema de ensino convencional, ou seja, o tempo único para todos – exatamente na contramão da ideia da progressão continuada que pretende nos ensinar a olhar para o conjunto do desenvolvimento obtido no ano, pelo menos em tese.

Portanto, “[...] O coração do sistema de avaliação está na articulação da matriz de referência do SARESP com uma proposta curricular ‘apostilada’ acompanhada nas escolas por professores coordenadores e demais especialistas” (FREITAS, 2009, p. 63). Ainda sobre a questão do Bônus, trata-se de uma política que coloca os/as atores e atrizes da escola numa posição de concorrência que pode gerar estigmas e exclusões para as escolas que não atingem os pontos necessários.

O próximo item tem como foco a análise dos Cadernos do Professor, com ênfase no contexto de *produção dos textos* dos Cadernos, bem como na reflexão do lugar da diversidade sexual no currículo.

3.2. Passeando pelos conteúdos disciplinares: qual o lugar da diversidade sexual?

As políticas educacionais referentes à educação sexual nas escolas do Estado de São Paulo se fazem presentes desde meados da década de 1950, o que tornou o Estado pioneiro de várias ações que se expressam por projetos vinculados à prefeitura de São Paulo. No entanto, no que tange ao tema da diversidade sexual, é fato que o trajeto ainda precisa ser delineado. O objetivo aqui foi questionar o lugar da diversidade sexual na Proposta Curricular do Estado de São Paulo, especificamente nos Cadernos do Professor¹⁹ referentes ao Ensino Médio.

O objetivo foi examinar de que forma o tema da diversidade sexual é abordado pela Proposta Curricular, observando como se manifestam ou são silenciadas as possíveis abordagens da temática.

Do material analisado destaquei quinze Cadernos do Professor (Tabela 1) cujas propostas de conteúdos versam pelas categorias inicialmente estabelecidas: diversidade sexual, gênero, sexualidades, DST/HIV-AIDS, Movimento LGBT, violência escolar, diferenças, direitos sociais, direitos humanos e preconceito. A partir da análise pormenorizada dos conteúdos de cada Caderno foi possível destacar as categorias principais por meio das quais apresentarei os resultados da investigação dos Cadernos. São elas: entre silêncios e

¹⁹ Optei pela utilização do nome original dos Cadernos, assim, os mesmos serão referendados pelo nome original dado pela SEE: Cadernos do Professor.

sussurros: as manifestações da diversidade sexual no currículo; diferenças e preconceito; sexo, gênero e sexualidade: entre acertos e confusões e autonomia do professor/a.

3.2.1. Entre silêncios e sussurros: as manifestações da diversidade sexual no currículo

O Caderno do Professor da disciplina de Educação Física referente à 2ª série, vol. 2, (SÃO PAULO, 2009a, p. 8), afirma na *Apresentação dos Conteúdos* que em meio às transformações do mundo contemporâneo, é comum que nas relações entre as pessoas ocorram “[...] reações preconceituosas em relação à diferença de sexo, etnia, característica físicas, dentre outras”, assim, o conteúdo do bimestre “[...] tratará de questões ligadas à diferença, preconceito e expectativas de desempenho em relação a gênero e sexo”. Analisando os conteúdos deste Caderno, foi possível identificar a inserção do tema gênero no contexto das práticas esportivas; o conteúdo analisado buscou problematizar a questão da diferença entre os gêneros, propondo ao professor/a que desenvolvesse melhor questões como: porque homens e mulheres praticam as modalidades esportivas separados/as? Se os rendimentos são diferentes? Qual a relevância de atividades realizadas com equipes mistas? As atividades propostas permitem que o professor/a, embasado/a em leituras e estudos paralelos, possa desenvolver temas como diferenças, desigualdades de gênero, preconceito. No entanto, vale ressaltar que não há nenhuma menção direta a qualquer possibilidade de diversidade sexual, a perspectiva ainda é centrada apenas na relação homem e mulher.

O Caderno do Professor de Educação Física referente à 3ª série, vol. 1, nas orientações sobre o conteúdo, coloca que:

No tema contemporaneidade, neste 1º bimestre, será tratado o tema da diferença e preconceito, essencial para tratar das habilidades, das características físicas, de etnia, do gênero e de questões sexuais pertinentes aos alunos no âmbito da luta e da atividade rítmica. (SÃO PAULO, 2009b p.9).

Afirma ainda que: “[...] serão abordados estereótipos que devem ser evitados para minimizar concepções preconceituosas, bem como para evitar práticas discriminatórias, em especial na luta e na atividade rítmica [...]” (SÃO PAULO, 2009b. p.9).

Segundo este Caderno:

[...] as diferenças e os preconceitos com relação às características físicas, etnia, gênero e sexo entram em cena quando apreciamos ou praticamos a luta, assim como o treinamento físico é requerido para um desempenho mais qualificado na luta e na atividade rítmica. (SÃO PAULO, 2009b, p. 9).

É centrado na ideia de diferenças que este Caderno propõe a discussão acerca de gênero e sexo. Procura orientar o/a professor/a afirmando que “[...] os alunos são diferentes e estimulá-los a não tratar as diferenças como desigualdades é tarefa precípua de todo processo escolar”. Segundo o Caderno, o professor/a deve estar preparado/a pra lidar com questões recorrentes no cotidiano atual como:

[...] diferenças no nível de habilidades dos alunos e em suas características físicas, além de questões étnicas, *sexuais e de gênero, práticas preconceituosas e discriminatórias nas aulas* e fora da escola e, ainda, expectativa de desempenho dos próprios alunos. (SÃO PAULO, 2009b, p.28, grifos meus).

O material sugere que o/a professor/a trabalhe temas como gênero, raça/etnia e sexo na medida em que tais marcadores sociais são geradores de desigualdades, preconceitos e discriminações. Nesse sentido trata-se de um avanço, uma vez que fica claro que o compromisso do professor/a, bem como da escola também deve ser com a prevenção e enfrentamento de manifestações preconceituosas e discriminatórias.

O Caderno do Professor de Língua Portuguesa, 2ª série, vol. 3 (SÃO PAULO, 2009d, p.16), ao tratar dos movimentos poéticos pós-românticos propõe, em uma das atividades, a produção de um texto dialógico, enfatizando que “[...] todo texto, ao entrar em circulação social, revela um autor e uma posição diante do mundo”. A partir da análise de alguns enunciados, a atividade emite a mensagem de que os/as autores/as, ao escreverem seus textos, estão ao mesmo tempo, falando dos conflitos, pluralidades e contradições de seu tempo. Um desses enunciados traz o seguinte:

A união entre homossexuais é um direito civil. Esse enunciado só faz sentido por se contrapor a um discurso homofóbico, que considera os homossexuais inferiores aos heterossexuais e sem os mesmos direitos civis. *Ele atesta a existência de intolerância sexual na sociedade.* (SÃO PAULO, 2009d, p.17).

Na realidade, a não regulamentação das uniões civis entre pessoas do mesmo sexo não atesta somente a “*intolerância sexual na sociedade*”, ela atesta a desigualdade de direitos e acesso à justiça, além de representar o quanto estamos atrasados/as no que se refere ao

acesso aos direitos civis e sociais básicos de qualquer cidadão/ã. Quando as instituições estruturam a interação de acordo com normas culturais que impedem a paridade de participação estamos falando de *não reconhecimento*. Quando as leis matrimoniais excluem a união entre pessoas do mesmo sexo por serem consideradas ilegítimas, estamos diante de um *não reconhecimento*, foi violado então, o direito básico à paridade de participação e, portanto, à justiça, para retomar os conceitos de Fraser (2002). Acerca do conteúdo, a temática é bem inserida no Caderno de Língua Portuguesa, que consegue abordar a questão de forma interdisciplinar, enfatizando a existência de discursos homofóbicos na nossa sociedade e trazendo à tona a questão da negação de direitos aos/às homossexuais como consequência da homofobia.

Dentre os Cadernos da disciplina de Biologia considerei pertinente uma análise do Caderno da 1ª série, vol. 4 (SÃO PAULO, 2009c), cujos temas principais são: a gravidez na adolescência e HIV-AIDS.

Segundo este Caderno,

[...] para os alunos a escola é mais do que uma instituição onde o aluno aprende a ler e a escrever. Nela, o estudante pode, efetivamente, experimentar diferentes formas de se relacionar com o outro, estabelecer contratos e pactos, vivenciar papéis e construir sua identidade. (SÃO PAULO, 2009c, p. 9).

Cabe então “[...] ao professor e à escola, incorporar em sua prática questões relativas à vulnerabilidade e situações de risco dos adolescentes” (SÃO PAULO, 2009c, p.9). Quando aborda a questão da vulnerabilidade, em nenhum momento pude observar que o tema da diversidade sexual foi contemplado ou que as diferenças entre mulheres e homens foram analisadas. No que se refere à orientação sexual, houve um verdadeiro silêncio.

A discussão sobre as vulnerabilidades ao HIV/AIDS não menciona qualquer possibilidade de diversidade sexual e, no que tange a discussão sobre prevenção, o material aborda genericamente o uso do preservativo. Recomenda, nesta *Situação de Aprendizagem*, que o/a professor/a “evite discutir, nesse momento, questões morais ou de comportamento (isso não quer dizer que tais discussões não devam ser feitas, apenas que não fazem parte desta atividade)” (SÃO PAULO, 2009c, p.43).

O Caderno de Filosofia, 1ª série, vol. 4 (SÃO PAULO, 2009f, p.17), apresenta uma *Situação de Aprendizagem* intitulada *Democracia e Justiça Social*, cujo objetivo “é introduzir o debate sobre a noção de democracia, fundamentada na justiça social”. Apresenta a proposta

de discussões sobre conceitos como equidade, multiculturalismo, cooperação social, reconhecimento de pluralidades e liberdade. Acerca desses temas destaco alguns trechos deste Caderno:

[...] liberdade, que consiste na ausência de escravidão, deve compreender o respeito às pessoas que são diferentes. Sem esse respeito às diferenças, nós viveremos em uma sociedade de dominação e, por mais que não concordemos com os outros, precisamos respeitá-los. (SÃO PAULO, 2009f, p.19).

E mais: “justiça é imanente e não transcendente, mas também histórica, pois exige que cada sociedade, em seu tempo e espaço, formule o justo para todos”. Assim, o Caderno sugere que, cabe a nós, na sociedade atual e em nosso tempo, estabelecermos o que é justo. Não faz nenhum questionamento acerca das injustiças sociais, sobre as origens dessas injustiças e sobre como elas são instituídas na sociedade.

Como atividade deste item, sugere que o/a professor/a trabalhe o conceito de diferença, perguntando aos/às alunos/as o que entendem sobre o conceito. Alerta o/a professor/a para que: “certamente eles [os/as alunos/as] mencionarão elementos relacionados à etnia, à condição socioeconômica, à sexualidade, à religião e à faixa etária” e, “aproveite para apresentar aos estudantes alguns aspectos fundamentais das relações de alteridade e da importância de respeitar à diferença, pois aos olhos dos outros podemos ser nós os diferentes” (SÃO PAULO, 2009f, p.20). Neste mesmo Caderno encontra-se uma *Situação de Aprendizagem* cujo tema é *Direitos Humanos*, na qual é feita uma discussão genérica sobre o conceito, dando ênfase a leitura e interpretação da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Acredito que essas duas atividades representam uma brecha significativa para que o professor possa abordar Direitos Humanos e diversidade sexual.

Segundo o Caderno de Filosofia da 2ª série, vol. 3 (SÃO PAULO, 2009g, p.8), às *Situações de Aprendizagem* vão “[...] tratar de sofrimentos causados pela exclusão material e subjetiva, relacionados a questões como velhice e humilhação, racismo e exclusão das mulheres”. De acordo com o documento:

[...] o que se pretende é a reflexão sobre as formas solidárias de convivência social, preparando os estudantes para enfrentar conflitos e assumir uma postura de respeito diante de indivíduos com necessidades especiais, de indivíduos com *diferentes orientações sexuais*, de diferentes culturas (SÃO PAULO, 2009g, p.8, grifo meu).

Ao longo do desenvolvimento dos temas a serem abordados, observa-se muita ênfase à ideia de respeito às diferenças, mas o enfoque se restringe à questão racial/étnica, à velhice e

desigualdades de gênero. Embora a referência à orientação sexual esteja presente nos objetivos da atividade, em seu conteúdo não há nenhuma menção a essa discussão, novamente observa-se o silêncio.

Em Sociologia, no Caderno referente à 2ª série, vol.4 (SÃO PAULO, 2009k), observei que quando aborda a violência escolar, o foco centra-se na questão do *bullying*, fenômeno que tem ganhado espaço no cenário das discussões a respeito da violência na escola. Embora não faça uma discussão acerca das formas de manifestações dessas violências, o Caderno (SÃO PAULO, 2009k, p. 40), propõe uma *Atividade de Sondagem* onde os/as alunos/as devem fazer um levantamento das violências mais sofridas por eles/elas naquele espaço, dentre as quais aparece a homofobia.

O Caderno encerra as propostas de atividades informando dados de uma pesquisa realizada pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) e SECADI que afirma o seguinte:

A pesquisa realizada em 501 escolas públicas do País, envolvendo 18.599 estudantes, pais, mães, professores e funcionários, mostrou que o preconceito e a discriminação estão fortemente presentes na escola pública. As principais vítimas de preconceito são os portadores de necessidades especiais, os negros, *os homossexuais* e os pobres. (SÃO PAULO, 2009k, p. 44, grifo meu).

Ao mencionar os resultados da pesquisa do INEP e SECADI, o material expressa uma avanço importante, pois visibiliza que os/as homossexuais estão entre a parcela da população que mais sofre preconceito nos espaços escolares. O reconhecimento dessas vulnerabilidades é um ponto de partida importante no processo de luta por justiça social.

O último Caderno e para o qual darei destaque, aborda as formas de participação popular no Brasil e dedica um item para os chamados novos movimentos sociais. O Caderno de Sociologia da 3ª série, vol. 2 (SÃO PAULO, 2009m), aborda com bastante ênfase o Movimento Operário, Sindical e Sem Terra e, por último, dedica um item para os temas Movimento Feminista, Movimentos Negro, Movimentos Urbanos e Movimento LGBT. Darei ênfase ao tema Movimento LGBT por ser o único que discute a diversidade sexual de forma direta.

A *Situação de Aprendizagem 5* denominada “Novos movimentos sociais: Negro, GLBT (Gays, Lésbicas, Bissexuais e Transgêneros) e ambientalista” (SÃO PAULO, 2009m, p. 42), afirma que, “[...] quando falamos dos chamados ‘novos movimentos sociais’, estamos

nos referindo a uma pluralidade de situações muito características da sociedade contemporânea”. Abaixo o quadro da *Situação de Aprendizagem*:

Quadro 1 – Situação de Aprendizagem 5 – Novos movimentos sociais: Negro, GLBT (Gays, Lésbicas, Bissexuais e Transgêneros) e ambientalista.

<p>Tempo previsto: 7 aulas.</p> <p>Conteúdos e temas: diversidade das situações sociais dos “novos movimentos”; criação e efetivação de direitos; igualdade e diferença na participação política; o movimento negro, o movimento GLBT e o movimento ambientalista.</p> <p>Competências e habilidades: tornar o aluno apto a compreender como diferentes grupos dentro da sociedade exercem a participação política; desenvolver o espírito crítico dos alunos e sua capacidade de observação da sociedade; desenvolver habilidades de leitura, produção de textos contínuos e expressão oral.</p> <p>Estratégias: debates em sala de aula; pesquisa; análise de imagem; leitura de texto; aula dialogada.</p> <p>Recursos: giz; lousa.</p> <p>Avaliação: composição de letra de música.</p>

Fonte: SÃO PAULO, 2009m, p.42.

Coloca ainda que,

Uma vez que a ideia de cidadania moderna supõe a igualdade de todos, a diferença acaba aparecendo como um problema toda vez que ela é usada para hierarquizar um determinado grupo como inferior, isto é, a diferença é que está no centro do preconceito de raça, de credo ou de orientação sexual. (SÃO PAULO, 2009m, p.42).

A *Etapa* denominada O movimento GLBT, traz apontamentos como: “[...] ao longo do tempo, esse movimento assumiu formas cada vez mais complexas e abarcou pessoas que vivem sua sexualidade de forma diferenciada e se uniram em uma mesma luta: a do direito de viver sua sexualidade” e “[...] infelizmente não são poucos os jovens que possuem preconceito com relação a essa temática e assim você [*professor*] precisará ter muito cuidado e sensibilidade para abordar tema tão delicado” (SÃO PAULO, 2009m, p.47, grifo meu).

Chamarei atenção, neste ponto, para alguns aspectos relativos à linguagem utilizada: os Cadernos foram introduzidos na escola em 2009 e têm pretensão de “orientar” o/a professor/a no desenvolvimento do seu trabalho, mas ignora que, desde 2008, foi deliberado na *Primeira Conferência Nacional de Políticas GLBT*, que a sigla para referenciar o movimento seria LGBT. Isso ocorreu por uma questão política, uma vez que o movimento entendeu que as lésbicas precisavam de mais visibilidade dentro do movimento como forma de potencializar as lutas por políticas públicas específicas. Pareceria importante, a meu ver, que o documento trouxesse informações atualizadas a respeito do assunto (como deveria fazer, por exemplo, com conteúdos relacionados às novas regras gramaticais), pois o mesmo é referência em todo o Estado e pretende auxiliar o/a professor/a na formação de alunos/as mais críticos/as e reflexivos/as.

Outro ponto a ser assinalado são colocações muito frequentes no documento, tais como: “[o/a professor/a] precisará ter muito cuidado e sensibilidade para abordar tema tão delicado” ou ainda como mostram os excertos que compõem essa primeira etapa da discussão:

Como o tema é polêmico, é provável que eles tenham muita coisa a dizer. Escute-os, apesar de *toda sorte de preconceitos* que possam aparecer, ou não. O importante é você conseguir dialogar com os alunos e *conseguir desfazer os preconceitos* deles por meio do diálogo. Essa *sem dúvida será uma aula muito delicada*, na qual você mesmo pode ser alvo de preconceitos de seus alunos. A maneira mais honesta de enfrentar essa situação é propor o diálogo amplo e aberto. *É muito provável que o preconceito deles se manifeste* na forma de risos e conversinhas paralelas. (SÃO PAULO, 2009m, p.48, grifos meus).

Talvez fosse mais adequado que a orientação dada ao/a professor/a sugerisse a ele/a explicitar aos/às alunos/às que o tema somente é delicado porque nossa sociedade exclui e elimina os/as homossexuais, tratando-os como corpos *abjetos* (Butler, 2003). De outro modo, o tema deveria ser abordado com a mesma naturalidade com que se tratam assuntos de química e física. Afinal, o que os/as professores/as precisam ter é muito mais uma postura política frente a questões como sexualidades, do que qualquer outra coisa. Cuidado e sensibilidade seriam apenas uma consequência.

O Caderno sugere que o/a professor/a contextualize o nascimento desse novo movimento social explicando como a sexualidade era encarada nos diversos contextos:

Explique para os alunos que durante muito tempo a sexualidade, na nossa cultura ocidental cristã, só era admitida na sua forma heterossexual mediante

casamento. Para algumas doutrinas, o sexo só se justificava para fins de reprodução biológica. Muitas pessoas frequentemente transgrediam essas normas de comportamento e por isso foram discriminadas [...]. Essa situação começou a ser questionada no final do século XIX. (SÃO PAULO, 2009m, p.48, grifo meu).

Problematizo a questão da autonomia do/a professor/a num item específico, mas cabe destacar que a todo instante ele/a é tratado/a como alguém destituído/a de capacidade de pensar, buscar e desempenhar a sua função de maneira autônoma. A todo instante os verbos são conjugados de forma a colocar o/a professor/a como um ser que precisa de um comando.

A *Etapa* seguinte, ainda versa sobre o mesmo tema, destaco alguns trechos:

O nome Gay, lésbicas, bissexuais e transgêneros mostra a diversidade interna que existe dentro do que entendemos por *homossexualismo*. Assim, as várias formas de ser homossexual não se diluem dentro do movimento que consegue manter suas diferenças internas [...] o que os une para além do fato de terem diferentes orientações sexuais é a condição de ser vítimas de preconceitos e até de violências por conta de sua escolhas. (SÃO PAULO, 2009m, p.48, grifo meu).

Retomando o problema da linguagem, aparece no excerto acima, em destaque, a referência à palavra homossexualismo e não homossexualidade. O uso da linguagem correta é político e, sobretudo, básico para esta discussão. O Caderno de Sociologia analisado foi elaborado por uma equipe de profissionais e coordenado por Maria Inês Fini que é também a coordenadora do *Projeto São Paulo Faz Escola*. A equipe²⁰ responsável é composta por profissionais renomados/as, doutores/as em sociologia, formados/as em duas das melhores Universidades do País, USP e UNICAMP. No entanto, ao analisar as áreas de especialidades desses/as profissionais, constatei que nenhum deles/as têm trabalhos com o tema da diversidade sexual, não há em seus respectivos históricos curriculares nenhuma publicação sobre este assunto.

Em seguida há uma abordagem das manifestações sociais do movimento em que é escolhida a Parada Gay como exemplo. Segue um trecho:

²⁰ A equipe responsável pela elaboração dos Cadernos de Sociologia foi coordenada por Maria Inês Fini. A mesma é composta por quatro doutores/as em sociologia, são eles/elas: Melissa de Mattos Pimenta, professora na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS; Heloísa H. T. S. Martins, professora aposentada pela Universidade de São Paulo - USP/SP; Marcelo Santos Masset Lacombe, professor na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB e Stella Schrijnemaekers, professora na Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo – FESPSP.

A parada não se restringe apenas a pessoas do movimento ou a familiares que apoiam seus filhos e filhas. Na verdade, é uma forma de pessoas que não pertencem a ele darem o seu apoio à causa GLBT. É uma *maneira lúdica* de participação política (SÃO PAULO, 2009m, p.49, grifo meu).

E mais:

Essa visibilidade social também é parte da luta pela igualdade que os homossexuais buscam em relação aos heterossexuais. O fato é que as demonstrações de afeto entre as pessoas do mesmo sexo em locais públicos ainda cria um constrangimento muito forte. Por isso, a visibilidade do *homossexualismo* continua sendo um tabu. A cerca de 10 ou 15 anos, a visibilidade do *homossexualismo* era bem menor e ficava restrita aos bares e locais de encontro desse grupo. (SÃO PAULO, 2009m, p.49, grifos meus).

Os dois parágrafos em destaque trazem questões importantes: no primeiro, o documento afirma que a Parada Gay “é uma *maneira lúdica* de participação política”, fala claramente que os/as familiares e também as pessoas que não são LGBT podem, de forma lúdica, participar politicamente da manifestação. Reportei-me ao dicionário para problematizar essa questão e apresento algumas das definições de lúdico; segundo o Dicionário *Houaiss* da Língua Portuguesa (2009, p.1200): “lúdico – 1 Relativo a jogo, a brinquedo. 2 que visa mais ao divertimento que a qualquer outro objetivo. 3 que se faz por gosto, sem outro objetivo que o próprio prazer de fazê-lo. 4 (psicanálise) relativo à tendência ou manifestação ‘artística ou erótica’ que surge na infância ou na adolescência sob a forma de jogo”.

A partir das definições do dicionário fica difícil identificar que maneira lúdica é esta a qual se refere o documento. Retomo alguns temas das Paradas Gays de São Paulo: em 2010, a 14º Para Gay de São Paulo teve como tema “Vote contra a homofobia, defenda a cidadania”; em 2011, o tema foi “Amai-vos uns aos outros, basta de homofobia” e a Parada de 2012 terá como foco da reivindicação a aprovação da Lei que criminaliza a homofobia (PLC 122) e a liberação da distribuição do *Kit Escola sem Homofobia*²¹. Todos os temas mencionados têm como foco principal a luta pela cidadania e o combate à homofobia e, a meu ver, não há nada de lúdico em reivindicar um direito humano básico que é o direito à vida. As Paradas significam a retomada pela luta por cidadania e não são apenas maneiras lúdicas de LGBTs e seus/suas familiares e amigos/as aparecerem para o mundo. A grande celebração

²¹ Disponível em: <http://www.paradasp.org.br/>. Acesso em: 20 jan. 2012.

que se faz em torno destes movimentos nas ruas é uma consequência da união de forças e da seriedade que todas essas pessoas tiveram que ter para que os mesmos acontecessem.

Para finalizar essa discussão sobre as Paradas cabe dialogar com Rios (2009, p.144), para o qual “[...] a linguagem e a comunicação exercem importantes funções de manutenção e reprodução da violência discriminatória, tal como a homofóbica”. Quando o documento, no segundo parágrafo citado, se refere à homossexualidade como *homossexualismo*²² (grifo meu), sem problematizar que a homossexualidade saiu do rol das patologias há mais de uma década, ele nega qualquer perspectiva de *reconhecimento* da diversidade sexual e mais, atua como fomentador da homofobia que também se manifesta pela via da linguagem.

O Caderno sugere, nesta *Etapa*, que seja feita uma discussão sobre a união civil entre pessoas do mesmo sexo e sobre a criminalização da homofobia. De acordo com o Caderno “[...] a união civil entre pessoas do mesmo sexo seria a criação de um direito novo, cuja finalidade é atingir a igualdade de direitos entre homo e heterossexuais” (SÃO PAULO, 2009m, p.49).

Sobre a criminalização da homofobia, o Caderno propõe que o/a professor/a primeiro trabalhe o conceito, questionando os/as jovens acerca do significado da homofobia que, de acordo com o Caderno seria:

[...] a homofobia (rejeição ou aversão aos homossexuais) não apenas desperta o preconceito no local de trabalho ou em outros locais públicos, mas também vários episódios de violência em que os homossexuais são vítimas de espancamento. (SÃO PAULO, 2009m, p. 49).

O caderno enfatiza que a criminalização da homofobia está ligada ao mesmo princípio jurídico que criminaliza o racismo. Coloca ainda que,

A criminalização da homofobia seria um reconhecimento, por parte do Estado, da questão do *homossexualismo* como uma forma de preconceito que a lei e a nossa Constituição condenam. Esta também é uma luta não apenas pela criação de um direito novo, nem apenas pela efetivação de um direito já existente, mas é uma luta pelo reconhecimento jurídico e oficial da condição social específica do homossexual. Por isso, a luta do movimento GLBT é

²² A referência à homossexualidade como homossexualismo remete à ideia de doença e ignora que em 17 de maio de 1990 (No Brasil: Dia do Orgulho LGBT) a OMS (Organização Mundial da Saúde) retirou a homossexualidade de sua lista de doenças mentais, ignora também que em 1985 o Conselho Federal de Psicologia também deixou de considerar a homossexualidade um desvio sexual.

também uma luta pela sua integração plena e digna na sociedade. (SÃO PAULO, 2009m, p.50, grifo meu).

O último parágrafo desse tema pede que o/a professor/a peça aos/às alunos/as um resumo sobre o tema estudado e conclui sugerindo que ele/ela informe os/as alunos/as de que,

[...] outra forma de participação política do movimento GLBT é a realização de conferências para a discussão do tema [...]. Em 2008 foi realizada em Brasília a Conferência Nacional GLBT para propor políticas públicas para o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos dos GLBTs. (SÃO PAULO, 2009m, p. 50).

Dentre os recursos que podem ser utilizados para ampliar a perspectiva do/a professor/a e do/a aluno/a sobre o tema sugere-se: o site da Conferência Nacional LGBT e o site da ABGLT (Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais). Considero que as menções as Paradas, Conferências e a ABGLT são avanços significativos no que concerne a incorporação da diversidade sexual no novo currículo, embora apresentando conceito muitas vezes equivocados que demonstram falhas nas pesquisas que embasaram a sua elaboração, o material visibiliza ações importantíssimas para a para a efetivação da democracia e luta pela igualdade de direitos.

3.2.2. Diferenças e preconceito

O *Tema 3* do Caderno de Educação Física, 3ª série, vol. 1 (SÃO PAULO, 2009b), cujo título é *Contemporaneidade: diferenças de gênero e de sexo e expectativas de desempenho físico e esportivo como construções culturais*, traz o seguinte:

[...] uma Educação e uma Educação Física que se pretendam democráticas e que visem ao alcance da totalidade dos alunos devem estar atentas à questão das diferenças entre os alunos e, principalmente, às formas como eles lidam com essas diferenças. (SÃO PAULO, 2009b, p. 27).

Coloca ainda que,

Considerar que os alunos são diferentes e estimulá-los a não tratar as diferenças como desigualdades é tarefa precípua de todo o processo escolar. Compreender que um conjunto de diferenças torna o grupo mais rico, porque cria mais variáveis e permite mais diálogos, é fundamental para uma educação que se pretenda sintonizada com os dias atuais. (SÃO PAULO, 2009b, p. 27).

De acordo com esse Caderno “[...] o professor deve impedir manifestações de preconceito e discriminação entre os alunos” e “[...] quando se manifesta em comentários ou ações, deve ser imediatamente questionado” (SÃO PAULO, 2009, p. 28,).

Além disso, “as questões de gênero e de sexo, embora sutis, necessitam ser urgentemente repensadas nas aulas de Educação Física. Que sentido faz termos turmas separadas por gênero?”. O próprio documento responde dizendo que “o caminho mais direto para que tratemos dessas questões nas aulas é, no mínimo, termos os gêneros masculino e feminino com as mesmas oportunidades isto é, a coeducação entre meninos e meninas” (SÃO PAULO, 2009b, p. 28). Embora traga questões importantes para o debate em sala de aula, essa linha de raciocínio não deixa de reiterar o caráter binário das concepções de gênero presentes no documento.

A *Situação de Aprendizagem Gênero e sexo: diferenças, preconceitos e expectativas de desempenho*, propõe o seguinte: “inicia-se com a experimentação, por parte dos alunos e alunas, de atividades típicas do *sexo contrário*, a fim de gerar debate sobre dificuldades limites, preconceitos e possibilidades de atuação conjunta”. (SÃO PAULO, 2009b, p. 29, grifo meu). Essa ideia de *sexo contrário* é bastante complicada e vai contra o objetivo de desconstruir os estereótipos de gênero, sugere que há uma oposição entre homens e mulheres e legitima mais uma vez o caráter binário das colocações sobre gênero. Segue abaixo o quadro da *Situação de Aprendizagem* mencionada:

Quadro 2 – Situação de Aprendizagem 3 - Gênero e sexo: diferenças, preconceitos e expectativas de desempenho.

Tempo previsto: 2 a 3 aulas.

Conteúdos e temas: o corpo na contemporaneidade e o gênero; corpo, Cultura de Movimento, diferença e preconceito; manifestações da Cultura de Movimento tidas como masculinas ou femininas.

Competências e habilidades: respeitar as diferenças de habilidade, características físicas, etnia, de gênero e de sexo etc. nas experiências do Se-Movimentar, especificamente na luta e na atividade rítmica; identificar qualquer tipo de preconceito e evitar qualquer tipo de discriminação na prática da luta e da atividade rítmica; perceber como os papéis ou condicionantes sexuais culturalmente construídos influenciam as expectativas de desempenho físico dos jovens; analisar o corpo a partir das diferenças de gênero, compreendendo a diferença não como falta ou falha individual.

Recursos: vídeo; filmes; aparelho de som.

Fonte: SÃO PAULO, 2009b, p.29.

Concentrando-se apenas na ideia do *sexo contrário* invisibiliza-se a existência de outras identidades de gênero para além daquelas que as normas binárias preveem (homem-mulher). Não se pode esquecer que existem, no espaço escolar, alunos/as que são travestis ou transexuais. Estes/as mesmos/as alunos/as muitas vezes abandonam a escola porque se sentem excluídos/as neste território. O apagamento de sua existência, também nos discursos, demonstra o tratamento que se dá a eles/as.

Como coloca Louro (1997, p. 49),

Quando afirmamos que as identidades de gênero e as identidades sexuais se constroem em relação, queremos significar algo distinto e mais complexo do que uma oposição entre dois pólos; pretendemos dizer que as várias formas de sexualidade e de gênero são interdependentes, ou seja, afetam umas as outras.

Para Wittig e Beauvoir (apud BUTLER, 2003, p.183), portanto, “ser mulher é tornar-se mulher, mas, como esse processo nada tem de fixo, é possível tornar-se um ser que nem a categoria de homem nem a de mulher descrevem verdadeiramente”.

Assim, o documento deixa de considerar que as identidades de gênero e sexuais são compostas e definidas por relações sociais, moldadas pelas redes de poder de uma sociedade, deste modo “[...] o corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e num determinado modelo de fala, concebe e usa o tempo e o espaço de uma forma particular” (LOURO, 2000,

p.21). A escola, por meio do currículo, das políticas e das práticas cotidianas segue disciplinando corpos e é conivente com a violação de muitos outros.

Como afirmam Lionço e Diniz (2009, p.12):

A solidão é um efeito marcante da homofobia. [...] Travestis e transexuais são especialmente vulneráveis à exclusão do espaço escolar, o que repercute negativamente em suas oportunidades sociais e profissionais, tendo como consequência o reforço de estereótipos que os/as estigmatizam: é o caso da prostituição, que, embora associada em termos essencialistas à condição dessas pessoas, resulta [também] da exclusão escolar e familiar.

A *Etapa 1* deste Caderno denominada *Todos Parecidos, Todos diferentes* pede para que o/a professor/a “proponha aos alunos que realizem atividades tidas como femininas – por exemplo dança – e às alunas, atividades tidas como masculinas – por exemplo uma luta” (SÃO PAULO, 2009b, p. 29), o objetivo seria gerar um debate sobre limites, dificuldades e possibilidade de realização de atividades em conjunto, no entanto, se não forem realizadas com fundamentação teórica adequada por parte dos/as professores/as podem gerar concepções equivocadas que tendem a reiterar essas diferenças.

A *Etapa 2* deste mesmo Caderno, denominada *Se ela dança, ele dança*, propõe “[...] a realização de atividades rítmicas em que um aluno e uma aluna, conjuntamente, devam inverter os papéis culturalmente criados com relação ao sexo” (SÃO PAULO, 2009b, p. 29), por exemplo danças de salão. A intenção é propiciar a discussão sobre limites e possibilidades de realização de atividades em conjunto, mas não tem como finalidade problematizar as razões pelas quais são instituídos os papéis atribuídos a homens e mulheres na nossa sociedade.

A *Etapa 3* solicita que o/a professor/a organize e exiba trechos de filmes ou seriados que abordem as questões de gênero, promovendo o debate entre os/as alunos/as, mas não sugere nenhum específico.

As orientações gerais do Caderno do Professor de Sociologia, 1ª série, vol. 3 (SÃO PAULO, 2009h), apresentam duas questões norteadoras do trabalho do bimestre: *O que nos une como humanos e o que nos diferencia?* O ponto de partida é pertinente e as situações de aprendizagem versam sobre temas como: o caráter culturalmente construído da humanidade, segundo esta primeira *Situação de Aprendizagem*: “[...] os jovens deverão tomar consciência de que quase nada é natural do ser humano e que nossas maneiras de agir, pensar e sentir são culturalmente estabelecidas” (SÃO PAULO, 2009h, p.10). E mais: “[...] os alunos precisarão

compreender que o que consideramos como natural em nós é, de fato, cultural, o que parece óbvio não o é". (SÃO PAULO, 2009h, p.12).

Acerca do conceito de diferença apresenta o seguinte:

[...] quando olhamos o outro e procuramos genuinamente compreendê-lo na sua diferença, muitas vezes não olhamos somente para este outro [...] olhamos também para nós mesmos [...] ao aceitar o outro na sua diferença, muitas vezes somos levados a refletir sobre nós. Verificamos que existem outras possibilidades de existência, outras formas de ver e pensar o mundo e que a nossa é uma entre muitas. (SÃO PAULO, 2009h, p.17).

Cláudia Vianna traz uma crítica interessante sobre a noção de diferença, segundo a autora:

As diferenças marcam as lutas por direitos e a elaboração das políticas em geral, assim como aquelas que definem as peculiaridades do campo da educação pública. Ignorá-las pode acarretar o isolamento e a exclusão; trabalhar somente com elas pode municiar o mero particularismo. É preciso decompor a percepção dos direitos e desconstruir os guetos históricos, mostrando as fissuras e as contradições que a noção de diferença pode adicionar às possibilidades de construção coletiva da organização do sistema educacional. (VIANNA, 2011, p.125).

Dialogo com as ideias da autora para enfatizar que os conteúdos dos Cadernos tratam a diferença de maneira individualizada, o que evidencia o cunho neoliberal da proposta. A diferença é tratada, ao longo dos conteúdos dos Cadernos, no extremo da luta por respeito aos indivíduos, o material não problematiza que a ausência de direitos se transforma em desigualdade que nos levam a práticas desumanizadas e violentas. A mera individualização das diferenças não garante a igualdade de direitos e os conteúdos dos Cadernos deixam de abordar as contradições que permeiam o discurso de respeito e valorização das diferenças.

A *Situação de Aprendizagem 3* denominada *Como o homem se tornou homem?*, ao abordar o conceito de cultura, destaca que ela está sempre mudando e expõe algo importante no se refere ao tema desta pesquisa, segue:

Existem muito padrões de casamento na humanidade: o de um homem com uma mulher (monogâmico), o de duas mulheres ou dois homens (homossexual), o de um homem com mais de uma mulher (poligâmico) e o de uma mulher com mais de um homem (poliandria). Na nossa cultura, o único aceito do ponto de vista jurídico, ou seja, o que é legalmente aceito, é aquele entre um homem e uma única mulher. (SÃO PAULO, 2009h, p.38, grifo meu).

Mas, “na Holanda, por exemplo, admite-se o casamento [...] de duas mulheres e de dois homens [...], no Irã é permitido não só o casamento entre um homem e uma mulher, mas o casamento poligâmico também” (SÃO PAULO, 2009h, p. 38).

Encerra o debate afirmando o seguinte:

Ao mesmo tempo que a cultura se impõe sobre o indivíduo, que determina seu comportamento, o indivíduo pode mudar a cultura [...]. Toda cultura é uma obra coletiva, mas pode ser modificada e é vivida de diferentes maneiras pelas diferentes pessoas. (SÃO PAULO, 2009h, p. 38).

O documento analisado traz a questão, mas não problematiza o processo que institui o que deve ou não deve ser aceito em cada cultura como, por exemplo, as influências da religião nas decisões do Estado e a laicidade do Estado. Caberia problematizar que, mesmo o Brasil sendo um Estado Laico, não tem uma legislação igualitária para casais hetero e homoafetivos e materiais educativos e didáticos são vetados por tratarem de temas que versam sobre as homossexualidades e a homofobia.

3.2.3. Sexo, gênero e sexualidade: entre acertos e confusões.

Quadro 3 – Situação de Aprendizagem 3 – Tênis em Duplas

<p>Tempo previsto: 2 aulas.</p> <p>Conteúdos e temas: o corpo na contemporaneidade e o gênero; diferença, preconceito e expectativas de desempenho em relação ao gênero e sexo.</p> <p>Competências e habilidades: respeitar as diferenças de gênero e de sexo nas experiências do Se-Movimentar no esporte; identificar as expectativas de desempenho relacionadas ao gênero no esporte; identificar formas de preconceito e evitar qualquer tipo de discriminação na prática do esporte; relacionar informações e conhecimentos sobre esporte e diferenças de gênero e de sexo nas experiências do Se-Movimentar, para construir argumentação consistente e coerente na fundamentação do seu ponto de vista.</p> <p>Recursos: papel sulfite; canetas; raquetes e bolinhas de tênis; rede de voleibol, futsal ou tênis (opcional).</p>

Fonte: SÃO PAULO, 2009a, p.35.

O Tema 4 do Caderno do Professor de Educação Física, 2ª série, vol. 2 (SÃO PAULO, 2009a, p.35), denominado *Contemporaneidade: questões de gênero e sexo no esporte e ginástica*, apresenta como tema da *Situação de Aprendizagem (Quadro 3)* “Homem com homem, mulher com mulher”, na qual meninos e meninas devem fazer duplas “organizadas pelo mesmo gênero” para um jogo no qual têm que identificar os “principais movimentos realizados em uma partida de tênis e/ou outras características da modalidade, como vestimentas, competições e atletas mais famosos”, em seguida devem discutir se homens e mulheres realizaram os movimentos da mesma forma. A segunda etapa da atividade denominada “Diálogo entre os Gêneros” pede que os/as alunos/as formem novas duplas, agora com “gênero diferentes”, e devem fazer os mesmos movimentos realizados anteriormente buscando identificar se houve mudanças nas variações de força ou de velocidade (SÃO PAULO, 2009a, p.36).

Em seguida, o documento sugere que o/a professor/a:

Explique que o tênis, praticado no ambiente descontraído dos clubes sociais (*country clubs*), servia para aproximar os jovens burgueses com o objetivo de formar casais dentro da mesma classe social. A atividade avaliadora sugere que os alunos formem novas duplas mistas para que possam discutir questões como: qual a relevância da modalidade esportiva disputada em duplas mistas, existência de atividades exclusivas para homens ou para mulheres, bem como os argumentos utilizados para negar ou legitimar a separação. (SÃO PAULO, 2009a, p. 36).

A proposta da Situação de Aprendizagem acima pode ser pertinente, se o/a professor/a conseguir, por meio do trabalho com a modalidade esportiva Tênis, problematizar as relações de gênero e a divisão binária. No entanto, não apresenta ao/à professor/a possibilidades e referenciais teóricos que amparem a discussão. Se o livro didático não oferecer esse amparo e se o/a professor/a não procurá-lo sozinho/a, talvez a problematização pare por aí.

O Caderno do Professor de Língua Portuguesa, 2ª série, vol. 3 apresenta nas orientações sobre os conteúdos a seguinte afirmação:

A sexualidade já foi tida como palavra obscura, pertencente a um processo patológico. Entretanto, hoje em dia, é reconhecida como simples manifestação de um desejo – desejo de expressar afeto, de ter contato. Tendo-se o termo ‘sexo’ como aquele que distingue o masculino do feminino, *a sexualidade corresponde à verdade do sexo* e de seus prazeres,

ou seja, o reconhecimento do desejo tanto no homem como na mulher. (SÃO PAULO, 2009d, p.8, grifo meu).

A proposta desse Caderno é a abordar temas como ética, sexualidade e linguagem. A *Situação de Aprendizagem 3*, denominada “*O que será que será*”, se propõe ao “[...] estudo da manifestação da sexualidade na urdidura dos textos, de gêneros e épocas diferentes; a análise expressiva da preposição em textos poéticos; a aplicação das características do gênero carta pessoal [...]” (SÃO PAULO, 2009d, p.25). Por meio da análise da música de Chico Buarque *O que será (À Flor da Terra)*, a atividade sugere que o/ professor/a trabalhe com os/as alunos/as questões como amor e sexo. Sugere que o/a professor/a “indague sobre a força do sexo na sociedade: onde circula o discurso da sexualidade? Qual a força que ele tem no cotidiano das pessoas?” (SÃO PAULO, 2009d, p.27).

O objetivo deste tópico é que o/a aluno/a consiga relacionar linguagem, ética e sexualidade. A proposta de fazer isso por meio da literatura pode ser bastante pertinente. Mas, expressões como “a sexualidade corresponde à verdade sobre o sexo” tendem a levar o/a professor/a a uma abordagem essencialista da sexualidade e, além disso, continuam reiterando o binarismo nas concepções de gênero.

Dentre os Cadernos do Professor da disciplina de História, apenas o Caderno da 3ª série, vol. 4 (SÃO PAULO, 2009n), propõe como um dos temas a serem trabalhados “a emergência dos movimentos de defesa dos direitos civis no Brasil contemporâneo, diferentes contribuições: gênero, etnia e religiões” (SÃO PAULO, 2009n, p.7). Uma das *Situações de Aprendizagem* denominada *A questão agrária na Nova República* apresenta como pré-requisitos curriculares para desenvolvimento deste tema o seguinte:

O tema elencado para estas aulas é muito vasto e deve contemplar os movimentos sociais em torno da questão agrária, dos direitos trabalhistas, *das relações de gênero*, de etnias, além da própria Igreja, todos buscando maior participação na sociedade e respeito aos direitos humanos (SÃO PAULO, 2009n, p.22).

Embora mencione as relações de gênero na apresentação do tema, não há nenhuma atividade específica com o mesmo.

O Caderno de Biologia (SÃO PAULO, 2009c), tem como temas principais a gravidez na adolescência e HIV-AIDS, por isso trago alguns fragmentos sobre a abordagem das temáticas.

Na *Situação de Aprendizagem* denominada *Menina-Mãe e Menino-Pai* o material procura trabalhar questões relativas a gênero quando: “a gravidez na adolescência é um assunto polêmico, recheado de preconceitos e de ideias equivocadas (como atribuir toda a culpa à mulher e toda virilidade ao homem); essas ideias devem ser questionadas” (SÃO PAULO, 2009c, p.19). As orientações do Caderno do Professor para essa atividade alertam o/a professor/a sobre os possíveis preconceitos que podem surgir no tocante às relações de gênero.

Para o trabalho com o tema da gravidez na adolescência sugere-se a utilização do *Kit Vale Sonhar*, um Kit educacional distribuído às escolas de Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. O mesmo é composto por três oficinas e foi elaborado pelo Instituto Kaplan²³. A escola pesquisada tem utilizado esse Kit para trabalhar com o tema, trata-se de um material elaborado apenas com o intuito de amparar as discussões sobre gravidez, com ênfase na importância da parceria entre homens e mulheres durante a gravidez, bem como divisão de responsabilidades e aspectos afetivos acerca da maternidade e paternidade.

O Caderno de Filosofia, da 2ª série, vol. 3, (SÃO PAULO, 2009g, p.22), apresenta uma *Situação de Aprendizagem* intitulada *Diferenças e semelhanças entre homens e mulheres*, cujo objetivo é “compreender o feminismo e a teoria de gênero”. A *Situação de aprendizagem* se propõe a abordar os pensamentos de Simone de Beauvoir e a teoria de gênero de Judith Butler.

O Caderno procura, por meio da apresentação dos conceitos de Beauvoir, discutir temas como machismo e liberdade das mulheres.

Para tanto coloca que:

O gênero sexual deve ser encarado como uma questão ética e política, ou seja, refere-se às ações de indivíduos (ética pessoal) e também a ações coletivas (política) que implicam respostas e soluções para a construção de convívio democrático, sem discriminação de natureza sexual. (SÃO PAULO, 2009g, p. 23).

²³ O Instituto Kaplan, Centro de Estudos da Sexualidade Humana, nasceu na década de 1990 e tem como foco do seu trabalho a educação sexual, gravidez na adolescência e prevenção às DST/HIV/AIDS. Disponível em: <http://www.kaplan.org.br/historico.asp>. Acesso em: 15 jan. 2011.

Dentre as atividades deste item os/as alunos/as devem “procurar grupos e associações que apoiam as mulheres em sua cidade. Considerando também grupos de militância feminista” (SÃO PAULO, 2009g, p.23).

O diálogo estabelecido com as ideias de Judith Butler traz as seguintes questões disparadoras: “O que faz um homem ser homem e uma mulher ser mulher – o corpo, o pensamento ou a sociedade? Quem decide as funções sociais da mulher e do homem – o corpo, o pensamento ou a sociedade?” (SÃO PAULO, 2009g, p.25). A partir dessas questões disparadoras o/a professor/a deve, fundamentado nos conceitos de Butler, trabalhar gênero como algo construído historicamente e contestar as visões essencialistas acerca do que é ser homem ou mulher.

O Caderno traz o seguinte trecho: “[...] se considerarmos que o sexo e o gênero são coisas diferentes, a determinação de gênero depende, histórica e socialmente, da cultura social”. O documento trabalha também com o questionamento dos binarismos no seguinte excerto: “Quando se divide o mundo em dois gêneros, afirma-se o binarismo do sexo. Ou o indivíduo se encaixa em um gênero sexual, ou em outro”. (SÃO PAULO, 2009g, p.25).

Acerca dos papéis de gênero coloca que: “para Butler, meninos e meninas são criações artificiais, e aqueles que conseguem entrar no padrão acabam sendo bem sucedidos, excluindo os demais. Esses encaixes beneficiam principalmente os homens” (SÃO PAULO, 2009g, p.26). O caráter historicamente construído do gênero e das relações de gênero é mais uma vez enfatizado e o/a professor/a tem bons referenciais para ampará-lo/a na discussão, mas a decisão de ir além fica ao seu critério.

Butler afirma que quanto há uma incoerência entre sexo, gênero, prática sexual e desejo, ou seja, quando a norma é questionada, surge o *abjeto*, o não sujeito. Para Butler (2003, p.38-39) “A heterossexualização do desejo requer e institui a produção de oposições discriminadas e assimétricas entre ‘feminino’ e ‘masculino’, em que estes são compreendidos como atributos expressivos de ‘macho’ e ‘fêmea’”. Para ela a identidade de gênero, advinda da relação entre sexo-gênero-prática sexual e desejo, pode ser efeito de uma prática reguladora entendida por ela como heterossexualidade compulsória, ou seja, a naturalização da heterossexualidade.

Dentre os recursos indicados para ampliar a compreensão sobre o tema recomenda, além da leitura do livro *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade* de Judith Butler e *O segundo sexo* de Simone de Beauvoir, consultas nos sites das revistas *Labrys*, *Estudos Feministas* e *Cadernos Pagu*.

A *Aprendizagem 3* do Caderno de Sociologia, da 1ª série, vol. 4, pretende discutir “[...] a desigualdade de gênero, levando em consideração a distinção entre as concepções de gênero e sexo e dados que explicam a desigualdade entre homens e mulheres no Brasil” (SÃO PAULO, 2009i, p.9).

Nessa *Situação de Aprendizagem* as atividades propostas tentam apresentar a diferença entre sexo e gênero, segue alguns trechos:

[...] a identidade de gênero significa a identificação de uma pessoa com um sexo ou o sentimento de pertencer a um sexo e isso é construído no interior de uma cultura ou sociedade [...]. É muito importante que os jovens compreendam que o gênero gera e ajuda a manter desigualdades sociais (SÃO PAULO, 2009i, p.9).

A atividade é realizada a partir dos dados trazidos por uma tabela que revela as diferenças entre homens e mulheres no que se refere as relação de trabalho, ou seja, diferenças e desigualdades salariais, de posto etc. O Caderno consegue enfatizar as vulnerabilidades da mulher na nossa sociedade, mas não avança no que tange às desigualdade de gênero. Como coloca Fraser (2002, p. 76):

[...] os esforços para reduzir as diferenças salariais de gênero não podem vir a ter pleno sucesso se, permanecendo completamente na área econômica, eles não desafiarem os significados de gênero que codificam as ocupações de serviços de baixos salários como ‘trabalhos femininos’.

Quando não aprofunda a abordagem sobre as desigualdades de gênero, deixando de considerar, por exemplo, a existência de outras identidades de gênero não compreendidas pela norma, exclui do trabalho alguns atores e atrizes sociais que têm seu direito à justiça negado. As/os travestis, no que tange às políticas de reconhecimento e distribuição ocupam a base da pirâmide hierárquica da justiça social, estando excluídas/os dos postos de trabalho, do acesso à escola e, muitas vezes, da própria família.

O Caderno de Sociologia da 2ª série, vol. 4 (SÃO PAULO, 2009k), busca realizar a discussão acerca do conceito de violência (física, psicológica, simbólica) e divide-se nos seguintes temas: violência contra a mulher, contra o jovem e violência escolar.

Apresenta como objetivo o seguinte:

[...] propiciar um olhar de estranhamento em relação à violência enquanto prática e ação social humana, tipificá-la e compreendê-la em seus diferentes

âmbitos, de modo a produzir uma reflexão ampla e crítica sobre o problema. (SÃO PAULO, 2009k, p.10).

Acerca da violência contra a mulher o Caderno problematiza questões como: a construção dos papéis de gênero, desigualdade entre homens e mulheres, o ideal de masculinidade e feminilidade que vulnerabiliza as mulheres, aborda o papel das diversas instâncias sociais como família, escola, mídia e religião na violência contra a mulher além de discutir a Lei Maria da Penha. A problematização feita sobre a violência contra a mulher bem como a discussão sobre a Lei Maria da Penha representam um avanço na luta pelas desigualdades de gênero e combate a violência, abordar essas questões com os/as jovens é um movimento significativo e representa uma brecha para um novo processo de formação, no qual a garantia e respeito aos direitos humanos básicos também apareça como uma prioridade.

3.2.4. A autonomia do/a professor/a

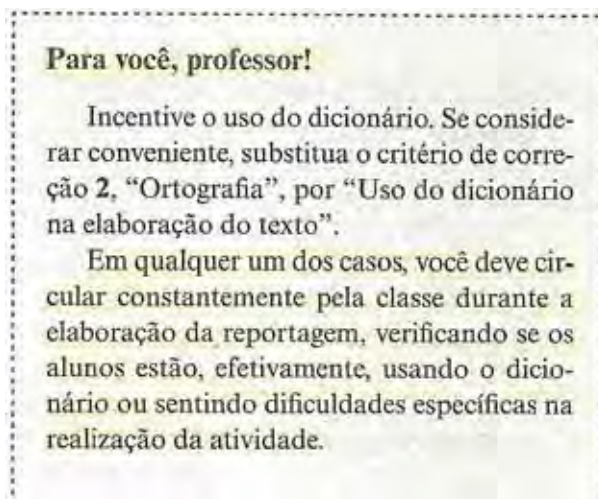
O Caderno de Educação Física, da 2º série, vol. 2 (SÃO PAULO, 2009a), numa aula sobre a modalidade esportiva Tênis, propõe que o/a professor/a realize uma atividade com os/as alunos/as, segue a proposta:

[...] afixe uma corda nas traves de futebol, paredes de um pátio ou outro espaço possível de ser adaptado; *caso não se tenha uma corda com cumprimento da quadra, sugere-se amarrar mais de uma* (SÃO PAULO, 2009a, p.12).

O destaque acima me faz lembrar a ideia de receituário, tão presente nos trabalhos em espaços da educação. Faz com que a autonomia do/a profissional seja colocada em outro patamar: o da inércia, retirando sua capacidade de pensar e de se angustiar diante de problemas que deveriam ser solucionados, a meu ver, por ele/ela mesmo/a, com base em sua experiência pessoal e profissional. Expressa uma contradição no que tange a formação e capacidade do/a professor/a em desenvolver o seu trabalho, desqualificando-o/a ao afirmar que ele/ela precisa de uma receita para lecionar.

O Caderno de Língua Portuguesa, da 2ª série, vol. 3 (SÃO PAULO, 2009d), mostra o seguinte:

Quadro 4: Caderno do Professor, Língua Portuguesa, 2ª série, vol.3.



Fonte: SÃO PAULO, 2009d, p.25

A figura acima evidencia a perda de autonomia do/a professor/a, como se ele/ela precisasse receber um comando para poder circular constantemente pela sala. Isso desnuda o atual processo de precarização do trabalho docente que, como colocam Vieitez e Dal Ri (2011, p.145) “significa um retrocesso nas condições de trabalho e vida dos professores, bem como a perda de direitos legais”, nesse contexto, até mesmo o processo de trabalho pedagógico e didático do/a professor/a passa a ser controlado pelo Estado.

As orientações dos Cadernos são apresentadas para o/a professor/a como uma referência de conteúdo curricular que ele/a deve seguir. Segundo os Cadernos “é importante também valorizar o livro didático: sempre que possível, inicie suas aulas indicando aos alunos as páginas do livro que ampliam o assunto”! (SÃO PAULO, 2009e, p.36).

Com relação ao tema dessa pesquisa, a diversidade sexual, difícil seria para o/a professor/a iniciar uma aula utilizando livros didáticos. Como já mencionado em capítulo anterior, os livros didáticos não contam ainda com uma abordagem sobre diversidade sexual, o tema não aparece e não há nas escolas, ao menos na escola pesquisada, materiais que amparem o/a professor/a nessa discussão.

Ainda no documento de apresentação, a Proposta afirma que:

[...] o ensino de Ciências Humanas deve desenvolver a compreensão do significado de identidade, da sociedade e da cultura, que configuram os campos de conhecimento das Ciências Humanas, incluindo, de modo significativo, os estudos necessários ao exercício da cidadania. (SÃO PAULO, 2008, p.35).

Mas poucos são os instrumentos disponíveis na escola para que isso seja concretizado no contexto da prática. É o que discutirei a seguir.

3.3. O contexto das práticas: dialogando com os/as atores/atrizes da escola.

O presente tópico recorre às entrevistas realizadas com os/as atores e atrizes da escola com o objetivo de compreender como se dá o contexto de prática das políticas educacionais. Para tanto, estruturei a análise a partir de três categorias: formação do/a professor/a; concepções de diversidade sexual e homofobia e a atuação da escola frente à homofobia.

A análise da prática exige o exame de como a política é reinterpretada no nível micro, de como se dão as relações de poder e de quais são as possíveis resistências. Isso permite concluir que:

A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários. (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p.305).

Entre a palavra escrita e a ação existe um trajeto longo do qual fazem parte muitos/as atores e atrizes, portanto, as políticas não são simplesmente implementadas de maneira linear. Nas palavras de Ball (apud MAINARDES; MARCONDES, 2009, p.307):

Uma política tem uma trajetória semelhante à de um foguete: decola, atravessa o espaço e depois aterrissa. Algumas vezes, acidenta-se; em outras, atinge uma realização espetacular, mas move-se através do tempo e, algumas vezes, simplesmente desaparece.

É no contexto da prática que as políticas podem ser recriadas, reinterpretadas e podem inclusive levar às mudanças. O que pensam os/as atores e atrizes da escola é

fundamental nesse processo de recriação ou simplesmente de implementação das políticas e é para isso que darei atenção agora.

3.3.1. Formação do/a professor/a e diversidade sexual

Neste item apresento os/as participantes da pesquisa, destacando aspectos importantes da formação, tais como: a razão da escolha da profissão, local onde se deu a formação, há quanto tempo leciona ou atua na escola. Segue alguns fragmentos das entrevistas:

A Professora Doroth:

[...] eu fiz o normal que existia naquela época e o científico. O normal porque mamãe achava que era mais garantido, porque em três anos eu seria uma professora de primeira série a quarta série e, já estarei com uma independência. Eu fazia o magistério de manhã e o científico à noite [...]. E isso me garantiu o acesso ao vestibular, eu fiz uma USP, me dei muito bem, escolhi licenciatura em ciências e também fiz química [...] a primeira terminei em 1973 e a segunda em 1982 [...]. Eu leciono desde junho de 1976, comecei nesta escola. (DOROTH, 2011).

A Professora Maria Clara:

[...] eu sou formada em Biologia e estou lecionando há pouco mais de um ano e meio. Biologia eu comecei a lecionar no início desse ano, dou aulas nos 2º e 3º anos do ensino médio [...] eu sempre gostei de biologia desde a escola, aí quando terminei o ensino médio eu já sabia que queria fazer biologia e aqui em Assis não tem tanto campo na área de biologia, então a única coisa que tem é aula né? [...] Eu me graduei em Ciências Biológicas e agora tô fazendo pedagogia. Eu fiz na UNIP, me graduei no final de 2010. (MARIA CLARA, 2011).

Ainda dialogando com a Prof^a. Maria Clara peço a ela pra falar um pouco mais sobre a graduação que está fazendo agora, a de pedagogia:

Eu comecei a fazer pedagogia com ênfase em gestão escolar [...]. A área que mais tem emprego aqui é essa né, por isso estou fazendo. E também porque gosto de dar aulas. P: E você faz pedagogia em qual instituição? E: faço na

UNINOVE em Bauru. P: É presencial ou à distância? E: É à distância [...] dura um ano porque é uma pedagogia para licenciados. P: É uma pedagogia focada em gestão escolar? E: Sim, mas me dá os mesmos direitos que o pedagogo tem, então eu posso pegar classe e tudo. P: E você pensa na formação em pedagogia para quê? E: [...] porque daí posso ser coordenadora né. (MARIA CLARA, 2011).

A Professora Maria:

[...] eu sou professora PEB II, minha formação é em Filosofia, tenho mestrado em História da Filosofia, mas de três anos para cá eu ministro também Sociologia [...]. P: E você leciona na rede privada? E: Eu dou aulas na FIO (Faculdades Integradas de Ourinhos) de Filosofia; dou aulas no curso de Pedagogia, Filosofia da Educação e dou aulas de Filosofia Geral para o curso de Administração, dou essas aulas aos sábados. P: E como se deu a escolha da profissão: [...] a escola foi uma questão existencial mesmo, eu já era professora, tinha feito o curso Normal e dado aulas 12 anos no ensino primário. Depois eu fiz Filosofia [...] eu entrei em 1989 e terminei em 1992 na UNESP-Marília. P: Você dá aulas há quanto tempo então? E: Desde 1979. (MARIA, 2011).

A Coordenadora Pedagógica Ana:

[...] a minha formação é em geografia, eu sou efetiva no cargo de geografia [...]. Eu estudei em uma faculdade particular em Presidente Venceslau. P: Em que ano? E: Em 1991. Eu fiz outro curso, de Pedagogia em Administração Escolar, na mesma faculdade. P: Você já lecionou? E: Olha, em sala de aula dez anos. P: Como coordenadora você atua há quanto tempo? E: Há nove anos [...] depois de um ano que eu tava lecionando aqui, eu fui pra coordenação, então já vai fazer dez anos que eu tô na coordenação. P: Só aqui nessa escola? E: Sim, só aqui. (ANA, 2011).

O Agente de Organização Escolar Nei:

[...] eu sou Agente de Organização Escolar, trabalho hora na secretaria, hora no pátio, mas prefiro trabalhar com a parte burocrática. P: E você fez alguma faculdade? E: [...] eu comecei a fazer três faculdades e não terminei nenhuma. Eu comecei a fazer Química e não deu muito certo [...]. Daí comecei a fazer Geografia e nesse período me efetivei no Estado [...], tive que parar de fazer geografia. P: E essas graduações foram em qual instituição? E: Na UNESP/Rio Claro, eu sempre passei na UNESP, olha que chique (risos). Bom, daí eu vim pra cá e fiz os quatro anos de Letras, mas tive alguns problemas que não me permitiram terminar o curso. P: Você já lecionou? E: só dei aulas particulares, de química, geografia, literatura. (NEI, 2011).

Ainda dialogando com Nei sobre a sua formação, o mesmo coloca que:

[...] eu fiz alguns cursos em ONG, mas nada que me desse diploma. P: Você pode falar um pouco mais sobre esses cursos e sua participação em ONG? E: Foi em Rio Claro, no CVV Samaritanos, um Centro de Valorização da Vida [...] tínhamos vários cursos para aperfeiçoamento, eu fiz quase tudo; eles eram voltados mais para a área da psicologia, mas não freudiana, era rogeriana, o tratamento centrado no paciente. P: Na secretaria da escola você trabalha há quanto tempo? E: Desde 1993, amanhã faz seis anos que estou nessa escola. P: E você exerce alguma outra função além desta? E: [...] eu sou sindicalista. Eu trabalho dentro do Sindicato, eu sou o Diretor Estadual, faço parte da Secretaria de Direitos Humanos, que cuida de assuntos LGBT, de gênero, de raça. P: Você está no Sindicato desde quando? E: Desde 1995, a grande greve de 1995 me levou para a direção do Sindicato. (NEI, 2011).

Ao serem indagados/as se, ao longo da formação, tiveram alguma disciplina ou então alguma discussão sobre gênero, sexualidades e diversidade sexual apenas Maria, Maria Clara e Nei declararam que sim. Segue os depoimentos:

[...] quando eu estudei Filosofia Contemporânea nós lemos e falamos um pouco, mas não com muita profundidade, e não teve como não falar da Simone de Beauvoir. Foi polêmico porque ela fala também que o amor da mãe é cultural e não natural isso mexeu muito com todo mundo [...]. Falamos também da Judith Butler [...] mas não houve aprofundamentos. Alguns acharam que ela era assexuada [...], os meninos não perdoam, eles diziam ‘essa mulher é bissexual’. (MARIA, 2011).

Eu tive uma disciplina da licenciatura [...], era uma disciplina que abordava algumas coisas como fases do desenvolvimento humano [...] adolescência, quando eles começam a se descobrir como homens e mulheres, a descobrir o próprio corpo, a se tocar, se descobrir sexualmente. Até porque é nessa idade, dos 11 aos 15, é a parte que eles estão descobrindo, começam a ter interesse por alguém, se sentem atraídos, os hormônios à flor da pele. (MARIA CLARA, 2011).

Continuando:

[...] a professora que deu essa disciplina era psicopedagoga, então ela falou também sobre a homossexualidade [...] porque desde criança a pessoa já tem aquela identidade. Ela falou que muitas vezes o que acontece é que, se um casamento tem muita briga entre o homem e a mulher e esse filho vê o sofrimento da mãe, ele começa a desenvolver um lado [...] acaba se tornando, não sei se se tornando, mas acaba achando a figura masculina, ‘então se ser homem é isso, é bater, é judiar dos outros, é fazer os outros

sofrerem, eu não quero isso pra mim’, por isso, acaba se tornando homossexual muitas vezes por isso. (MARIA CLARA, 2011).

O depoimento do Nei acerca dessa questão traz uma experiência interessante:

[...] era um assunto que discutíamos muito no CVV. Porque nós não podíamos ser voluntários e não aceitar conversar com um travesti, ou não querer tentar entender a cabeça de uma pessoa que nasce biologicamente masculino ou feminino, mas que a mente era do outro gênero, então, nós tínhamos muito enfoque nessa área porque existia muito preconceito, eu entendo que a natureza é diversa, o ser humano acompanha a natureza, senão seríamos todos negros ou todos brancos [...] e se existe toda essa diversidade porque não no campo sexual. (NEI, 2011).

Sobre o tema da formação docente destaco primeiro os casos das professoras Maria e Maria Clara. A primeira se graduou em Filosofia, no ano de 1992, na UNESP. A segunda terminou a graduação em 2010 na UNIP. A formação dos/as profissionais é um aspecto fundamental para compreender o *Ciclo* pelo qual seguem as políticas educacionais, pois, se não há uma conexão entre a formação docente, as políticas e a atuação no contexto da prática, dificilmente as escolas serão mais igualitárias. As concepções das duas professoras a respeito da diversidade sexual têm íntima relação com a formação que tiveram. Maria Clara mesmo recém-formada, não apresenta conhecimento sobre o tema e mais, reitera que aprendeu o que sabe na Universidade, o que permite concluir que os espaços de formação docente também precisam ter seus currículos revistos e maior comprometimento com a formação para cidadania. Nos dois casos, o trabalho com o tema se deu pela via da marginalidade curricular, que dependeu da boa vontade dos/as docentes das respectivas instituições de ensino.

A formação de Nei, que se deu no âmbito de uma ONG, o CVV, caracterizando-se como uma educação de caráter não formal que, segundo Gohn (2006, p.28), “é aquela que se aprende ‘no mundo da vida’, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas” aparece como um outro caminho no que tange a formação para a cidadania. Segundo Gohn (2006, p.29), “a educação não formal capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo” e no contexto deste trabalho, aparece também como uma possibilidade de transformação da realidade.

3.3.2. Concepções de diversidade sexual e homofobia

Acerca da homofobia os/as informantes trouxeram o seguinte:

A homofobia é gerada por preconceitos, pessoas que não têm a mínima ideia do que seja a homoafetividade ou até mesmo pessoas que até sentem desejo, mas acham que é pecado, que a mãe e o pai não vão gostar, então acham mais fácil atacar o que desejam, mas não podem. Eu entendo a homofobia assim, o medo do desconhecido ou o medo de se reconhecer. (NEI, 2011).

Homofobia, aí, de repente a pessoa não aceitar a realidade, ah, um medo, acho que é isso [...], medo de si próprio, medo de revelar para os outros. (MARIA CLARA, 2011).

Homofobia é um preconceito contra as pessoas do mesmo sexo. P: E você já presenciou alguma situação de homofobia? E: [...] em toda classe, porque você conhece toda a classe em duas ou três aulas, aí você já percebe que tem uma garota ou um garoto gay, é comum; eu fico contente porque hoje em dia os colegas aceitam com mais facilidade, simplesmente falam 'é gay e daí'. Bem, a maioria, mas sempre existem aqueles do contra né. Na última semana eu percebi que esse aluno [...] saiu bravo pelo corredor gritando e alguns meninos chamando ele de bicha, é bem comum isso, quase todo dia eu vejo, as vezes até na rua. (DOROTH, 2011).

A homofobia está muito na moda né, a gente só ouve falar em *bullying*, em homofobia. A homofobia é o preconceito contra as pessoas que gostam de pessoas do mesmo sexo, mulher com mulher, homem com homem. (ANA, 2011).

Homofobia é a rejeição dos homossexuais principalmente, e daqueles que têm outras práticas sexuais, mas muito mais contra os homossexuais. A homofobia é o comportamento agressivo em palavras e tem até gestos, tem agressão física mesmo! É uma coisa de louco. (MARIA, 2011).

O diálogo com os/as entrevistados/as permite constatar que a homofobia se manifesta no cotidiano das escolas e assim como outras formas de preconceitos, se articula em torno de crenças, valores, práticas, leis e teorias que seguem dividindo as sociedades entre os que são aceitos e os que não são e entre os que são sujeitos e os que não são. No entanto, diferentemente de outras formas de preconceito já rejeitadas pela sociedade e pelo Estado, a

homofobia segue como fenômeno aceito, legitimado pela lei e pelas condutas das pessoas, como afirma Borrillo (2010).

No que compreende o reconhecimento e a redistribuição (FRASER, 2002, 2006, 2007), como caminho para o acesso à justiça e, portanto aos direitos, a homofobia aparece como fator que exclui a população LGBT do acesso aos bens culturais, conhecimento, bens materiais, direitos, trabalho, prestígio. Isso pode ser exemplificado pelo espaço escolar no qual, alguns atores e atrizes sociais como travestis e transexuais não aparecem; afinal, esse espaço normativo e heterossexista deixa bem claro quem é que pode estar em seu território.

Sobre a concepção de gênero, destaco alguns fragmentos:

Gênero [...] é uma coisa profunda [...] eu acredito que se instale nos primeiros dias, meses ou anos de vida [...], você já sabe do que gosta e do que não gosta, e isso de muito pequeno, antes de você ter qualquer experiência sexual. Então, gênero é apenas, mas não menos importante, é como a pessoa se classifica dentro de certo espectro da sexualidade, uma coisa de autodefinição, uma coisa profunda. (NEI, 2011).

[...] aí, acho que é a característica de cada um [...] cada um tem um jeito de ser. (MARIA CLARA, 2011).

[...] quando você utiliza ‘eu concordo em gênero, número e grau’, gênero seriam as ramificações das espécies, ou o começo de tudo, o ancestral. (DOROTH, 2011).

[...] Ah. Masculino e feminino? (ANA, 2011).

[...] eu diria que gênero ainda é muito ligado ao biológico, do gênero masculino e do gênero feminino. Eu entendo que o gênero é aquilo que o corpo diz, por isso que eu acho muito difícil, por exemplo, essa questão do transexual; para mim ele teria que mudar de documento, ele não poderia ficar com o mesmo nome. [...] porque a gente pensa na questão do homem que quer virar mulher, a gente não sabe se as mulheres homossexuais querem ter corpo masculino, não dá pra saber o desejo, mas elas se tornariam homem tomando hormônios. (MARIA, 2011).

Ainda sobre a questão da transexualidade Maria coloca:

Eu acho que o Estado não deveria intervir. Há duas coisas que o Estado não poderia intervir: no que você come e com quem você dorme [...] e se o Estado interfere deveria ser para beneficiar. Acho que deveria ser colocado no sistema de saúde um psicólogo a disposição para autorizar a mudança ou não. O Estado, se quer interferir, tem que interferir na condição de facilitador [...] afinal, meu corpo é meu, me pertence [...] eu discuto isso no terceiro ano (risos). (MARIA, 2011).

A fala da Maria evidencia um aspecto importante da diversidade sexual, a possibilidade de abordar outras identidades sexuais, que fogem à norma. O reconhecimento dessa diversidade permite que na prática docente da professora ela atue numa perspectiva de reconhecimento. É um avanço e constitui uma brecha na interpretação da política, no âmbito do currículo.

Quanto à compreensão que têm de Diversidade sexual:

[...] bom, dentro de cada um (dos gêneros) tem as suas vertentes, existem homens extremamente heterossexuais, mas que são de uma natureza mais amável, mais delicada e que, geralmente, são confundidos; existem gays que são grosseiros ao extremo. Enfim, não é a sexualidade que diz o caráter, não é a sexualidade que diz siga esse ou aquele comportamento, ou determinada profissão. A diversidade sexual é, cada um entende a sua sexualidade, e cada um expressa de uma forma e procura buscar pessoas que expressem ou igual ou parecido, existem muitas formas de sexualidade e isso é diversidade (NEI, 2011).

Acho que é a forma de gostar, cada um tem um jeito de gostar [...] tem gente que se interessa por pessoas mais velhas ou por pessoas mais novas, ou então o homossexualismo, que também é uma forma de diversidade. Porque pra gente é aquilo que a igreja diz né, infelizmente é o pedestal de tudo, sempre está por cima de tudo [...], na igreja a gente aprende que o homem tem que casar com a mulher, que o branco tem que casar com o branco, o gordo com o gordo, o negro com o negro [...]. Daí, vamos supor que um gordo casa com um magrinho, todo mundo repara, é tudo assim, e essa é uma forma de diversidade. (MARIA CLARA, 2011).

[...] eu me lembro de um autor que dizia que nós não temos só dois sexos e nem três tipos de sexo, nós temos 11 tipos diferentes de sexo. Então isso já inclui a diversidade sexual, nós poderíamos falar na manifestação, porque cada um se manifesta de uma forma. (DOROTH, 2011).

Seriam as várias formas [...] de encarar a sexualidade. Sei lá, a sexualidade para mim é eu estar bem comigo, estar bem como o meu marido, sabe? Eu escolhi, por exemplo, o gênero masculino, mas eu poderia ter escolhido o gênero feminino e também ter a minha sexualidade e estar de bem com a vida e estar de bem com o gênero feminino. (ANA, 2011).

É uma coisa difícil falar desse conceito, porque aquilo que é diverso é aquilo que não tá definido, não tá delimitado. Eu acredito que nós estamos vivendo o filho da hipocrisia, porque há aí pessoas que têm as mais diversas experiências sexuais e a gente sabe que muitas pessoas tinham parceiros, os homens e as mulheres, então tudo que é diverso é contrário àquilo que é estabelecido, ao padrão. É a capacidade de você ter diferentes experiências sem se ater a um padrão único. (MARIA, 2011).

Destaco aqui as referências à Igreja e a ideia de escolha e não de orientação sexual. A questão da influência da Igreja aparece muito nas entrevistas como algo que impede que o trabalho com tema da diversidade sexual seja desenvolvido nas escolas. As influências da religião aparecem também quando são elaboradas políticas específicas sobre o tema, como foi o caso do *Kit Escola sem Homofobia*, sobre o qual falarei mais adiante. É importante que a discussão acerca da laicidade do Estado seja retomada durante a formação docente e no trabalho com os/as alunos/as. Sobre a ideia de escolha do desejo e não orientação, isso evidencia a dificuldade dos/as atores e atrizes da escola de compreenderem e reconhecerem como legítimas as diversas formas de exercermos nossas sexualidades.

3.3.3. O papel da escola e o novo currículo

Sobre o papel da escola, todos/as concordaram que a escola é um espaço que deve favorecer a diminuição das intolerâncias e que deve abordar o tema da diversidade sexual. A escola é apresentada como um espaço que, depois da família, é responsável pela formação do/a aluno/a e por agregar as várias tribos de pessoas, é um espaço excelente para discutir os temas ligados aos direitos humanos. Além disso, é onde a criança aprende a conviver em sociedade. Como coloca Doroth: “olha, os adolescentes são multiplicadores, são fantásticos”.

Quando perguntei aos/às entrevistados/as se o currículo contemplava a discussão sobre diversidade sexual, os/as mesmos/as responderam o seguinte:

Não, não, não. Elas *não são porque na rede não tem psicólogo*, então elas não são contempladas e no dia que elas forem contempladas verdadeiramente, vai se dar conta do quanto o professor é preconceituoso [...] o professor não tem uma visão ampla e nem conhecimento sobre o assunto. (MARIA, 2011, grifo meu).

Segundo Maria, a melhor forma de trabalhar com o tema da diversidade sexual é por meio de projetos específicos. Ela afirma não conhecer nenhum em andamento nas escolas em que atua. É comum na fala dela a referência ao/a psicólogo/a como profissional adequado/a para tratar desses temas. Segundo a professora, a diversidade sexual só não é trabalhada por conta da ausência desse/a profissional. É possível identificar nesta fala que a sexualidade e, portanto, também a diversidade sexual, não são entendidas como questões políticas e sim como questões de âmbito privado, pessoal. Disso decorre a marginalização e silenciamento da diversidade sexual no currículo.

Para a coordenadora Ana os temas diversidade sexual e gênero e também a discussão sobre sexualidades estão começando a aparecer no currículo, mas “falta metodologia e conhecimento e há muito preconceito ainda”. Para ela: “[...] tem muito professor que diz ‘eu trabalho sexualidade’ ou ‘eu trabalho diversidade’, mas na realidade é uma coisa estanque, muito fechada”.

Maria Clara coloca que “[...] tem as disciplinas, tem o currículo [...], tem projetos sobre sexualidade [...] no currículo mesmo o que tem é essa parte sobre sexualidade que eu falei”. (MARIA CLARA, 2011).

Quando a questão é “se os professores estão capacitados para trabalharem com o tema” as falas são as seguintes:

Não, não acho. Não tem profissional que saiba [...] se a Secretaria hoje dissesse pra trabalhar esses temas na escola ela teria dificuldades, se precisasse de profissionais para dar capacitações para os professores, teria dificuldades. Porque o que seria essa capacitação? Seria ir buscar na psicologia, seria ir buscar os clássicos, a Simone, a Butler? E depois tem uma questão que é muito recente, a rede pública trabalha aquilo que já está praticamente sedimentado. Porque a escola não trabalha a história negra ou a capoeira? [...] eu não acho que é incompetência dos profissionais, eu acho que não há estrutura na sociedade [...] não se tem onde buscar o embasamento teórico. Alguns Estados ainda contestam o casamento entre homossexuais [...] aí o professor fica inseguro e vai muito da crença dele. Uma das coisas que tem que mudar é a Constituição, porque ela diz no artigo 216 que o casamento se dá entre um homem e uma mulher. (MARIA, 2011).

[...] eu acho que vai da experiência de cada um, porque na faculdade mesmo a gente não tem e quando a gente faz a prova pra vir dar aulas também não é cobrado isso. É cobrado outras coisas, as partes hormonais, fisiologia e anatomia. (MARIA CLARA, 2011).

Imagina! Porque eu vejo muito professor preconceituoso, por quê? Porque eles não foram capacitados. Nós temos um casal de lésbicas e eles se referem a elas de forma jocosa, aliás, eu acho que eles nem tinham que se referir a elas com qualquer conotação que não ‘às alunas’, elas não dão trabalho, tiram boas notas, a única coisa é que elas andam de mãozinhas dadas, sentam uma do lado da outra, as mães sabem, os pais sabem, e eles falam muito mais dessas que não dão trabalho do que dos alunos que não deixam eles darem aulas [...] deveria haver uma formação específica sobre diversidade sexual para professores da rede estadual, municipal, particular, o que fosse. Eles têm que aprender a lidar com a diversidade. (NEI, 2011).

Quando questionadas sobre a implementação do novo currículo os/as entrevistados/as colocam o seguinte:

Eu sou completamente contra, acho um horror [...]. Porque na proposta de 1993, que eu fiz parte da oficina pedagógica, eles se manifestaram contra a apostila, e isso nada mais é do que um apostilamento, um gasto de papel enorme. Você percebe, acha aqueles caderninhos de exercícios todos rasgados nas classes [...] não existe sequência lógica entre um caderno e outro e são caderninhos propostos para classes com menos alunos. Em química, por exemplo, não tem como você trabalhar, você montar uma aula experimental com uma classe numerosa, 45 ou 50 alunos. P: E você utiliza os cadernos? E: Não. Raramente eu pego um exercício, uma ilustração. (DOROTH, 2011).

[...] a gente segue a Proposta, o currículo, os cadernos, por exemplo, eu não tenho os cadernos do aluno do segundo semestre, mas eu sigo o que o currículo pede e uso o livro didático, passo na lousa. Esse semestre o Estado não mandou ainda. (MARIA CLARA).

A escola se orienta pelo novo currículo e é paradoxal, por que na minha área foi uma dádiva, porque tenho poucas aulas, são 43 páginas por bimestre apenas, eu tenho uma aula no 1º e uma no 2º ano, eu gosto de trabalhar com textos então o que acontece, se eu fosse xerocar os textos e atividades seria impossível. Pra minha disciplina é um auxílio, mas não é suficiente. Porque esse currículo é apolítico. Quando ele trabalha Marx, as categorias são uma coisa [...] você tem que melhorar. P: Você considera uma boa proposta? E: Sim, o Estado fez uma revolução ao implantar esse sistema porque unificou o currículo. Então se você vai do interior à grande São Paulo, o professor tem que estar trabalhando a mesma coisa. O Governo tirou o indivíduo do

século XVIII e trouxe para o século XXI, ele implantou a tecnologia, tanto na forma quanto no conteúdo [...] a questão do currículo é sensível porque mexe com a formação do professor [...] e tem outra coisa: a Universidade não forma professor, ela forma pesquisador. (MARIA, 2011).

Quando pergunto sobre a autonomia do/a professor/a, Maria afirma que “a desculpa é de que não há autonomia, mas a questão não é essa, a questão é que os fatos que se apresentam é que o professor não tem competência intelectual pra isso”. Para ela:

[...] o que é difícil nesses caderninhos é que eles pressupõem que os alunos já tenham uma linguagem e eles não têm, a diferença é que já é uma linguagem mais elaborada, é um nível linguístico que o aluno não tem [...], então você precisa mastigar as coisas. Então com esse novo currículo o professor tem que trabalhar, e essa é a bronca. (MARIA, 2011).

Das professoras entrevistadas apenas Dorothea afirma não utilizar a Proposta. As duas falas de Maria trazem contradições acerca do novo currículo: primeiro ela declara que o mesmo é apolítico, em seguida diz que é uma boa proposta, pois é inovadora. Há no discurso dela uma responsabilização do/a professor/a e uma supervalorização do Estado como benfeitor no que se refere à inovação trazida pelo currículo. Ela ignora o caráter centralizador da política e não vê a implementação do material como redutora da autonomia do/ professor/a.

Sobre o conteúdo de Sociologia, pergunto como ela trabalha o tema sobre o Movimento LGBT. Ela coloca:

[...] no 3º ano está lá como as conquistas de direitos civis, o que é direito civil, tá lá no fim. Tem até a bandeira no arco-íris; eu faço uma boa introdução, porque você tem que ir além do caderninho. Mas o que acontece com o professor? Ele pula esse tema, como ele não sabe, ele não trabalha. Porque isso exige que ele leia, que ele entre na internet pra pesquisar, exige que ele entenda o que é *bullying* homofóbico, o que é homofobia, e o professor não gosta. (MARIA, 2011).

No 3º colegial a apostila de Filosofia traz a questão do preconceito, então eu dei seminário, eles fizeram coisas maravilhosas, falaram do preconceito contra a homossexualidade, pegaram entrevistas de pais e mães que os filhos morreram, foi ótimo. Aí eu aproveitei pra explicar que os homossexuais não têm uma Lei para protegê-los e que precisam ter. Eu percebi que pra alguns foi muito importante entender aquilo, e os alunos vêm falar ‘olha professora, o professor do ano passado não deu nada disso, ele nem usava o caderninho’. Eu perguntei o que eles estudaram e eles responderam: ‘um pouco de preconceito racial. (MARIA, 2011).

Quando questiono se há outros materiais ou projetos que podem auxiliar o/a professor/a no desenvolvimento de trabalhos sobre diversidade sexual a coordenadora coloca que:

[...] temos projetos vindos da Diretoria de Ensino e da Secretaria de Educação, por exemplo, temos um trabalho muito legal sobre sexualidade, se chama 'A saúde vai à escola', que são palestras feitas por enfermeiras que vêm falar sobre sexualidade, prevenção, homofobia, faz parte do 'Prevenção também se ensina', que é um projeto oficial da SEE. (ANA, 2011).

O projeto mencionado pela coordenadora ofereceu aos/às alunos/as algumas palestras e eu tive a oportunidade de observar duas: uma sobre gravidez e outra sobre DST/HIV/AIDS. No entanto, as atividades mantinham o viés biologizante da sexualidade, abordando o sexo e a sexualidade sempre vinculados à prevenção das DST/HIV/AIDS. As experiências sexuais dos alunos/as, a autonomia e o direito à sexualidade são negados e fala-se apenas em consequências do sexo, ou seja, o sexo é colocado apenas como uma prática que pode levá-los/as ou à gravidez ou a alguma doença.

As palestras ministradas pelas enfermeiras do Hospital Regional de Assis (SP) tinham como metodologia uma espécie de pedagogia do horror ou do choque, uma vez que eram exibidas fotografias e imagens de bebês mortos e barrigas repletas de estrias, seguidas de falas como: “você está vendo essas estrias? Elas não saem mais não viu?” ou “quando ocorre o aborto, os bebês morrem assim”. Aos alunos e alunas restou o silêncio diante de tal abordagem que, em nenhum momento, falou da sexualidade como afetividade, como exercício livre do desejo ou como algo que pudesse ser experienciado por eles/as com prazer.

3.3.4. A atuação da escola frente à homofobia

Para pensar na atuação da escola frente à homofobia destaco uma fala importante de Maria Clara:

Aqui tem uma menina que é lésbica, só que ela falou que não era pra comentar com ninguém da família, na escola os meninos não tiram sarro, mas as meninas tiram. Só que eu acho que ela tem que se impor, tem que se respeitar, porque teve uma vez que ela veio falar pra mim: 'ah professora, porque você não arruma uma marida?'. Então eu acho que a pessoa tem que

aprender a se respeitar, às vezes também é falta de maturidade né, às vezes ela pode estar tendo essa relação por imaturidade, pra chamar atenção. (MARIA CLARA, 2011).

Como coloca Fraser (2007, p.113), “quando o não reconhecimento é identificado como distorções internas na estrutura da autoconsciência do oprimido, basta apenas um pequeno passo para culpar a vítima”. A ideia de que o/a homossexual provoca, de que a visibilidade de manifestações afetivas entre homossexuais em alguns espaços sociais geram as violências, evidenciam um não reconhecimento da diversidade, uma vez que a vítima é vista como responsável pelos insultos que recebe, já que não se dá ao respeito.

Quando pergunto se a escola é um espaço que deveria ou poderia favorecer a diminuição das intolerâncias, os/as entrevistados/as colocam que:

Deveria ser, mas não é, por que aqui é o microcosmo, a representação, como eu diria [...] o microcosmo daquilo que é a sociedade. Então deveria ser, mas não é, porque quem dá uma direção não tem visão de que cada ser humano tem os mesmo direitos, então ele acaba reproduzindo o que ele traz de onde ele vem. [...] Eu acredito que precisa de formação científica pra isso (trabalhar com diversidade sexual), e nós não temos. Porque o *bullying* homofóbico é o mais violento, tanto na sala de aula como na rua, é o mais violento, os homossexuais sofrem xingamentos, agressões. (MARIA, 2011).

Eu me lembro da primeira vez que eu vi um discurso completamente homofóbico por causa de um aluno, que vinha de duas professoras e um professor [...] retalhando o aluno por conta da orientação sexual. Eu virei pra ele e falei: ‘olha, vocês não me peça mais nada na secretaria tá?’ [...] eles perguntaram porque e eu respondi: ‘porque eu sou gay, e se vocês têm esse tipo de atitude, eu costumo tratar as pessoas como elas me tratam, e se é esse o tratamento que vocês dão pra ele, provavelmente é o mesmo que vocês darão pra mim. (NEI, 2011).

[...] eu já falo ‘olha gente, eu sou Nei, eu sou gay, e não têm ninguém aqui que discorda que eu sou um bom profissional [...]. Eu começo a mostrar para eles um pouco do que é a figura da Igreja, não ataco a fé, mas eu ataco algumas coisas diretamente envolvidas com o preconceito. Pergunto: ‘como você, que é negro, professa essa religião que falava que seus antepassados não tinham alma?’ Eu dou esses dados porque acho essencial a pessoa entender o que é tolerância, Estado Laico, respeito ao próximo [...]. (NEI, 2011).

Eu fiz uma caixinha de perguntas pra eles, fiz uma roda lá no pátio e fui respondendo as perguntas deles. Teve uma que achei interessante, era ‘se fazer sexo anal dói’. Achei interessante porque as outras perguntas eram mais sobre doenças, sobre como colocar a camisinha. P: Teve alguma sobre

homossexualidade? E: [...] eu acho que essa pergunta fala disso né. Porque eu tenho um aluno que está se descobrindo, eu acho que mais pra frente ele vai descobrir o que ele é, porque ele gosta muito de mexer no cabelo [...], talvez seja só brincadeira. P: Mas foi tranquilo responder à questão? E: Eu senti vergonha [...], mas eu respondi, disse que pra cada pessoa é de um jeito, que as vezes pode doer na primeira vez [...], mas ela pode se acostumar, pode usar lubrificante. (MARIA CLARA, 2011).

A questão dos estereótipos de gênero aparece nessa última fala da Pof^a. Maria Clara como determinante para que ela diga quem é ou não homossexual. Acerca da pergunta do aluno ou aluna sobre a prática do sexo anal, a mesma não traz nada que sugira que a pergunta tenha relação com a homossexualidade, uma vez que esse tipo de prática pode ser feita por qualquer pessoa. Observo ainda a presença de muitos mitos em torno do sexo e da sexualidade que impedem que a discussão seja feita com tranquilidade e amparada em bases científicas.

Quando questionados/as sobre a maneira pela qual são tratados/as os/as alunos/as LGBT pelos/as colegas e professores/as, afirmam o seguinte:

Travestis que se caracterizam aqui na escola nós não temos, mas que se caracterizam lá fora nós sabemos que temos. Nós temos lésbicas, homossexuais, bi, temos *adolescentes perdidos que hora estão beijando menina, hora estão beijando meninos*, que ainda não se descobriram, nós temos vários [...]. Aqui já teve muito preconceito, hoje eu não vou dizer que entre eles não tem, acho que ainda falta um pouco de tolerância, porque acontece qualquer coisinha e eles têm apelidos pejorativos, mas nada de agressão física, de *bullying*, de preconceito. Agora entre os professores eu não vejo aqui homofóbicos, o que eu vejo é que *eles se preocupam em ajudar, principalmente aqueles casos que eu falei de alunos que tentam se descobrir e não conseguem, eles ficam desesperados em ajudar as crianças [...] ou pra irem para o lado masculino ou feminino*. (ANA, 2011).

Pelos professores ainda existe muita humilhação, muita cobrança, ‘ah, porque você não é normal?’ Como se ele não fosse normal; e já ouvi um professor dizendo: ‘terceiro sexo aqui não heim’. (DOROTH, 2011).

Entre os/as entrevistados/as, Nei e Doroth afirmam que os/as alunos/as LGBT sofrem mais preconceito por parte dos/as professores/as do que dos/as alunos/as. Ana, Maria e Maria Clara acreditam que os/as professores/as são compreensivos e respeitam, ao passo que, entre os/as alunos/as há muito mais preconceito. Para Doroth “A escola tem muita preocupação em mostrar números, porque o governo quer isso, números, quantidade e não qualidade. Essa é a meta, números para satisfazerem a ordem [...]”. As falas se contradizem e isso é comum nesse

universo no qual interagem tantas culturas, no entanto, revelam que a homofobia está presente na escola, ora entre os/as alunos/as, ora entre professores/as, e precisa ser combatida.

As declarações de Ana sobre a possível *confusão* pela qual passam os jovens que “ora estão beijando meninos, ora estão beijando meninas” e a preocupação que os/as professores/as têm em ajudarem esses/as jovens confusos a irem “ou para o lado masculino ou feminino” demonstra mais uma das faces da homofobia. A bissexualidade é entendida como momento de indecisão ou confusão do/a jovem sobre a sua orientação sexual e isso é decorrente das bases heterossexistas que fundamentam a nossa sociedade, como coloca Borrillo (2010).

Quando pergunto o que sabem sobre o *Kit Escola sem Homofobia* os/as entrevistados declaram o seguinte:

Os Kits Gays que o Governo preparou e depois tiraram o corpo fora, foram gastos milhões aí, e onde é que estão esses Kits Gays, jogados às traças? Fechados em algumas salas do Governo? Porque já estavam impressos, prontos pra chegarem à escola. Encontram barreira, pararam [...], a homofobia falou mais alto. (DOROTH, 2011).

Tava vindo aí o Kit anti-homofobia, mas ele não foi devidamente trabalhado dentro das questões religiosas, não que fosse falar sobre religião e sexualidade, mas assim, não explicaram para aquele povo que pensa que tudo é pecado, que a sexualidade não é uma coisa que você exatamente escolhe, olha ‘eu vou ser hetero e vou me casar com uma loira peituda, isso não é uma coisa que as pessoas escolhem. (NEI, 2011).

Hoje existem leis que garantem os idosos, as crianças, mas não existem leis que garantem as questões de diversidade sexual [...]. Como não há respeito nós temos que ter uma lei que protege as mulheres, uma que protege os idosos, problemas de raça, então porque não ter uma lei que proteja a diversidade sexual? O Estado de São Paulo em questões de sexualidade é mais adiantado, por exemplo, existe uma Lei Estadual que não me lembro do número, que se eu tenho um aluno travesti sou obrigado a chamá-lo pelo nome social, a pôr na chamada; e existem professores que se recusam a chamar pelo nome social, aí a gente é obrigado a esfregar na cara dele a Lei. (NEI, 2011).

Na verdade eu nem sabia qual era o conteúdo e nem a população soube o que era que tinha. Teve toda polêmica sobre algo que nem se sabia o que era [...]. Eu acho que tudo que vier pra escola em benefício [...] como suporte para o professor trabalhar ajuda [...]. Eu acho que foi uma perda, porque se confundiu muita política aí. Porque todo material que a gente recebe para projetos, os vídeos, as cartilhas, nunca gerou polêmica. Acho que o povo tem

medo né, porque saiu na mídia como se fosse ensinar ‘o João ou a Maria a serem gay ou lésbica’. (ANA, 2011).

Acompanhei sim, pela mídia. A ideia é boa, mas você precisa ter uma preparação, porque se você chega num professor que é religioso, ele vai dizer que aquilo é ruim, ele vai rejeitar [...]. Eles esqueceram que vivemos numa sociedade que tem muitos evangélicos e católicos que não aceitam a homossexualidade como algo normal (MARIA, 2011).

Apenas Maria Clara não tinha ouvido falar no Kit, para os/as demais, o material seria bem vindo, mas faltou preparo e diálogo entre Governo e escolas/professores/as. Além disso, a questão da Igreja determinou o seguimento do processo, ou seja, o veto da política. Quando Ana declara que dentre todos os materiais e vídeos que a escola recebeu até hoje, nenhum gerou polêmica, ela evidencia a ausência de diálogo entre macro e micropolítica no contexto nacional. Não teve diálogo entre Governo Federal e Estado para garantir que a política se efetivasse e nem mesmo o Governo Federal conseguiu conduzir a implementação da política até o fim.

Sobre a aceitação do Kit por parte de alunos/as e professores/as:

[...] os alunos aceitam bem, mas o corpo docente né, que ficou um pouco balançado, porque é uma coisa nova e o novo surpreende, assusta um pouco. (DOROTH, 2011).

[...] os professores que viram falaram ‘ah, eu não ia trabalhar mesmo, eu não gosto de falar sobre isso, gera muita polêmica, depois você não traz o aluno de volta’, eu pergunto: de volta pra onde? (NEI, 2011, grifos meus).

[...] foram contra, falaram que era imposição. A nossa categoria reagiu com muita rejeição. Ainda bem que não mandaram o material, porque ninguém trabalharia. Eu trabalharia se tivesse tido capacitação para isso, eu acredito que tudo é um processo, e o processo pressupõe tempo, tem que amadurecer a ideia. (MARIA, 2011).

Aqui aparece outra questão: a resistência do corpo docente em trabalhar com a diversidade sexual. Quando Maria enfatiza que é melhor que não tenha sido aprovado, ela apresenta uma face das concepções de professores/as que se recusam a discutir temas que fujam às suas crenças religiosas e pessoais. Há uma confusão entre público e privado que impede que as questões ligadas às sexualidades sejam entendidas como políticas e, portanto,

públicas. Quando Nei coloca que o professor prefere não trabalhar o tema porque é polêmico, mostra o quanto a discussão sobre diversidade ainda ocupa um lugar marginal no currículo, afinal, o/a professor/a pode optar por não trabalhar o tema, caso entenda que o/a aluno/ pode se perder na discussão ou então, quando ele/ela mesmo/a não sabe o que dizer sobre o assunto. O currículo e a escola não conseguiram ainda, incorporar a perspectiva da educação como um lugar de formação para a cidadania, o que faz com que o trabalho com esses temas adquira um *status* de “perfumaria”.

Perguntei aos/às entrevistados/as se os conteúdos dos livros didáticos que eles/elas usavam apresentavam alguma visibilidade de pessoas LGBT, segue algumas respostas:

Maria Clara acredita que os livros didáticos não contemplam a discussão sobre diversidade por causa da Igreja. Para ela “as pessoas precisam evoluir e não deixar a Igreja mandar, acho que se todo mundo se unir, a gente vai ter muito mais poder que igreja”.

Segundo Maria:

Nenhuma referência [...] porque o pessoal que faz o livro didático também é um pessoal que vê muita televisão e eles gostam muito dos filmes de *Hollywood*, que tem uns machões, uns caras que resolvem tudo sozinhos, então é o padrão hollywoodiano. (MARIA, 2011).

Acerca da legitimidade do documento no *contexto da prática* é possível dizer que o novo currículo tem sido incorporado à prática docente, mas no que tange ao tema da diversidade sexual, a opção de trabalhar ou não fica a critério do/a professor/a.

O objetivo de dar voz aos atores e atrizes da escola se deu porque entendo que as políticas devem ser vistas como um processo no qual a ação dos sujeitos ocupa papel tão importante quanto a ação do Estado. Cabe colocar que no contexto de produção e reprodução das regras da escola, os conteúdos normativos podem ser substituídos por regras alternativas produzidas pelos/a atores e atrizes da escola. Podem significar uma transformação no processo de produção e reprodução de regras e normas instituídas para a escola, são forças que coexistem num mesmo processo. A interpretação das regras formais pelos/as atores e atrizes pode gerar regras alternativas e, no que se refere ao novo currículo, seguimos contando com essas regras alternativas. O diálogo com os/as entrevistados/as mostra que há pequenas brechas sendo criadas no contexto da prática e é somente por meio delas que a discussão sobre diversidade sexual tem chegado à escola.

3.4. Desestabilizando a homofobia: os mecanismos alternativos

Antes de concluir de fato este trabalho, gostaria de apresentar uma reflexão que, concomitante ao desenvolvimento da pesquisa, foi de fundamental importância para a sua construção. Falarei a seguir da experiência do *Projeto Diadorim*²⁴ no espaço da escola.

O *Projeto Diadorim – Ciclo de Oficinas itinerantes LGBT* –, foi realizado com apoio do Governo de São Paulo, Secretaria de Estado da Cultura e Programa de Ação Cultural 2010. Teve como objetivo discutir questões relativas à diversidade sexual, nas cidades de Assis e região, utilizando, para tanto, os jogos dramáticos e exercícios teatrais do Teatro do Oprimido, além de trechos de filmes e curtas-metragens, a fim de problematizar conceitos como gênero, identidade de gênero, sexualidades, diversidade sexual e homofobia como questões emergentes e políticas.

Além das discussões, trabalhamos com vídeos, como, por exemplo, aqueles que compunham o *Kit Escola Sem Homofobia* e que foram vetados pelo nosso Governo. Achamos importante fazer as discussões a partir desses vídeos, já que os mesmos haviam sido bastante veiculados pela mídia, sem que, necessariamente, as pessoas chegassem a conhecê-los, a ponto de formar uma opinião pessoal sobre os motivos que os levaram a ser descartados.

Enfatizo a experiência do Projeto e especificamente um dos momentos nos quais trabalhamos com o Kit porque isso evidencia a *não relação* existente entre as políticas Federais e Estaduais e, por consequência, Municipais de Ensino e apresenta um pouco mais a realidade na qual está inserida a escola pesquisada. O material era a tentativa do Governo Federal de, finalmente, levar para as escolas dos Estados, a discussão sobre diversidade sexual e homofobia, e mais, era a ação mais efetiva no que tange a implementação do *Programa Brasil sem Homofobia* e das diretrizes do *Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos LGBT* na educação. No entanto, foi barrado pelo fundamentalismo religioso que perpassa pelas decisões políticas do nosso Estado Laico.

²⁴ O Projeto Diadorim foi escrito e coordenado por mim e por Érika Oliveira no ano de 2011, o mesmo foi desenvolvido em Assis e região junto a grupos diversos como: professores/as, adolescentes, profissionais da saúde, assistência social e estudantes universitários. Tratou-se de um prêmio que recebemos da Secretaria da Cultura de São Paulo, para realizarmos a discussão sobre diversidade sexual e temáticas LGBT no interior do Estado.

Tivemos a oportunidade de fazer uma oficina com os/as coordenadores/as pedagógicos/as das escolas Estaduais de Assis e região, a convite da Diretoria de Ensino Regional de Assis (SP). A nossa oficina fez parte de um evento que tinha como objetivo, encerrar as atividades do *Projeto Prevenção também se Ensina*, o mesmo que mencionei no item sobre o papel da escola. Naquele dia, os/as coordenadores/as puderam expor os trabalhos que desenvolveram ao longo do ano com o tema das sexualidades e nós faríamos uma fala sobre o Kit.

Dei início à fala sobre o Kit apresentando um vídeo no qual a presidenta Dilma declarava ser contra o material. Tão logo iniciei a minha fala, a supervisora de ensino que havia nos convidado para participar do evento, pediu para que eu parasse, alegando que, já que a presidenta havia vetado o material, nós não tínhamos que mostrá-los aos/as coordenadores/as. O choque foi grande e a primeira reação que tive foi dizer que se não fosse pra continuar a falar sobre aquele material, que eu não falaria sobre nada. A surpresa do dia foi quando, em plenária aberta pela supervisora, os/as coordenadores/as começaram a se manifestar e dizer que gostariam sim de ouvir o que tínhamos a dizer. As falas dos/as profissionais foram muito lúcidas e traziam relatos das suas experiências com a população LGBT nas escolas, bem como suas dificuldades com as manifestações da homofobia, manifestações dos pais e mães e até mesmo da Igreja com relação à diversidade sexual.

A sequência do dia se deu com a continuidade e finalização da nossa fala sobre o *Kit Escola sem Homofobia*, na qual exibimos os vídeos e abordamos os objetivos principais da proposta. O movimento dos/as coordenadores/as no sentido de conhecerem os vídeos do Kit significou um pequeno passo dado para o diálogo entre os/as atores e atrizes da escola com as políticas de diversidade sexual. As ações do *Projeto Diadorim* constituíram uma pequena brecha dentro de um todo bem mais amplo que é o da luta pelos Direitos Humanos, a qual deve ser apoiada pela sociedade e pelo Governo. O relato dessa experiência evidencia claramente como se dá o movimento do *Ciclo das Políticas* que ao transitarem pelos *contextos de influência, produção de texto e prática* podem adquirir novas formas de efetivação no contexto da prática, e sua implementação ou não se dá numa lógica processual de tempo que não é instantânea e, nesse caso, se mostra caminhando a passos ainda lentos.

Por meio dos encontros nas oficinas procuramos gerar fissuras, mesmo que mínimas, nesse modelo social e político hegemônico que exclui, discrimina e violenta os/as cidadãos/ãs, que, por algum motivo, fogem às normas vigentes.

A homofobia vem adquirindo nítidos contornos institucionais e isso torna indispensável a realização de pesquisas que nos ajudem a conhecer a fundo as dinâmicas de sua produção e reprodução, bem como seus efeitos na vida das pessoas. Acredito que conseguimos enfraquecer, ao menos um pouquinho, o discurso dominante e gerar possíveis vias para desestabilizar discursos e práticas homofóbicos na nossa sociedade. Essa experiência, embora local, expõe o contexto no qual a pesquisa foi realizada, as interações e forças políticas presentes e a necessidade de criação de regras alternativas que possam gerar mudanças nesse quadro.

CONCLUSÃO

CONCLUSÃO

A presente dissertação investigou a relação entre macro e micropolíticas na educação, buscando compreender como essas políticas reverberam no contexto da prática escolar. O foco da análise foi compreender qual a relação entre a política para a escola e a política da escola no que se refere à diversidade sexual. Para tanto, procurei demonstrar, como o novo currículo do Estado de São Paulo (Proposta Curricular do Estado de São Paulo) contempla as discussões a respeito de diversidade sexual e quais as concepções dos atores e atrizes da escola pesquisada acerca do tema.

Ao longo dos capítulos procurei delinear um pouco da trajetória da diversidade sexual no contexto das políticas de educação no país. Enfatizei no Capítulo 1 um pouco da trajetória do Movimento LGBT para demonstrar, no Capítulo 2, a relação com a introdução das questões de gênero, sexualidades e diversidade sexual nas políticas públicas. As pautas estabelecidas pelo movimento têm vínculo direto ou indireto com os achados desta pesquisa, uma vez que fazem parte de um longo processo de reivindicações, mudanças de paradigmas e de conquistas. Acredito que a inserção desses conceitos no currículo tem íntima relação com as reivindicações feitas pela sociedade civil organizada ao longo da história. Destaquei o Governo Lula como marco da inserção da diversidade sexual no contexto da educação porque foi justamente nesse período que o tema adentrou na agenda das políticas educacionais, com maior participação da sociedade civil por meio das Conferências Nacionais realizadas a partir de 2008.

A realização da Primeira Conferência Nacional LGBT em 2008 além de simbolizar a relação entre poder público e sociedade civil organizada, foi uma marco no que se refere à conquista de direitos que se materializaram com o lançamento do *Programa Brasil sem Homofobia* (BSH) e do *Plano Nacional LGBT*. São esses os documentos mais significativos, em âmbito federal, no que tange a pauta da diversidade sexual no contexto das políticas educacionais. A realização das Conferências Nacionais e o lançamento do BSH como já ressaltou Daniliaskas (2011), traduzem a ampliação de espaços de participação democrática e controle social para as pautas LGBT. É a partir do BSH que a diversidade sexual é inserida na agenda da educação.

No Capítulo 3 contextualizei a implementação e apresentei os resultados da análise do novo Currículo do Estado de São Paulo (Proposta Curricular). É fundamental enfatizar que a micropolítica estudada é parte de um todo ainda maior no âmbito dos estudos sobre as políticas públicas e que ainda há muito a ser estudado e descoberto para que possamos avançar no sentido de uma educação de qualidade, que contemple o acesso à justiça e aos direitos humanos inerentes a todos/as. Assim, sintetizo a seguir os principais achados da pesquisa.

Sobre a autonomia do/a professor/a e da escola, cabe dizer que o modelo receituário tolhe a capacidade didático-pedagógica do/a professor/a e coloca-o/a numa postura limitada *a priori*. Evidencia uma concepção de um/a professor/a completamente destituído/a de conhecimento. Quanto à escola, segue exercendo uma pedagogia das sexualidades que ainda disciplina corpos e hierarquiza o desejo, como enfatiza Louro (1997).

Acerca da concepção de cultura escolar, o novo currículo, ao universalizar o ensino para todas as Escolas Estaduais do Estado de São Paulo, deixa de considerar o caráter individual da cultura de cada escola. Nossas escolas são muitas e plurais na sua estrutura, composição, no que se refere às questões econômicas etc. A perspectiva universalista do currículo encanta e é vista por muitos/as como sinônimo de qualidade e avanço, o que pode ser um grande equívoco, pois a corrida ainda tem sido por padrões de qualidade, currículos por competências e avaliações de resultados.

A relação entre os *contextos de influência*, de *produção de texto e prática* seguem uma trajetória que oscila entre ações mais transgressoras e ações mais passivas diante das desigualdades sociais. A ação entre política de Estado, produção e interpretação por parte dos/as atores e atrizes da escola, na prática não caminha no mesmo sentido, que deveria ser uma educação para a cidadania. Cabe dizer que o Estado segue as demandas mundiais pela universalização do ensino, nas quais o diálogo com os/as atores e atrizes, com a cultura escolar e com a organização escolar, não é contemplado de fato.

Retomando as questões que apresentei na Introdução: “Como se dá a apropriação pelas escolas, dos conteúdos definidos pela Secretaria Estadual da Educação – SEE?” e, “no que se refere ao tema da diversidade sexual, como se dá o contexto de prática das políticas?”. Entendo que os conteúdos definidos pelas SEE, no âmbito do currículo, têm sido incorporados pelos/as professores/as e há pouca consciência de seu caráter universalizante e da redução da autonomia. O fato dos/as professores/as não terem participado e opinado na elaboração do novo currículo evidencia isso.

Acerca da abordagem do tema sexualidades, constatei que permanece ancorada em referenciais heterocentrados e sua dimensão política e social ainda é sobreposta pelo aspecto pessoal da sexualidade. A compreensão do tema como algo para além das práticas reprodutivas ainda é um tabu, isso pôde ser visto na análise do conteúdo de Biologia.

Sobre gênero, vejo que tivemos alguns avanços no que tange ao aspecto afirmativo do reconhecimento das desigualdades entre homens e mulheres. No entanto, a abordagem se restringe apenas a afirmar que existe desigualdade, não historiciza e nem caminha no sentido de transformar a realidade. Os Cadernos de História, por exemplo, deixam de abordar aspectos significativos como o fato das mulheres terem sido excluídas de muitos eventos da história ou questões como porque a maioria dos heróis nacionais e mundiais são homens. São questionamentos pertinentes que poderiam ser contemplados e não são. As abordagens dos temas gênero, sexualidade e até mesmo da diversidade sexual aparecem ancoradas em bases neoliberais que individualizam as compreensões desses conceitos sem, no entanto, trazer a tona as origens e consequências de preconceitos, discriminações e violências decorrentes dessas interpretações errôneas. A individualização da ideia de diferenças presente nos Cadernos, não demonstra para o/a aluno/a o porquê de tais diferenças existirem e serem transformadas em desigualdades.

Se a discussão de gênero avançou com a elaboração dos PCN – Temas Transversais (1998), é possível dizer que com o novo currículo, o tema ampliou a sua abrangência interdisciplinar. Foi possível observar com a análise que a perspectiva de gênero está presente nos conteúdos de Filosofia, História, Educação Física e Sociologia. No entanto, permanece a visão binária que na concepção de Scott (1995), compreende o gênero de maneira dicotômica, como pólos opostos. Esse fator dificulta ainda mais a abordagem da diversidade sexual na escola. A possibilidade da discussão acerca da subordinação de gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros, intersexuais ou qualquer outra identidade dissidente, esbarra nessa grande parede que é a heterossexualidade compulsória.

Quanto à inserção da diversidade sexual no contexto da prática, ainda me parece que trabalhar ou não a temática fica a cargo do/a docente responsável pelo conteúdo, e mais, fica a cargo do conhecimento que esse/a profissional tem acerca da temática. Isso evidencia um impasse: o Estado, mais uma vez, coloca nas mãos dos sujeitos a responsabilidade pela promoção da justiça e a diversidade sexual permanece às margens do currículo.

O tema da diversidade sexual aparece no currículo e o trajeto se dá em meio a acertos e confusões que expressam claramente as tensões entre os avanços, permanências e

retrocessos. A análise dos Cadernos e a reflexão sobre sua elaboração descortinam a ausência ou o pouco diálogo entre as equipes responsáveis pela elaboração do material. Os Cadernos de Sociologia expressam claramente essas tensões, pois trazem como referência para a discussão de gênero Judith Butler, mas, em seguida, se referem à homossexualidade como homossexualismo. O material traz erros teóricos e de linguagem que a meu ver evidenciam a censura pela qual a diversidade sexual tem esbarrado no contexto das políticas de educação.

Apesar disso, é justamente em meio a esses acertos e confusões que nascem as fissuras a partir das quais virão os avanços. Mesmo com tudo isso, os Cadernos abordam a questão da homofobia, mencionam a Conferência Nacional LGBT, as Paradas Gays, além de problematizarem algumas faces das desigualdades de gênero tratando inclusive da violência contra a mulher. Há, portanto, avanços e uma maior abertura para que essas questões sejam trilhadas na escola.

Retomando a relação entre macro e micropolíticas, vejo que a diversidade sexual adentra nas políticas de educação de forma mais representativa a nível Federal com os Programas e Planos mencionados anteriormente e, muitas vezes, adentram por meio das parcerias com organizações da sociedade civil. A entrada do tema pela via do currículo é significativa, mas não garante por si só que o professor/a tenha formação e que a prática docente seja diferenciada.

Apresento essas conclusões não como um processo encerrado de investigação, mas sim, como uma reflexão possível e transitória das políticas públicas educacionais no âmbito do currículo e da diversidade sexual. Compreendo que esse foi apenas mais um passo dado no contexto das investigações sobre a diversidade sexual na escola e sobre a importância desse debate. Assim, termino o texto, mas sem concluir todo o pensamento, deixando para trabalhos futuros o desafio de pensar e desenvolver ações mais transformadoras.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO Mary Garcia; SILVA, Lorena Bernadete da. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.

ALTMANN, Helena. Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 575-583, 2001.

_____. A sexualidade adolescente como foco de investimento político-social. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 46, p.287-310, dez. 2007.

ARROYO, Miguel G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, nº 113, p. 1381-1416, out/dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 07 mar. 2011.

BALL, Stephen. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, p.10-32, jul/dez, 2006.

_____. Diretrizes Políticas Globais e relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem fronteiras**, vol.1, n.2, p.99-116, jul/dez, 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientação Sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial de Direitos Humanos, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2009.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretária Especial de Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da justiça, UNESCO, 2009.

BEZERRA NETO, Luiz et al. Currículo Escolar em São Paulo: uma proposta de discussão. **Revista Educação & Cidadania**, Campinas, vol. 8, n.1, p.38-48, jan/jun. 2009.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia**: história e crítica de um preconceito. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BOURDIEU, Pierre. Novas reflexões sobre a dominação masculina. In: LOPES, M. J. M.; MEYER, D. E.; WALDOW, V. R. (orgs). *Gênero e Saúde*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 28-40.

_____. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, G. L. (Org.) **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 151-173.

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

_____. Variações sobre sexo e gênero: Beauvoir, Wittig e Foucault. In: BENHABIB, S.; CORNELL, D. (Org.) **Feminismo como crítica da modernidade**. Editora Rosa dos Tempos, 1987, p. 303-326.

CARVALHO, M. E. P.; RABAY, G.; BRABO, T. S. A. M. Direitos Humanos das mulheres e pessoas LGBT: inclusão da perspectiva da diversidade sexual e de gênero na educação e na formação docente. In: Lucia de Fatima Guerra; Maria de Nazare Tavares Zenaide; Adelaide Alves Dias. (Org.). **Direitos Humanos da Educação Superior**: subsídios para a Educação em Direitos humanos na Pedagogia. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2010.

CIAMPI, Helenice. et al. O currículo bandeirante: a Proposta Curricular de História no Estado de São Paulo, 2008. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 29, n. 52, p. 361-382, 2009.

CONSELHO NACIONAL DE COMBATE À DISCRIMINAÇÃO. **Brasil sem Homofobia**: programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

DANILIAUSKAS, Marcelo. Relações de gênero, diversidade sexual e políticas públicas de educação: uma análise do Programa Brasil Sem Homofobia. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

DESLANDES, Suely. F. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 2009, p.31-60.

DINIS, Nilson. F. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. **Educação e Sociedade.**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 477-492, maio/ago. 2008.

FAZENDA, Ivany. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

_____. (org). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1992.

FIGUEIRÓ, Mary. Neide. D. **Educação Sexual**: retomando uma proposta, um desafio. Londrina: UEL, 1996.

_____(Org.). **Homossexualidade e Educação Sexual**: construindo o respeito à diversidade. Londrina: UEL, 2007.

_____. O Professor como Educador Sexual: interligando formação e atuação profissional. In: RIBEIRO, P. R. M. (Org.). **Sexualidade e Educação**: aproximações necessárias. São Paulo: Arte & Ciência, 2004, p.115 – 151.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade** In: A vontade de saber. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 16 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

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

_____. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. **Cadernos de Campo**. São Paulo, n.14/15, p. 231-239, 2006.

_____. Políticas feministas na era do reconhecimento: uma abordagem bidimensional da justiça de gênero. In: BRUSCHINI, C. UNBEHAUM, S. G. (Org). **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. São Paulo: FCC: Editora 34, 2002.

FREITAS, Luíz C. Políticas de Avaliação no Estado de São Paulo: o controle do professor como ocultação do descaso. **Revista Educação & Cidadania**, Campinas, vol. 8, n.1, p.59-66, jan/jun. 2009.

FURLANI, Jimena. Sexos, sexualidades e gêneros: monstruosidades no currículo da Educação Sexual. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. n. 46, p. 269-285, dez. 2007.

GOHN, Maria G. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas na escola. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro. Vol. 14, n. 50, p. 27-38. 2006.

HALL, Stuart. **Identidades Culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

JACOMELI, Maria. Regina. M. Dos estudos sociais aos temas transversais: uma abordagem histórica dos fundamentos teóricos das políticas educacionais brasileiras (1971-2000). Campinas/ SP, 2004. **Tese**. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas/ Unicamp/ SP, 2004.

JUNQUEIRA, Rogério D. (org). Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, **UNESCO**, 2009.

JUNQUEIRA, Rogério D. Políticas de educação para a diversidade sexual: escola como lugar de direitos. In: LIONÇO, T.; DINIZ, D. (Org.). **Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio**. Brasília: Letras Livres: Ed. UnB, 2009a, p.161-193.

_____. Escola e Homofobia. **Pátio: revista pedagógica**, ano XIII, n. 50, p. 28-31, mai/jul. 2009.

LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora (Org.). **Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio**. Brasília: Letras Livres: Ed. UnB, 2009.

LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora. Homofobia, silêncio e naturalização: por uma narrativa da diversidade sexual. In: LIONÇO, T.; DINIZ, D. (Org.). **Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio**. Brasília: Letras Livres: Ed. UnB, 2009, p.47-71.

LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25 (2), p. 59-75, jul./dez. 2000.

_____. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 46, p. 201-218, dez. 2007.

LUDKE, Menga e ANDRE, Marli. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo. E.P.U., 1986.

MACEDO, Elisabeth. Como a diferença passa do centro à margem dos currículos: o exemplo dos PCN. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 30; nº 106, p. 87-109, jan./abr. 2009.

MADSEN, Nina. A construção da agenda de gênero no Sistema Educacional Brasileiro (1996-2007). Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p.47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria. Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p.303-318, jan./abr. 2009.

MARTINS, H. H. T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MINAYO, Maria. Cecília. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MISKOLCI, Richard. Um corpo estranho na sala de aula. In: ABRAMOWICZ, A., SILVÉRIO, V. R. (Orgs.). **Afirmando diferenças**: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola. Campinas: Papirus, 2005, p. 13-26.

MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 137, v. 39, p. 461-487, maio/ago, 2004.

PRADO, Vagner. Mathias. **Sexualidade(S) em cena**: as contribuições do discurso audiovisual para a problematização das diferenças no espaço escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em educação, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2010.

RIFIOTIS, T.; RODRIGUES, T. H. **Educação e direitos humanos**: discursos críticos e temas contemporâneos. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2008.

RIOS, Roger Raupp. Homofobia na perspectiva dos Direitos Humanos e no contexto dos estudos sobre o preconceito e discriminação. In: JUNQUEIRA, R. (org). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, **UNESCO**, 2009, p. 53-83.

RIOS, Roger Raupp. Para um direito democrático da sexualidade. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 12, n. 26, p.71-100, jul./dez. 2006.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas educacionais e gênero: um balanço dos anos 1990. **Cadernos Pagu** (16), Campinas p. 151-197, 2001.

RUBIN, Gayle. Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidade. In: VENCE, C. S. (Org.). **Placer y peligro**: explorando la sexualidade feminina. Madrid: Talasa Ediciones, 1989, p.113-189.

RUBIN, Gayle. El tráfico de mujeres: notas sobre la “economía política” del sexo. In: LAMAS, M. **El género**: la construcción cultural de la diferencia sexual. Las ciencias sociales: Estudios de Género: 2003.

SANFELICE, José L. et al. Política e Financiamento da Educação em São Paulo. **Revista Educação & Cidadania**, Campinas, vol. 8, n.1, p.49-58, jan/jun. 2009.

SAVIANI, Nereide. Políticas Curriculares: elementos para a discussão da estrutura e organização do currículo para a rede estadual de educação de São Paulo. **Revista Educação & Cidadania**, Campinas, vol. 8, n.1, p.29-36, jan/jun. 2009.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Proposta Curricular para o ensino fundamental (Ciclo II) e ensino médio: documento de apresentação. Paulo: SEE, 2008.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Caderno do professor: educação física, ensino médio – 2ª série, vol.2. São Paulo: SEE, 2009a.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Caderno do professor: educação física, ensino médio – 3ª série, vol.1. São Paulo: SEE, 2009b.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Caderno do professor: biologia, ensino médio – 1ª série, vol.4. São Paulo: SEE, 2009c.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Caderno do professor: língua portuguesa, ensino médio – 2ª série, vol.3. São Paulo: SEE, 2009d.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Caderno do professor: língua portuguesa, ensino médio – 3ª série, vol.3. São Paulo: SEE, 2009e.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Caderno do professor: filosofia, ensino médio – 1ª série, vol.4. São Paulo: SEE, 2009f.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Caderno do professor: filosofia, ensino médio – 2ª série, vol.3. São Paulo: SEE, 2009g.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Caderno do professor: sociologia, ensino médio – 1ª série, vol.3. São Paulo: SEE, 2009h.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Caderno do professor: sociologia, ensino médio – 1ª série, vol.4. São Paulo: SEE, 2009i.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Caderno do professor: sociologia, ensino médio – 2ª série, vol.3. São Paulo: SEE, 2009j.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Caderno do professor: sociologia, ensino médio – 2ª série, vol.4. São Paulo: SEE, 2009k.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Caderno do professor: sociologia, ensino médio – 3ª série, vol.1. São Paulo: SEE, 2009l.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Caderno do professor: sociologia, ensino médio – 3ª série, vol.2. São Paulo: SEE, 2009m.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Caderno do professor: história, ensino médio – 3ª série, vol.4. São Paulo: SEE, 2009n.

SEFFNER, Fernando. Equívocos e armadilhas na articulação entre diversidade sexual e políticas de inclusão escolar. In: JUNQUEIRA, R. (org). *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009, p. 125-139.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre. v. 20, p. 71-99, 1995.

SILVA, Tomaz. Tadeu. (Org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA JUNIOR, João R.; FERRETTI, Celso J. **O institucional, a organização e a cultura da escola**. São Paulo: Xamã, 2004.

SIMÕES, Júlio A.; FACCHINI, Regina. **Na trilha do arco-íris: do movimento homossexual ao LGBT**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2009.

VIANNA, Cláudia P. Estudos sobre gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: das ações coletivas aos planos e programas federais. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

VIANNA, Cláudia; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988 – 2002. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 77-104, jan/abr. 2004.

_____. Gênero na Educação Básica: quem se importa? Uma análise dos documentos de políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 27, p. 407-428, maio/ago. 2006.

VIEITEZ, Cândido. G.; DAL RI, Neusa. M. Educação no movimento social: a luta contra a precarização do ensino público. In: LIMA, F. C. S.; SOUSA, J. U. P.; CARDOZO, M. J. P. B. **Democratização e educação pública: sendas e veredas**. São Luís: EDUFMA, 2011. p. 133-165.

WITTIG, Monique. **El pensamiento heterosexual y otros ensayos**. Madrid: Egales Editorial, 1992.

ANEXOS

ANEXOS

ANEXO I. Roteiros das entrevistas

I.I. Roteiro de entrevista: Professor/a.

Apresentação da pesquisadora, dos objetivos da pesquisa e esclarecimentos acerca do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).

➤ Sobre a/o entrevistada/o

Objetivo: cartografar a formação do/a entrevistado/a para, a partir de sua compreensão, procurar entender se as suas concepções sobre Diversidade Sexual estão relacionadas com aquilo que aprendeu em seu processo de formação.

1. Nome:
2. Profissão:
3. Qual a sua formação? Como se deu a escolha da profissão?
4. Em qual faculdade se graduou? Em que ano?
5. Além da graduação, você fez outros cursos de formação (como pós-graduação ou especialização?).
6. Você leciona há quantos anos? Há quantos anos nesta escola? Quais disciplinas?
7. Você é professora efetiva nesta escola?
8. Você leciona em outras escolas?
9. Qual a sua carga horária de trabalho?
10. Você exerce alguma outra ocupação além desta? Qual? Por quê?

➤ Sobre gênero, sexualidade, diversidade sexual.

Objetivo: traçar um panorama sobre as concepções do/a entrevistado/a a respeito de Gênero, Sexualidade, Diversidade Sexual e Orientação Sexual. A partir da definição das concepções do/a entrevistado/a poderemos confrontar suas concepções com a viabilidade ou não de uma prática que permita a construção de debates sobre o tema estudado.

11. Na sua formação, vc se lembra de alguma disciplina ou algum momento em que a discussão sobre **gênero, sexualidade, diversidade sexual, orientação sexual** tenha ocorrido? Você usou esses conhecimentos ao longo de sua formação? Em quais ocasiões?
12. O que é gênero pra vc?
13. O que é sexualidade?
14. O que é diversidade sexual e orientação sexual?
15. Em sua opinião, o que é homofobia?

➤ Sobre o papel da escola

Objetivo: analisar as concepções do/a entrevistado/a a respeito do papel e função da escola como promotora de diminuição das desigualdades sociais.

16. Você acredita que essas questões são contempladas pelo Currículo?
17. Como você acha que esses temas deveriam ser debatidos na escola?
18. Em sua opinião, existem Documentos (Oficiais) que tentam garantir que os/as professores/as trabalhem com essas questões?
19. Você conhece propostas, além das oficiais, (Como por ex. Tema Transversal Orientação Sexual), que trabalhem com esses temas na escola?
20. Você acha que os/as professores/as estão capacitados/as para trabalhar com esses temas? Por quê?
21. Em sua opinião, a escola deve abordar questões como sexualidade e diversidade sexual?
22. Você acha que a escola é um local que deve favorecer a diminuição da intolerância (racial, sexual, religiosa etc.) entre as pessoas? Por quê? Em quais momentos isso poderia ser feito dentro do espaço escolar?

➤ **A prática da Escola pesquisada frente ao combate à homofobia.**

23. Como são tratados, aqui na escola, os alunos e alunas gays, lésbicas, travestis e transexuais por professores/as e entre os/as próprios/as colegas?
24. Você percebe se os *livros didáticos*, em seus conteúdos, dão visibilidade à existência de pessoas que não são heterossexuais? Se não, porque vc acha que isso ocorre?
25. Recentemente acompanhamos pelas mídias, a polêmica sobre um Kit elaborado por um Grupo de entidades nacionais e internacionais (ABGLT; ECOS; ONG Pathfinder do Brasil e Rede Gale – Aliança Global para educação LGBT) e supervisionado pelo MEC, o *Kit Escola Sem Homofobia*. Vc teve conhecimento sobre isso? O que pensa a respeito?

➤ **Acerca das diretrizes curriculares orientadoras do currículo da escola.**

26. Qual/quais documentos/diretrizes orientam a estruturação do currículo da escola? Esses documentos contemplam as temáticas aqui mencionadas?
27. Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa a esta entrevista?

I.II. Roteiro de entrevista: Agente de Organização Escolar.

Apresentação da pesquisadora, dos objetivos da pesquisa e esclarecimentos acerca do TCLE.

Objetivo: cartografar a formação do/a entrevistado/a para, a partir de sua compreensão, procurar entender se as suas concepções sobre Diversidade Sexual estão relacionadas com aquilo que aprendeu em seu processo de formação.

1. Nome:

2. Profissão:
3. Qual a sua formação?
4. Em qual faculdade se graduou? Em que ano?
5. Você já lecionou alguma vez? Quais disciplinas? Se sim, porque resolveu deixar a sala de aula?
6. Além da graduação, você fez outros cursos de formação (como pós-graduação ou especialização?).
7. Você trabalha como Agente de Organização Escolar há quantos anos? Há quantos anos nesta escola?
8. Você exerce alguma outra ocupação além desta? Qual? Por quê?

➤ **Sobre gênero, sexualidade, diversidade sexual.**

Objetivo: traçar um panorama sobre as concepções do/a entrevistado/a a respeito de Gênero, Sexualidade, Diversidade Sexual e Orientação Sexual. A partir da definição das concepções do/a entrevistado/a poderemos confrontar suas concepções com a viabilidade ou não de uma prática que permita a construção de debates sobre o tema estudado.

9. Na sua formação, vc se lembra de alguma disciplina ou algum momento em que a discussão sobre **gênero, sexualidade, diversidade sexual, orientação sexual** tenha ocorrido? Você usou esses conhecimentos ao longo de sua formação? Em quais ocasiões?
10. O que é gênero pra vc?
11. O que é sexualidade?
12. O que é diversidade sexual e orientação sexual?
13. Em sua opinião, o que é homofobia?

➤ **Sobre o papel da escola**

Objetivo: analisar as concepções do/a/ entrevistado/a a respeito do papel e função da escola como promotora de diminuição das desigualdades sociais.

14. Você acredita que essas questões são contempladas pelo Currículo?
15. Como você acha que esses temas deveriam ser debatidos na escola?
16. Em sua opinião, existem Documentos (Oficiais) que tentam garantir que os professores trabalhem com essas questões?
17. Você conhece propostas, além das oficiais, (Como por ex. Tema Transversal Orientação Sexual), que trabalhem com esses temas na escola?
18. Você acha que os professores estão capacitados para trabalhar com esses temas? Por quê?
19. Em sua opinião, a escola deve abordar questões como sexualidade e diversidade sexual?
20. Você acha que a escola é um local que deve favorecer a diminuição da intolerância (racial, sexual, religiosa etc.) entre as pessoas? Por quê? Em quais momentos isso poderia ser feito dentro do espaço escolar?

➤ **A prática da Escola pesquisada frente ao combate à homofobia.**

21. Como são tratados, aqui na escola, os alunos e alunas gays, lésbicas e travestis por professores/as e entre os próprios colegas?
22. Recentemente acompanhamos pelas mídias, a polêmica sobre um Kit elaborado por um Grupo de entidades nacionais e internacionais (ABGLT; ECOS; ONG Pathfinder do Brasil e Rede Gale – Aliança Global para educação LGBT) e supervisionado pelo MEC, o *Kit Escola Sem Homofobia*. Vc teve conhecimento sobre isso? O que pensa a respeito?
23. Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa a esta entrevista?

I.III. Roteiro de entrevista: Coordenador/a pedagógico/a.

Apresentação da pesquisadora, dos objetivos da pesquisa e esclarecimentos acerca do TCLE.

➤ **Sobre a/o entrevistada/o**

Objetivo: cartografar a formação do/a entrevistado/a para, a partir de sua compreensão, procurar entender se as suas concepções sobre Diversidade Sexual estão relacionadas com aquilo que aprendeu em seu processo de formação.

1. Nome:
2. Profissão:
3. Qual a sua formação?
4. Em qual faculdade se graduou? Em que ano?
5. Além da graduação, você fez outros cursos de formação (como pós-graduação ou especialização?).
6. Você leciona há quantos anos? Há quantos anos nesta escola? Quais disciplinas?
7. Você leciona em outras escolas?
8. Há quanto tempo atua como coordenadora nesta escola? Já foi coordenadora antes? Em qual escola?
9. Qual a sua carga horária de trabalho?
10. Você exerce alguma outra ocupação além desta? Qual? Por quê?

➤ **Sobre gênero, sexualidade, diversidade sexual.**

Objetivo: traçar um panorama sobre as concepções do/a entrevistado/a a respeito de Gênero, Sexualidade, Diversidade Sexual e Orientação Sexual. A partir da definição das concepções do/a entrevistado/a poderemos confrontar suas concepções com a viabilidade ou não de uma prática que permita a construção de debates sobre o tema estudado.

11. Na sua formação, vc se lembra de alguma disciplina ou algum momento em que a discussão sobre **gênero, sexualidade, diversidade sexual, orientação sexual** tenha ocorrido? Você usou esses conhecimentos ao longo de sua formação? Em quais ocasiões?
12. O que é gênero pra vc?

13. O que é sexualidade?
14. O que é diversidade sexual?
15. Em sua opinião, o que é homofobia?

➤ **Sobre o papel da escola**

Objetivo: analisar as concepções do/a entrevistado/a a respeito do papel e função da escola como promotora de diminuição das desigualdades de gênero e homofobia.

16. Você acredita que essas questões são contempladas pelo Currículo?
17. Como você acha que esses temas deveriam ser debatidos na escola?
18. Em sua opinião, existem Documentos (Oficiais) que tentam garantir que os professores trabalhem com essas questões?
19. Você conhece propostas, além das oficiais, (Como por ex. Tema Transversal Orientação Sexual), que trabalhem com esses temas na escola?
20. Você acha que os professores estão capacitados para trabalhar com esses temas? Por quê?
21. Em sua opinião, a escola deve abordar questões como sexualidade e diversidade sexual?
22. Você acha que a escola é um local que deve favorecer a diminuição da intolerância (racial, sexual, religiosa etc.) entre as pessoas? Por quê? Em quais momentos isso poderia ser feito dentro do espaço escolar?

➤ **A prática da Escola pesquisada frente ao combate à homofobia.**

23. Como são tratados, aqui na escola, os alunos e alunas gays, lésbicas e travestis por professores/as e entre os próprios colegas?
24. Você percebe se os *livros didáticos*, em seus conteúdos, dão visibilidade à existência de pessoas que não são heterossexuais? Se não, porque vc acha que isso ocorre?
25. Recentemente acompanhamos pelas mídias, a polêmica sobre um Kit elaborado por um Grupo de entidades nacionais e internacionais (ABGLT; ECOS; ONG Pathfinder do Brasil e Rede Gale – Aliança Global para educação LGBT) e supervisionado pelo MEC, o *Kit Escola Sem Homofobia*. Vc teve conhecimento sobre isso? O que pensa a respeito?

➤ **Acerca das diretrizes curriculares orientadoras do currículo da escola.**

26. Qual/quais documentos/diretrizes orientam a estruturação do currículo da escola? Esses documentos contemplam as temáticas aqui mencionadas?
27. Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa a esta entrevista?

ANEXO II. Transcrições das Entrevistas Realizadas

Transcrição de Entrevista nº 2

Sujeito: Agente de Organização Escolar

Data: 15 de julho de 2011

Duração: 01h10min.

Apresentação da Pesquisadora, dos objetivos da pesquisa e esclarecimentos acerca do TCLE.

A pesquisadora faz uma breve apresentação sobre o projeto de pesquisa, relata um pouco do seu histórico de atuação na ONG Neps, ressaltando que a pesquisa nasce da experiência prática que teve em projetos sociais, realizados com professores e adolescentes em escolas públicas de Assis e Cândido Mota. Fala do Comitê de Ética, do sigilo da pesquisa e lê o termo de consentimento para o entrevistado.

Sobre o entrevistado

1, 2 – P: Bom vamos começar, primeiro eu gostaria que vc dissesse o seu nome, qual a sua profissão.

E: Bom, meu nome é **Nei**, eu sou Agente de Organização Escolar, eu trabalho hora na secretaria, hora no pátio e a minha função, quando eu prestei concurso, era pra trabalhar na secretaria, mas eu fiz o concurso em 1991 e entrei em 1993, em 2000 houve a fusão do cargo de oficial de escola com o cargo de inspetor de alunos, então... na hora que eles precisam da gente no pátio, a gente vai pro pátio, não que eu tenha feito concurso pra isso, mesmo porque eu nem tenho muita paciência pra ficar lá, eu sou mais burocrata. Não que eu...os alunos me adoram mas...se eu ficar muito tempo lá com eles eu começo a ficar irritado. Enfim, eu prefiro trabalhar com a parte burocrática.

3 e 4 – P: Eu queria que vc falasse um pouco da sua formação, qual é e como se deu, em qual faculdade, em que ano. **E:** Bom, eu comecei a fazer três faculdades e não terminei nenhuma ta. Eu comecei a fazer química e não deu muito certo porque na hora que a gente ia pro laboratório abria qualquer coisa lá e eu empipocava inteiro... e enfim...eu e química não deu muito certo, porque assim, eu fiz curso técnico em química e no curso técnico a gente não mexia com alguns materiais e quando vc está na faculdade você mexe, então as minhas alergias não apareceram enquanto eu me formava técnico. Dai eu comecei a fazer geografia e nesse período eu me efetivei no Estado, e o curso de geografia é mais ou menos assim, 15 dias no ônibus e 15 dias na faculdade, então eu precisava me sustentar e tive que parar de fazer geografia porque eu não tinha nem bolsa e nem papai que pudesse me dar esse auxílio. **P:** E, geografia era onde? **E:** Na UNESP de Rio Claro. Eu sempre passei em UNESP, olha que chique (risos). Dai eu vim pra cá e fiz os quatro anos de letras e eu tive alguns problemas que não me permitiram terminar o curso. Eu fiquei em uma matéria, e os problemas estavam nessa área...pronto! Digamos que, por eu trabalhar na educação eu cobrei uma postura de

educador de um professor doutor e essa pessoa não me passou, em nenhum dos três anos que fiquei fazendo a matéria, então eu jubilei nessa matéria, por mais que eu entregasse os trabalho e tudo. **P:** E foi algo irreversível mesmo? **E:** Ah sim...eu chutei o balde. Eu falei, vou pra história. **P:** Ah! Ai vc foi pra história? **E:** Então...esse ano prestarei vestibular pra história aqui na Unesp (risos). Bom, tudo isso foi muito bom né, eu não peguei nenhum diploma, mas fiz língua estrangeira...eu vim de terceira chamada já, então não peguei as línguas que eu queria, mas foi bom, no ano seguinte eu já consegui a troca. Mas se eu soubesse que ia dar no que deu, porque eu sou muito chato, eu tenho noção de que eu sou chato, e que aconteceu foi mais ou menos assim, a pessoa tava terminando o doutorado dela e não preparava aula, e eu chegava cansado porque eu trabalhava, não trabalhava nessa cidade, então tinha que viajar todo dia de manhã, voltava a tarde. **P:** Você trabalhava onde? **E:** Em Cândido Mota. É perto? Claro que é perto, mas todo dia cansa né. Daí, as aulas iam do nada pra lugar nenhum e eu cheguei e cobrei, porque assim, “Ah! Eu quero o trabalho pra próxima aula”, a gente se matava pra fazer o trabalho e ia entregar a pessoa falava “recolho na próxima”, e nunca mais pedia... daí pedia quando ninguém mais tinha levado, ai era zero pra todo mundo. Sabe umas coisas assim... ai eu não suportei! Eu chutei o pau da barraca com essa professora e dali pra frente a gente nunca mais se deu. Sabe... de eu entregar o trabalho, trabalho em grupo, e as outras pessoas tirarem 9,5 e ela falar pra mim que não tinha nenhum trabalho com o meu nome, você acha que eu vou esquecer de por o meu nome no trabalho? Enfim, eu fui pra chamada segunda época, a recuperação, ela fez uma chamada oral, eu sei que fui muito bem, mas me deu 3,0, enfim... eu falei “ah...que se exploda” (risos).

5 – **P:** E você já lecionou alguma vez? **E:** Bom, eu não cheguei dar aulas em sala de aula, mas dei muito aula particular, e de química, de geografia, de português, de literatura. **P:** A graduação de letras se deu em que período? **E:** De 1999 à 2006.

6 – **P:** Além da graduação, você fez outros cursos de formação? **E:** Olha, eu fiz alguns cursos, em ONGs que trabalhei ou de coisas que eu tinha curiosidade, mas nada que me desse um diploma. **P:** Você comentou que fez parte de uma ONG, você pode falar um pouquinho sobre isso, com que público vocês trabalhavam, como era o trabalho? **E:** Então, o público era qualquer pessoa que precisasse conversar com alguém. **P:** E qual era nome da ONG? **E:** Então, em Rio Claro era o CVV Samaritanos, que é o Centro de Valorização da Vida. Dentro do CVV nós tínhamos vários cursos para aperfeiçoamento de voluntários, porque era um trabalho voluntário. Eu fiz todos os cursos que tinha, eram muito voltados pra área de psicologia, mas não freudiana, era rogeriana, voltada a Carl Rogers, o tratamento centrado no cliente, no paciente. Eu fiz todos os cursos e cheguei a ser um diretor de cursos.

7 – **P:** E como Agente de Organização Escolar, vc trabalha desde quando? **E:** Desde 1993. **P:** Nessa escola faz quanto tempo? **E:** Hoje é dia 14? **P:** Dia 15. **E:** Então amanhã faz seis anos que estou nessa escola. Aqui na região eu trabalhei em Cândido Mota, aqui em Assis eu fiquei um ano e meio Leni

Barros, só que era muito longe de casa, ai surgiu uma vaga aqui, pertinho de casa, eu vim, eu chego em cinco minutos.

8 – P: Você exerce alguma outra ocupação além desta? **E:** No momento não... ah eu sou sindicalista. Eu trabalho dentro do sindicato, eu sou Diretor Estadual, eu faço parte da Secretaria de Direitos Humanos (risos), que cuida dos assuntos LGBT, de gênero, de... eu acho estranho falar raça porque pra mim é raça humana, mas enfim...de raça, de problemas de racismo. Então... eu trabalho nesta secretaria dentro do meu sindicato. **P:** e há quanto tempo vc está no sindicato? **E:** Desde 1995, a grande greve de 95 me levou para a direção do sindicato. E as eleições serão em novembro e pretendo continuar.

Sobre gênero, sexualidade, diversidade sexual.

P: Agora a gente vai entrar num outro momento da entrevista pra discutirmos um pouco os temas gênero, sexualidade, diversidade sexual... **E:** Ah...um assunto que nós discutíamos muito dentro do CVV. Porque nós não podíamos ser voluntários e não aceitar conversar com um travesti, ou que não quisesse tentar entender a cabeça de uma pessoa que nasce biologicamente masculino ou feminino mas que a mente era de outro gênero né...então, nós tínhamos muito enfoque nessa área porque existia muito preconceito, eu entendo que a natureza é diversa, e o ser humano acompanha a natureza, senão seríamos todos negros ou todos brancos, ou todos de olhinho puxado, todo mundo do mesmo tamanho, e se existe toda essa diversidade porque não no campo sexual?...

9 – P: Ao longo da sua formação, como vc mesmo mencionou, passando pelas graduações de química, geografia, letras, fez vários cursos... Você se lembra de momentos ou disciplinas, ou cursos específicos sobre essas temáticas (gênero, sexualidades, diversidade sexual, orientação sexual)? **E:** Ah... só dentro do CCVV, nos cursos de aperfeiçoamento de voluntários, e dentro do sindicato, porque lá nós falamos muito sobre isso, sobre discriminação de gênero, sobre discriminação de cor, religiosa, enfim... **P:** Nas graduações então... **E:** Nada, não... muito pelo contrário (risos). **P:** Você diria que esses conhecimentos que você adquiriu nessa formação, CVV, sindicato, você os utiliza, eles fazem parte do seu cotidiano? **E:** É... digamos assim, eu acredito que me tornei uma pessoa melhor graças a esses cursos, não às coisas que vi na faculdade. Na faculdade me ajudou, hoje eu sei que eu escrevo melhor, ler eu sempre gostei porque minha mãe era uma leitora e ela passou isso pra gente, eu sei que escrevo melhor porque o curso de letras me ajudou a pensar melhor, eu posso não ter domínio de uma língua estrangeira, mas hoje eu entendo bem o italiano, o inglês que eu já vim com certa bagagem ficou melhor, eu quase não preciso usar legendas. Mas na área de sexualidade, na faculdade eu não vi nada.

10 – P: E o que é gênero pra você? **E:** Gênero. Olha, gênero é... uma questão psicológica na verdade, porque as pessoas nascem com seu sexo biológico e, não é psicológico do sentido de...(ahm...silêncio...), aquela coisa, é algo de natureza psicológica, mas não essa coisa de “ah...isso é psicológico”, não, é uma coisa profunda e que assim, eu acredito que se instale nos primeiros dias,

meses ou anos de vida, até mesmo porque quando a gente nasce, não sabe nada de sexualidade, no entanto quando você começa a perceber as coisas, que tem as conotações sexuais, você já sabe do que você gosta e do que você não gosta, e isso de muito pequeno, antes de você ter qualquer experiência sexual. Então, gênero é apenas, mas não menos importante, é como a pessoa se classifica dentro de um certo espectro da sexualidade, uma coisa de auto definição, mas assim... uma coisa muito profunda. Espero que você tenha entendido... **P:** Sim...

11 – P: E o que é sexualidade pra você? **E:** Sexualidade já é uma coisa mais física. Porque a partir do momento que você compreende o seu gênero, você passa a ter o comportamento sexual diferenciado ou não. Enfim... você vai ter o seu comportamento sexual. A sexualidade, na minha opinião, já é a expressão mais física mesmo do gênero que você tem. Eu entendo assim.

12 – P: O que é diversidade sexual pra você? **E:** Então... diversidade sexual, ai já é aquela questão...existem 11 gêneros ta...(risos e pausa...), e dentro desses gêneros ainda existem os seus sub gêneros que é...todo mundo fala que existe o homem e a mulher, ta dois gêneros, mas dentro do homem e da mulher existem seis gêneros, extremamente heterossexual até extremamente homossexual, e o mesmo na mulher...E cai naquele meio da bissexualidade também...Então são seis gêneros, dai você tem os sub gêneros dos sub gêneros...que é, por exemplo, tem gay que se depila (pausa...) mas não se veste de mulher...tem aqueles que desejam mudar a estrutura física porque não se sentem bem dentro daquela... o sexo biológico não corresponde ao sexo psicológico profundo. Que mais... bom, dentro de cada um tem as suas vertentes, existem homens extremamente heterossexuais, mas que são de uma natureza mais amável, mais delicada, e que geralmente são confundidos; existem gays que são grosseiros ao extremo...enfim né...não é a sexualidade que diz caráter, não é a sexualidade que diz siga esse ou aquele comportamento...isso é profissão disso, isso é daquilo... **P:** Você diria que diversidade sexual então é... **E:** A diversidade sexual é... cada um entende a sua própria sexualidade, e cada um expressa de uma forma, e procura buscar pessoas que expressem ou igual, ou parecido, enfim...existem “N” formas de sexualidade e isso é diversidade. **P:** E o que é orientação sexual pra você? **E:** Então, orientação sexual é essa coisa mais profunda, porque assim, ninguém escolhe ser gay e ser apontado na rua né... “Olha lá a bichinha, o viado”... é... ninguém escolhe, seria muito masoquismo da parte pessoa, querer que os outros olhem ela com estranheza, é como você querer apanhar todo dia, por que é isso, as pessoas com orientação sexual homossexual geralmente são tolhidas, ficam carregadas do conceito cristão de pecado, isso não existe nas religiões afros e nem nas orientais...o budismo nem cita sexualidade, eles dizem que vc deve estar longe dos extremos, as religiões afros não veem isso como boa ou ruim, é uma coisa que é. No entanto o cristianismo não consegue entender e eu até entendo os fatores históricos, porque quando a igreja alcançou o poder eles começaram a cobrar os impostos, e como os impostos são por cabeças... se duas mulheres vivem juntas elas vão se reproduzir como?, se a gente cobra imposto por cabeça, elas não vão gerar...dois homens juntos também não vão gerar, então a gente fala que é pecado e boa! É dominação política e

econômica, e a igreja sempre pensou muito longe; hoje em dia eles já não sabem mais o que fazer com isso, porque esses dogmas estão caindo por terra e eles ainda não entenderam como que eles vão mudar o dogma depois de 2000 anos, porque no primeiro Concílio deles, quando eles definiram as coisas, amputaram os livros, retiraram textos... e isso tá documentado, não é especulação, já se sabe... do que interessava, principalmente do que dava poder a mulher, porque o patriarcado... os judeus são uma religião de patriarcado e o cristianismo vem dos judeus, então assim “como que vai dar poder pra mulher”. Enfim, foram tiradas muitas coisas que davam poder á mulher na bíblia, principalmente a parte que diz que a mulher é igual, num sentido mais amplo do igual, em questão de direitos e deveres. A religião não é democrática (risos).

13 – P: E o que é homofobia? **E:** A homofobia ela é gerada por preconceitos, pessoas que não têm a mínima ideia do que seja a homoafetividade ou até mesmo pessoas que até sentem desejo mas acham que é pecado, que a mãe e o pai não vão gostar, então acham mais fácil atacar o que eu desejo mas não posso. Eu entendo a homofobia assim, ou o medo do desconhecido ou o medo de se reconhecer.

Sobre o papel da escola.

14 e 15 - P: Pensando um pouco sobre o papel da escola, você acredita que essas questões são contempladas pelo currículo? **E:** (gargalhadas...) Olha...eu adoraria que fossem, melhores trabalhadas. Porque geralmente quando você que esse assunto tá sendo trabalhado, quando houve algum “probleminha” relacionado a um desses temas, daí assim... joga um pano quente, faz uma pequena discussão a respeito, acalma os ânimos, muda aluno de sala, e dificilmente você vê a coisa sendo tratada como deveria ser trabalhada. **P:** E como você acha que esses temas deveriam ser debatidos, trabalhados? **E:** Com naturalidade, a natureza não é diversa? Existe flor azul, roxa, branca... sexualidade também é diversa. Não é porque existe uma grande maioria heterossexual que não possa existir outras sexualidades e que não se possa conviver com outras sexualidades, desde que haja respeito de uma sexualidade pra outra, de uma pessoa pra outra. Sabe não eu sei porque não pode ser trabalhado de uma forma...eu não tô falando pras pessoas chegarem e falarem...e colocar filme querendo mostrar tudo, não é assim que se trabalha, você tem que explicar, você pode até passar um filme que tem lá um caszinho de mãos dadas...coisa leve....é pra criança, ou pra adolescente que tá começando a se formar cidadão. Aliás, a função da escola é formar cidadãos, e bons cidadãos são aqueles que se dão bem com todo mundo, mas sem ser vaquinha de presépio né... (risos), hora de falar não é não... hora de falar sim é sim, mas eu entendo isso como formar cidadãos, é mostrar pra eles que existe, que não é errado, desde que te respeitem e que você os respeite também. E isso em qualquer situação, não só de sexualidade.

16 e 17 e 22 – P: Em sua opinião, existem documentos (oficiais) que tentam garantir que os professores trabalhem com essas questões? **E:** Olha, o que a gente vê é que na hora do discurso tudo é muito bonito, na hora que a coisa chega é sempre “olha isso é apagar incêndio”, pelo menos é assim que eu vejo. E esse “apagar incêndio” nunca é muito legal, porque sempre existe os que vão ficar

completamente por fora do que ta rolando, porque se a coisa fosse sentada e conversada com o todo, mas não...geralmente é assim “o problema é nessa classe, fecha, é só aqui, joga os panos quentes...”, mas no discurso é tudo muito bonito, sempre. **P:** Quando você fala de discursos você se refere aos documentos? **E:** Sim. Os documentos falam “nós vamos...”, é sempre nós vamos, nunca é “ façamos”, é “nós vamos fazer”, nunca é “ façamos desta forma...”. **P:** Além dos documentos oficiais, como PCN – Temas Transversais, você conhece alguma outra proposta que trabalhe ou auxilie o trabalho com esses temas? **E:** Não... tava vindo ai o Kit anti-homofobia, mas ele não foi devidamente trabalhado dentro das questões religiosas, não que fosse falar sobre religião e sexualidade, mas assim, não explicaram para aquele povo que pensa que tudo é pecado, que sexualidade não é uma coisa que você exatamente escolhe, olha “vou ser hetero e vou me casar com uma loira peituda”, isso não é uma coisa que as pessoas escolhem. Tanto que há tanto escândalo dentro das igrejas por questões de sexualidade, porque o irmão ou a irmã...e não digo só relacionado à homossexualidade, as pessoas não são bem resolvidas ai acabam casando com um “irmão” lá da igreja e depois começa a sair com o outro irmão, enfim...as pessoas não pensam antes de fazerem as coisas e... Porque eu entendo que se você se casa é porque você quer uma pessoa para o resto da vida, então se acabou a confiança porque você vai continuar com ela... e dai divórcio é pecado...ai...eu não consigo entender algumas coisas religiosas... porque os tempos evoluíram... Hoje existe a Lei Maria da Penha, e as mulheres que apanhavam em casa hoje podem falar “não aguento mais”. Hoje existem outras leis que garantem os idosos, que garantem as crianças, mas não existem leis que garantam as questões da diversidade sexual. Já se tratou dos direitos do ser humano por idade, já se tratou da diferença biológica, biológica heim – homem e mulher – do gênero masculino e feminino, mas não existem leis que garantam a diversidade sexual. **P:** Existem administrativas, como por exemplo, a Lei 10.948, do Estado de São Paulo, que pune os estabelecimentos que têm/permitem ações discriminatórias, por conta da orientação sexual. **E:** É...mas não há nada Federal, se existisse uma Lei emendada na nossa Constituição enquanto país, que falasse não pra isso, como existe o Estatuto do Idoso, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei do racismo...nós teríamos mais...são grandes leis que todos os estados podem seguir, o estado de São Paulo em questão de sexualidade é mais adiantado, por exemplo, existe uma Lei Estadual que não me lembro o número...que se eu tenho um aluno travesti eu sou obrigado a chama-lo pelo nome social, a por na chamada...e existem professores que se recusam a chamar pelo nome social; ai a gente é obrigado a esfregar a lei na cara dele a dizer que se ele continuar com aquilo ele será punido (risos), mas assim, eu sei que tudo começa de passos pequenos, mas a coisa já vem de tanto tempo que me pergunto porque esses passos estão tão pequenos ainda. Não estamos na Ditadura! Na época da Ditadura dizia-se que esse era um país católico, a nossa Constituição diz que somos um Estado Laico, e um Estado Laico não tem isso de que é pecado e de que não é pecado... matar é errado e ponto! Se existem conceitos de alguma religião embutido ai, só se sabe que matar é errado, então nós não temos pena de morte. Enfim, eu não gosto de falar em “questão racial” porque entendo como raça humana,

mas existe uma Lei a respeito disso, coisa que nem deveria existir, porque se as pessoas se respeitassem... mas como não há respeito nós temos uma Lei que protege as mulheres, uma que protege os idosos...problemas de raça...então porque não termos uma que proteja a diversidade sexual.

P: Bom, o Kit Escola Sem Homofobia que você mencionou, eu gostaria que você dissesse o que você pensa dessa proposta, do que a mídia veiculou... **E:** Ai! A mídia é conservadora, ela tem o ranço da *opus Dai*, o ranço dos conservadores, daquele povo que bate no peito e diz que é macho, mas ninguém sabe o que ele faz as escondidas...o povo conservador...eu acho que foi Freud que disse “por traz de todo conservador existe um grande devasso” (risos). Porque assim, quanto mais a pessoa quer se mostrar certinha pior... mas assim... de perto ninguém é normal (risos), somos todos diferentes, você pode colocar dois gays juntos e eles serão diferentes, dois heteros a mesma coisa, mesmo que sejam gêmeos; porque os comportamentos e atitudes são diferentes. Eu acho que tem que ter respeito pela diferença, seja ela qual for. **P:** Você acha então que o Kit é uma boa proposta? **E:** O Kit é uma boa proposta! **P:** Você chegou a ver o material? O que você acha? **E:** Eu cheguei a ver os filmes. Olha, os vídeos que mostraram lá e falaram que eram do Kit não eram, eu não entendi direito...eram filmes feitos sobre travestis e tal...Os vídeos do Kit...hum... **P:** Os vídeos que fazem parte do Kit são: Probabilidade, que discutia a bissexualidade, Torpedo, com um casal de lésbicas e Encontrando Bianca que discutia a transexualidade/travestilidade. **E:** O da Bissexualidade eu achei meio estranho porque fica uma ideia assim “pra que que eu preciso escolher”...ah...você não precisa escolher, mas eu achei que esse vídeo era meio vulgar, porque o bissexual ele não é atraído só por sexo, tem toda a coisa sentimental também, e no vídeo ficou a ideia de que posso trepar aqui ou posso trepar ali...em momento algum foi tratado do sentimento, no das meninas você via o sentimento, você tinha a coisa que se passava assim...não é vamos ficar por que gosto de órgãos sexuais e sim porque a gente se gosta; o do bissexual eu achei que ficou estranho, jocoso, sem sentimento...tipo “não tem porque escolher”, e ninguém tava falando escolhe homem ou mulher...mas não explicaram que o bissexual pode se apaixonar por homem ou por mulher, foi colocada a coisa animalésca mesmo, eu posso transar com homem e com mulher...uma coisa só de sexo...eu não gostei. Já o Procurando Bianca é uma gracinha. Eu costumava passar no CVV um pedaço de um filme que não lembro o nome...mas era um senhora judia e quando ela entra em casa e abre as portas do quarto o menino está vestido com as roupas dela...é...**P:** Não é Minha vida em cor de rosa não né? **E:** Não... esse é outro...eu não lembro...mas a história é fantástica. Ele arruma um namorado, vive um tempo com o namorado, o namorado é atacado por homofóbicos, é morte, ele enterra o namorado dele no mesmo túmulo que o pai e a mãe dá um chique... porque como que ela viveu 40 anos com o pai e ele coloca um viado no túmulo junto com o pai! (risos). Assim, tem toda essa discussão sobre sexualidade sabe... que desde de pequeno o menino já entendia sabe...o que ele queria... **P:** Pra fechar a nossa discussão sobre o Kit, tem todo o investimento pra ele fosse feito, depois foi vetado... **E:** E foi aprovado por todo mundo né... pela Comissão de Direitos Humanos da UNESCO...**P:** Você percebeu alguma movimentação com

relação a isso no espaço da escola, que você pudesse comentar? **E:** Olha, os professores que viram falaram “ah... eu não ia trabalhar mesmo, eu não gosto de falar sobre isso, gera muito polêmica, depois você não traz o aluno de volta”, e eu pergunto: de volta pra onde? (risos), a função da escola é botar a criança e o adolescente pra pensar, é claro que cada um no seu quadrado, você não vai falar de sexualidade pra criança pequena, que nem desenvolveram nada do corpo, que não deveriam ter curiosidade sobre isso... na minha época ao menos não tínhamos, hoje ta tudo tão sexualizado que devem ter né...(riso). Olha o choque de gerações...porque eu já tinha 16 quando a música da boquinha da garrafa tava bombando...eu acho muito vulgar...Quando eu era pequeno era a Gretchem quem rebolada e tava lá ganhando o dinheiro dela, muito honesto por sinal...não tenho nada contra, mas a sexualização exposta...ai depois eles vêm falar “ai, não pode fumar aqui”, a criança vê o pai fumar dentro de casa ou na televisão; é...não pode mostrar o casal gay se beijando, mas a mulher pulando em cima do cara, e o gestual do sexo...isso pode. Então, eu acho muito estranho esse conservadorismo, um beijo compreende-se que há sentimento, enquanto que um rapaz e uma moça de jogando pra cima na cama nem sempre há sentimento, inclusive nessas novelas é só tesão... não é o casal que se gosta, se relaciona e vai pra cama...eles acabam se se conhecer e já estão na cama, mas isso pode...

18 – P: Bom, e você acha que os professores estão capacitados para trabalhar com esses temas? **E:** Imagina! **P:** Por quê? **E:** Porque eu vejo muito professor preconceituoso, por quê? Porque eles não foram capacitados. Nós temos um casal de alunas lésbicas e eles se referem a elas de forma jocosa, aliás eu acho que eles nem tinham que se referir a elas com qualquer outra conotação que não “às alunas”, elas não dá trabalho...tiram notas boas, a única coisa é que elas andam de mãozinhas dadas, sentam uma do lado da outra...as mães sabem, os pais sabem...e eles falam muito mais dessas que não dá trabalho do que dos alunos que não deixam eles darem aulas...então assim...não há preconceito? Eu acho estranho, eu acho que eles não estão preparados, deveria haver uma formação específica sobre diversidade para os professores da rede estadual, municipal, particular... o que fossem. Os professores têm que aprender a lidar com a diversidade. Eu me lembro da primeira vez que eu ouvi um discurso completamente homofóbicos por causa de aluno, que vinha de duas professoras e um professor... assim...retalhando os alunos por conta da orientação sexual e eu virei pra eles e falei assim “olha, vocês não me peçam mais nada na secretaria ta!” e eles me perguntam porque e eu respondi “porque eu sou gay!”, “e se vocês têm esse tipo de atitude, eu costumo tratar as pessoas como elas me tratam, e se é esse o tratamento que vocês dão para o aluno, provavelmente é o mesmo que vocês vão dar pra mim, então não me peçam mais nada, nada que não seja da minha função, porque o que for da minha função, eu como profissional vou atender vocês, tirando isso me esqueçam”. **P:** Qual foi a reação? **E:** Ah... a reação foi...ah...começa a pedir desculpas...”não foi isso que eu quis dizer”, ah...mas foi sim “você quis dizer que todo gay não presta, que já é viadinho de pequeno, que vai cair na marginalidade”, “foi exatamente isso que vocês disseram”, “e eu sou assim, eu sou gay e não cai na marginalidade”, “eu estou aqui e quando vocês precisam de alguma coisa na secretaria vocês vêm

pedir pra mim”...”eu trato vocês extremamente bem, faço coisas que as vezes nem é da minha alçada, porque eu não tenho que ficar ligando pra filho de ninguém pra dar recadinho enquanto vocês estão em aula, aliás é melhor eu nem ligar porque vai que eu influencio o seu filho de alguma forma”. Eu sei que eu peguei tão pesado que a diretora veio falar comigo, eu pensei “vou levar aquela bronca”, mas ela virou pra mim e falou “parabéns”, ainda bem que eu tinha uma diretora que tinha uma visão de diversidade, até porque ela tinha um primo que era carnavalesco... mas eu nem sabia. **P:** Isso faz tempo? **E:** Ah... isso faz um bom tempo, eu parei de dar esses shows assim... Mas atualmente eu deixo bem claro a minha posição com relação a essas coisas, naquela época eu tinha acabado de me efetivar, eu ainda estava na minha cidade e tinha aquela coisa assim “meus pais sabem mas eles não sabem da minha boca”. Hoje em dia eles sabem da minha boca, sabem com quem eu moro e assim, a hora que eu disse chega foi a hora em que eu comecei a militar mesmo. Porque você começa a ouvir esses discursos e se você não faz nada você é conivente, e se tem uma coisa que eu não consigo me ver é sendo conivente com preconceito, seja ele qual for. Porque eu tive uma avó que era extremamente racista, minha avó era alemã, que veio da Alemanha, e meus amigos eram tudo pretinho...(risos), e ela virava e dizia “ai...vocês colocam essa gente dentro de casa”, e a gente olhava pra ela e dizia “é...a gente coloca essa gente pra dentro de casa, são os nossos amigos, a senhora fez os seus amigos, agora nós fazemos os nossos”, isso a gente era pequenininho, e a criança não tem essa maldade, ela faz amigos...ela não vê se falta um braço, se tem olho puxado...a criança não vê...é o amiguinho...essa maldade, ela vem através dos adultos, os preconceitos vêm dos adultos, as crianças brigam por causa do carrinho ou, atualmente por causa do Playstation, eles não brigam por um tem o olho verde o outro castanho...ou porque um é negro e o outro é branco, ou porque daqui dez anos um vai gostar de homem e o outro de mulher...eles não têm isso. Não conseguiram enfiar na cabeça deles essa ideia de que normal é ser isso ou aquilo... e que normal né...eu não entendo esse conceito...de perto ninguém é normal...todo mundo tem suas particularidades...as suas crenças...virtudes...características. Quer prova maior da diversidade do que você achar alguém pelo DNA, que não existe nenhum igual... nem de gêmeos...é a maior prova da diversidade.

19 – P: Em sua opinião, a escola deve abordar questões como sexualidade e diversidade sexual? **E:** Eu acho que a escola é um espaço de formação de cidadãos, deve ser abordado sim, mas não deve ser apresentado como quando vai dar uma aula, mas deve ser apresentada tipo numa semana, não tem a semana da parada gay, então... pega essa semana e trabalha com os adolescentes, temas a respeito... “olha gente, existe essa parada devido ao fato que aconteceu nos Estados Unidos... e blá...blá...blá...e as questões da sexualidade...e que existem leis pra isso...eles estão brigando pra que aja leis pra eles...o estado é Laico...” entendeu? Porque democracia é isso, direitos iguais, que, aliás, na verdade não são iguais, porque se você for falar do deficiente físico, um cadeirante, ele precisa de direitos específicos, porque eu não preciso de uma rampa, já ele precisa... então o direito não é igual...”direitos especiais

para pessoas especiais”, agora questões de sexualidade e raça são questões de respeito, eu não entendo porque geram tanta polêmica, bastava que as pessoas se respeitassem.

20 – P: Você acha que a escola é um local que deve favorecer a diminuição da intolerância (sexual, racial, religiosa, etc.) entre as pessoas? **E:** Claro. Nós, através do exemplo, porque nada arrasta mais do que o exemplo, porque você pode fazer um discurso bonito e convencer duas pessoas, mas se você der o exemplo você arrasta mais, é... de tolerância, exemplo de...respeito ao próximo, hoje em dia se fala muito de bullying, “ah...virou assassino porque sofria bullying”, gente...então eu seria um genocida. Porque eu era pequeno, raquítico e gay, eu era alvo das piadas e das pancadas... e então, hoje em dia eu estaria matando todo mundo. Acho que é mais o caso das pessoas ter um problema psicológico. Eu fiquei traumatizado? Eu não posso falar que eu fiquei traumatizado, eu dou risada de tudo aquilo, inclusive junto com algumas pessoas que praticaram bullying comigo. É coisa que passou. **P:** O bullying trouxe a tona a questão das violências na escola, o que você pensa disso. **E:** Isso tudo é você ensinar a criança a ter respeito, é educação e respeito. Hoje em dia é difícil você trabalhar em escola porque a parte da educação que deveria vir de casa não tem vindo mais. Com licença, por favor e muito obrigado, parece que os pais estão engavetando e esqueceram de entregar para os filhos, mesmo porque a gente vê pais que vão lá pra serem atendidos e chegam gritando...ai quando você pergunta quem é o filho você entende tudo...porque o exemplo vem de casa...na maioria das vezes. Assim, respeito e educação... é isso que forma o cidadão. Porque você ensinar a ter tolerância! Eu acho estranho esse termo “tolerância”... porque basta você ter respeito pela outra pessoa, que trate ela como você gostaria de ser tratado, e aí tá a base de tudo... **P:** Em quais momentos isso poderia ser feito na escola? **E:** Então, por exemplo, se você que tratar a questão LGBT você tem a Semana do Orgulho Gay, ah...você quer falar com eles sobre a sexualidade em outros moldes, não específico pra LGBT? mas você pode incluir também...você tem o Dia dos Namorados, e falar “olha gente, existem os sentimentos” e deixar claro que o sentimento você não escolhe...você pode gostar da baixinha, da gordinha, da pessoa do mesmo sexo...e falar isso tudo com naturalidade. Mas sempre com respeito e educação.

21 – P: Na escola, pensando no seu cotidiano, como você diria que são tratados os alunos gays, lésbicas, bissexuais e travestis são tratados pelos colegas e professores? **E:** Bom, atualmente eu não tenho aluno ou aluna travesti, que se traveste de homem, eu já tive essa experiência em diferentes escolas, em diferentes momentos da minha trajetória na educação, em um dos casos nós tivemos que colocar esse aluno travesti numa sala, onde nós só colocamos alunos gays e amigas dos gays, a princípio parecia ideal, a gente isolou...foi uma experiência legal porque essa pessoa concluiu o ensino fundamental. **P:** Faz tempo? **E:** Isso foi em 1997. Só que hoje, fazendo um balanço, eu entendo que na época foi a saída que a gente teve, mesmo porque tinha um quadro de professores intolerantes... que não davam aulas nessa sala, nós fizemos de um jeito que os alunos que conviviam eram os que não tinham problema de convivência e os professores que davam aulas ali não eram intolerantes. Hoje eu

vejo que a gente ficou numa área confortável, na época foi legal? até foi, porque os problemas acabaram, ou pelo menos nós não víamos mais problemas, hoje eu entendo que o que nós fizemos foi separá-los dentro de um gueto e...o que não é legal, porque nós tiramos toda a diversidade mais latente de dentro da diversidade menos latente, porque tudo é diverso... E assim, o não convívio fez com que essas partes não se entendessem melhor, hoje eu tenho essa consciência. Mas na época eu acho que foi o que foi mais confortável, em vez de fazermos um trabalho com aqueles professores homofóbicos e com os alunos que não entendiam que o colega quando olhava no espelho via tudo errado... e que isso poderia ter acontecido com eles...a cabeça nossa da época foi resolver o problema, mas resolvemos não da maneira que seria mais longa, mais difícil, nós quisemos resolver de forma rápida, e depois, nós não tivemos mais que trabalhar com isso o resto do ano...e...tava errado. **P:** A escola não tem alunos(as) travestis atualmente? **E:** Não... mas eu sei que nós temos dois no Rachid, temos um no Léa Rosa, e temos um que ta começando a colocar umas roupas mais femininas, lá em Cândido Mota. Aqui é estranho...não sei se porque em Cândido Mota eu chutei o pau da barraca, quando falava “ai viado”, eu dizia “sou mesmo e daí”, mas aqui gerou menos...lá eu era de fora mesmo...então por isso o pessoal de lá se reporta mais a mim, e diz “olha...estamos com ta situação, o que fazemos”... **P:** E porque você acredita que é referencia nesses casos? **E:** Então, por eu ser do sindicato e da Comissão de Direitos Humanos do sindicato, algumas vezes eu sou solicitado, em outras eles só pedem algumas dicas, de como trabalhar com o corpo docente, com funcionários mesmo. Dificilmente alguém pede minha ajuda pra trabalhar com aluno. **P:** E quem normalmente te solicita são os coordenadores... quem são? **E:** São os funcionários, “ah... eu tô com esse problema aqui...como posso falar com o professor sobre isso”. Enfim...eu tô virando referência (risos)...na região...porque eu penso assim, pra que as pessoas não fiquem de *nhemnhem nhem* nas suas costas, você já abre logo o jogo. Então eu já falo “olha gente, eu sou Nei, eu sou gay, e não tem ninguém aqui que discorda que eu sou um bom profissional, então o fato de seu ser gay altera alguma coisa na minha profissão?”, ai teve uma que ficou olhando... aí eu perguntei “tem alguma mãe solteira aqui?”, “porque também é pecado né gente”...ai eu dei uma risadinha e completei “porque o Estado é Laico né gente, e os funcionários públicos devem ter essa concepção”. Dai eu vi um outro povo...e eu falei “olha gente até o século passado negro não tinha alma, porque a igreja não reconhecia nem índio e nem negro como ser humano”, são exatamente aquelas uma, com a bíblia debaixo do braço, enfim...aquelas que é sempre a igreja que não deixa isso, que não deixa aquilo...e eu começo a mostrar pra eles um pouco de quem é a figura da igreja...não ataco a fé, mas eu ataco algumas coisas diretamente envolvidas com o preconceito. “Porque, como é que você, negro, professa essa religião que falava que seus antepassados não tinha alma?”, eu dou esses dados, porque eu acho essencial que as pessoas entendam o que é tolerância, Estado Laico, o que é respeito ao próximo, porque quando você respeita o próximo do jeito que ele se apresenta... você não tem que ver se veio da Bahia, se é do Sul...se é daqui mesmo...se o antepassado era europeu ou africano...ou da Ásia. Ah! Eu sou radical em algumas coisas mesmo...

porque a base é o respeito...é só respeitar...eu adoraria ter olhos verdes, mas a diversidade não me deu essa graça, e a partir do momento que eu me aceito como eu sou, eu tenho a maior facilidade de aceitar as pessoas como elas são, quando você se conhece melhor, você conhece melhor o ser humano. E o ser humano que se apresenta na sua frente também tem seus recalques, suas dificuldades, seus preconceitos, valores, crenças... mas havendo respeito...não é porque você é espírita e eu budista que vamos sair no tapa...porque se chegar alguém da umbanda então...ai vira Terceira Guerra Mundial...eu não consigo entender isso...eu não tenho que brigar com as pessoas por conta da religião delas... enfim...a gente sempre cai nisso...no respeito. Por isso que eu não gosto dessa ideia de tolerância, porque é assim, “eu não gosto, mas fazer o que né...”, isso é tolerância, tipo existe uma lei que me proíbe de fazer isso... ah...basta o respeito né...**P:** As manifestações da homofobia na escola, se dão mais entre os alunos, mais entre professores, funcionários...o que vc acha? **E:** Olha, os alunos como são tudo da mesma idade... as vezes tem um ou outro que diz “ai viadinho...” mas dificilmente é num tom jocoso... preconceituoso, mesmo porque a maioria delas cresceram juntas, e aquele colega já sabe que ela é diferente faz tempo...e no entanto eles estão ali de boa. Agora quando chega um professor ali, que nunca deu aula pra essas criaturas, daí o olho dele bate no diferente... “ah... como é que pode?”. Não sei se eu te contei já, que uma vez uma criatura... porque eu sou uma coisa assim...umas pessoas olham e identificam, outras olham e não identificam, eu tenho essa barba deste tamanho...(risos), e eu tava passando na frente de uma praça quando ia trabalhar...e quando eu passo eu dou bom dia pra todo mundo...não custa né...e, eu estava passando, e passou um...bem afeminado assim, o moço olhou e fez assim (sinal da cruz), e era um moço que durante uns dois anos eu cumprimentei, ai a pessoa olhou pra mim e disse “você não viu, é viado”, ai eu olhei e falei assim “ah...então faz outro sinal da cruz, porque eu também sou”...(risos).

P: Bem, chegamos ao final, você gostaria de acrescentar alguma coisa à entrevista, fazer alguma colocação? **E:** Olha, o espaço da escola precisa ser melhor aproveitado nessa questão sim, o problema é como. E o como, só se resolve na hora que os professores forem capacitados, porque há mais bullying de professor pra estudante do que de aluno pra aluno, de aluno também há, mas nós não vivemos naquele modelo americano que se você for *nerd* você é lixo... a gente não vive isso aqui no Brasil, nem aquela coisa da sociedade japonesa tradicional, onde as pessoas cometem muito suicídio...a nossa sociedade ainda é muito brincalhona com essas questões na adolescência, dificilmente você vai ver um dando porrada no outro por causa disso, em compensação você vai ver professor que fala assim “aquele viadinho da 7º C”. É... “aquele viadinho não tem nome?”, é... será que “tudo que ele apresentou pra você foi a parte sexual dele?”... “porque tem algum problema na sua cabeça e não com o aluno”... ah...eu sou assim...falo mesmo. E esses que chegam com esses comentários “ai o viadinho”, “ai a sapatinha”... são esses que precisam ser capacitados pra ver se conseguem entender que a coisa não funciona como eles gostariam que fosse, não funciona do jeito que a gente gostaria que fosse...porque funcionaria do jeito que eles gostariam né...(risos). **P:** Eu agradeço muito então, a ideia

é pensarmos junto mesmo. **E:** Ah é... porque atualmente nós funcionários da educação temos mais espaço na hora de mexer no Projeto Político Pedagógico, antigamente nós não tínhamos espaço nenhum, quem fazia isso era o diretor, coordenador...que montava e fazia os professores engolirem...e a gente nem ficava sabendo do que se tratava. **P:** E agora, como é? **E:** Atualmente o processo... nós estamos fazendo o plano quadrienal...porque muda a gestão...muda o plano, e geralmente demora um pouco pra começar a fazer porque você precisa saber qual a linha do governador... mas assim, nós não somos pedagogos, só um ou outro que tem faculdade, e hoje em dia, se a moça que faz a merenda for lá ela é ouvida, hoje nós temos esses espaço. Antes este espaço nos era negado, hoje em dia nós somos tratados de forma melhor como profissionais da educação, mas nós não somos devidamente remunerados como profissionais da educação. Eles têm um discurso muito bonito, de que “sem vocês a escola não funciona”, mas se eu voltasse a ganhar o que eu ganhava quando eu entrei eu ganharia mais... (risos). **P:** Esse espaço que vocês têm na elaboração do PPP ocorre desde quando? Olha, ocorre de uns 8 anos pra cá. **P:** E como é a participação, participam todos, participam aqueles que desejam? **E:** Cada um tem sua representatividade, em grupos, por exemplo, grupos de professores... grupos de funcionários...cada um apresenta suas demandas numa espécie de fórum. Assim, o Plano tem que ficar com a cara da escola, porque as escolas são diferentes... os alunos são diferentes, as visões políticas são diferentes... não adianta achar que é parecido... não é porque é periferia que é parecido. Porque funciona assim, antes um determinado partido político, o partido X levava todas as urnas em quase todas as escolas daqui..., passado algum tempo, as pessoas foram refletindo... e desse vez...não levou, as visões políticas vão mudando. Em compensação, numa escola de Rio Claro, onde trabalhei, as coisas não mudaram, as visões... eu sei porque eu fico conversando com o pessoal por facebook, por e-mail... a visão continuou a mesma, eles já votavam num partido e continuaram votando...já o pessoal daqui percebeu que havia uma necessidade de mudança, o pessoal de lá acha que ta bom do jeito que ta... você entendeu...e são escolas com o mesmo número de alunos e sala...se tiver diferença é de 10 ou 15 alunos de uma escola pra outra. E assim... são 19 salas aqui e 19 salas lá...clientela de periferia. **P:** Você acha que esses espaços de elaboração de Projeto Pedagógico podem ou conseguem contemplar essa discussão que a gente fez aqui? Em algum momento você acha que alguma questão aparece? **E:** Olha, tem que entrar... basta que alguém levante a lebre, e geralmente o mágico sou eu. **P:** Você costuma levantar? **E:** Sim... questões de sexualidade? Claro! **P:** E como é quando você propõe? **E:** Geralmente quando eu falo eles costumam dizer assim “se precisar a gente trabalha isso”... por que é mais cômodo do que você lançar “ah...vamos fazer uma Semana da Diversidade”...e assim...a coisa ficar pública. Nós estamos em fase de elaboração do Plano, eu dou uma forçada na barra, mas não depende só do meu foco e dos funcionários né... você começa a plantar a semente, porque existem professores efetivos ali...porque os ACTs são importantes mas no ano que vem eles estarão lá? Não se sabe... Mas os efetivos estarão, porque mora todo mundo aqui ao redor, e ninguém vai querer sair de perto de casa, a maior parte dos efetivos moram aqui, de 26 afetivos só 5 moram longe, ou seja,

mesmo que haja um remoção e 5 saiam, eu tenho uma maioria que fica, que tem uma consciência do bairro e tal...aliás, os que moram longe acabam tendo maior consciência desse bairro do que do bairro onde moram, eles passam a maior parte do dia aqui. Então você começa a botar esse povo pra pensar em algumas coisas, e assim... eles podem não estar prontos pra fazer isso agora, mas eles vão se preparando, eles vão...sabe... você joga a semente ai a plantinha começa a brotar. **P:** Então é isso... **E:** A primeira vez não passou nada que era de funcionário sabe... mas aos poucos a gente vai conseguindo algumas coisa. E desde que nós começamos a participar a moça lá da merenda que tinha colocado uma coisa lá atrás, e que não tinha passado, hoje já passou...e, não é que vai ganhando pela insistência...é que quando você vai falando a pessoas vão prestando atenção naquilo...naquela fila...porque tem professor que acha que só a aula dele é importante, o resto que se exploda (risos). **P:** Bom, foi ótimo, contribuiu muito, eu agradeço novamente e você terá um retorno meu sobre a pesquisa. **E:** Eu que agradeço, espero ter ajudado.

Ao final da entrevista perguntei ao entrevistado como gostaria de ser identificado nesta pesquisa, quando do momento da sua escrita. O nome escolhido por ele foi **Nei**.

Transcrição de Entrevista nº 5

Sujeito: Professora

Data: 05 de dezembro de 2011

Duração: 01h11min

Apresentação da Pesquisadora, dos objetivos da pesquisa e esclarecimentos acerca do TCLE.

P: Eu gostaria de inicialmente te agradecer pela disponibilidade de conceder a entrevista nesse momento, quase no fim do ano. Muito obrigada. **E:** Imagina, é um prazer.

Sobre a entrevistada.

1 a 5 e 8 - P: Pra começarmos eu gostaria que você se apresentasse, dissesse seu nome, a profissão. **E:** Meu nome é Maria, eu sou professora PEB II, minha formação é filosofia, tenho mestrado em História da Filosofia, mais de três anos para cá eu ministro também sociologia nos segundos e terceiros anos. Nessa escola eu dou aulas no 3ºB e no 2ºC noturno de sociologia; na escola Léa Rosa eu dou aulas de sociologia no 2ºA, 2ºB, 3ºA, 3ºB e no 3ºC noturnos; na escola Leny Barros eu dou aula no 3ºC de sociologia. Então eu tenho ao todo 9 classes de sociologia, e tenho 16 classe de filosofia na rede Estadual. **P:** E você dá aulas na rede privada também? **E:** Eu dou aulas na FIO (Faculdades Integradas de Ourinhos) de filosofia, eu dou no curso de Pedagogia, filosofia da educação e dou aula de filosofia geral para o curso de Administração porque a partir d 2004 o MEC exige que todas os cursos de graduação tenham pelo menos 60 horas-aula de filosofia. No caso da Pedagogia é filosofia da educação, no caso da Administração e do Direito é filosofia geral, eu dou essas aulas aos sábados. **P:** Você trabalha muitas horas. **E:** Ah sim, somos todos proletários (risos). **P:** E você poderia me dizer como se deu a escolha da sua profissão? **E:** Então, a escolha foi uma questão existencial mesmo, eu já era professora, tinha feito o Curso Normal, dei aulas 12 anos na Água da Mombuca, no ensino primário, tinha uma classe multiseriada, que seria de 1º ao 4º ano, o ensino fundamental 1 de hoje. Depois eu fiz filosofia. **P:** Quando foi isso, que você fez a graduação em filosofia? **E:** Ah ta, eu entrei em 1989 e terminei em 1992, na Unesp de Marília.

6 e 7 - P: Você leciona há quanto tempo então? **E:** Eu comecei na verdade em 1979, teve duas paradinhas, mas é desde então. **P:** Aqui nesta escola há quanto tempo? **E:** Aqui nesta escola é a segunda vez que eu venho. A minha sede na verdade é lá no Léa Rosa, eu estive aqui há quatro anos e estou aqui novamente este ano. **P:** A questão seguinte era se você é efetiva. **E:** Sou sim, mas minha sede é do Léa Rosa. E no próximo ano eu vou assumir o segundo cargo lá em Cândido Mota. Porque funciona assim, no Estado você pode dar 33 horas-aula, eu tenho a carga completa, mas o meu cargo é um cargo completo. Como eu fiz o concurso novamente eu tinha esse cargo de 10 horas eu vou reduzir

a minha carga para 22 horas e assumir esse cargo no ano que vem. Eu vou fazer isso porque economicamente é melhor pra mim, ter dois cargos é melhor. **P:** E essas 10 horas são filosofia né? **E:** Sim, sim. **P:** Você então prestou o último concurso do Estado pra fazer essa rearticulação da sua carga de trabalho? **E:** Exatamente.

9 e 10 – P: E qual é então a sua carga horária de trabalho? **E:** Então, eu tenho 33 no Estado e tenho 12 horas semanais na FIO. **P:** Além dessa carga você exerce mais alguma atividade profissional? **E:** Não, não. Só no ano que vem que eu pretendo fazer uma especialização em Políticas Públicas, lá em Cornélio, porque eu acho que precisa, eu sempre fui muito ativa no sindicato, sempre participei de greves... e eu acho que a gente tem que aproveitar esse conhecimento e essa prática e fazer essa especialização que é em Políticas Públicas para a Educação. **P:** E você pensa no Doutorado? **E:** Olha... não penso não, porque quando eu entrei no mestrado, eles me deixaram fazer espanhol, agora não dá mais. Eu acho que no doutorado você tem que falar muito bem três línguas, a sua, aquela que você prestou no mestrado e uma outra. Então por enquanto não está nos meus planos não (risos).

Sobre gênero, sexualidade, diversidade sexual.

11- P: Eu gostaria de saber se você se lembra de alguma disciplina ou algum momento, durante a sua formação, em que a discussão sobre gênero, sexualidade e/ou diversidade sexual tenha ocorrido? **E:** Então, quando eu estudei filosofia contemporânea nós lemos e falamos um pouco, mas não com muita profundidade, e num teve como não falar da Simone de Beauvoir, a questão do terceiro sexo. E foi assim muito polêmico porque ela fala também que o amor da mãe é cultural e não é natural, e isso mexeu muito com todo mundo, levou o pessoal a debater o livro, nos reuníamos perto da cantina e debatíamos e, obviamente, não concordamos, porque eu tenho três filhos e isso foi renegado por todo mundo. E aí falamos também da Judith Butler, mas assim, só falamos, não houve um aprofundamento, mas a gente compreendeu basicamente o pensamento dela. Alguns acharam que ela era assexuada, os meninos, porque você sabe que filosofia é só cueca, então, os meninos não perdoam, eles diziam “essa mulher é bissexual”, porque achar que o Estado tinha que fazer política sem levar em conta o sexo... então, nós não tínhamos uma discussão aprofundada né. E nós não tínhamos ninguém que estudava isso, o que vimos e aprofundamos mesmo foi o pensamento do Sartre e a Simone e a Judith Butler acabaram entrando meio que por acaso, sem aprofundamento. Tivemos sim algumas discussões, e houve questões que levamos pra sala e o pessoal sugeriu que fizéssemos um grupo de estudos sobre isso, mas não havia; e eu, nessa época, trabalhava e estudava a noite, então não dava, o pessoal se reunia mais a tarde, era um pessoal que tinha mais tempo, que só estudava, o pessoal de sociais era mais tranquilo, só estudava. **P:** E você que esses conhecimentos foram importantes, que você conseguiu utilizá-los ao longo da formação? **E:** Olha, esses conhecimentos são insuficientes pra gente lidar com a realidade, a gente conta mesmo é com o bom senso e com certo jeitinho pra lidar com isso em sala de aula. Eu penso que é tabu ainda isso, não se fala em sexo, e você ainda tem a pressão as direção. Mas como que eu abordo isso, porque eu tenho problemas com isso nas escolas, aqui nem

tanto, mas no Leny e no Léa Rosa os meninos homossexuais sofrem muito. Então eu fiz questão de levar pra classe, pra ver se amenizava, porque a questão religiosa pega muito sabe...Eu levei pra sala aquele resultado do processo de inconstitucionalidade que moveram contra o casamento homossexual, ai eu fiz um apanhado histórico da Parada Gay desde os anos 1980, que o sonho deles era casar, poder ter filhos, expliquei que foi considerado constitucional, expliquei que a partir de agora eles podem casar, podem adotar, e eles queriam saber e me perguntavam: “mas como que vai ser o documento dessa criança?”. E eu respondia que se fosse dois homens terá pais e os nomes desses pais e se for duas mulheres estará mães e os nomes das mães. Mas é polêmico esse assunto, pega...Mas no 1º B um menino ficou eufórico e começou a comemorar “ah! Que maravilha nós vamos poder casar professora...” e saiu rodando né...(risos), um outro que não se assume também veio e todo alegre e perguntou se era verdade mesmo...Ai eu perguntei pra eles, porque eles sofrem muita violência verbal – tipo seu bicha...etc – então eu acho que a maneira de lidar com isso é assim, é falando claramente, e ai depois teve essa outra polêmica, porque o Bolsonaro chamou a Dilma de sapatão, e eu conversei com eles, e disse que com que você sai a noite não interfere no teu trabalho, eu não posso dizer se ela dorme com mulheres ou não porque eu não tenho competência pra isso, e acho que nem o Bolsonaro tem. Isso é uma maldade, é bullying, é uma violência. Por isso que os homossexuais querem que aprove uma lei que torne crime a violência contra eles, ta no Senado e o rumo é que isso vai ser aprovado, é o bullying homofóbico, eu conversei com eles, eu falo “gente, olha, o fato de você dormir hoje com um homem e amanhã com uma mulher não atrapalha nada viu, porque é o corpo e não é dentro da mente”, eu falo...porque só dessa maneira dá pra fazer algo. Mas não é todo professor que tem jogo de cintura pra seguir esse posicionamento. A questão religiosa pega, os alunos do terceiro trouxeram até a bíblia pra mim, e mostraram: “ta aqui professora, o Paulo falou que a igreja condena a sodomia, porque Deus criou o homem e a mulher professora”, e eu falo “olha, eu não posso dizer o que Deus diria por que ele nunca me disse, eu nunca tive essa intimidade, eu não posso dizer pra você o que ele disse”, eu não posso falar nada do que Deus diria. Eu falo pra eles não esquecerem que estamos vivendo um momento cultural de conquistas de direitos, que devemos respeitar. Eu digo pra eles: “pensem vocês na época da escravidão no Brasil, quantos achavam que era natural as pessoas trabalharem de graça para os outros”, e eles conquistaram a liberdade, conquistaram direitos, falo do estatuto da igualdade racial...vendo meu peixe (risos). Porque é isso, xingou o fulano de preto fedido é sexta básica, tirou sarro nos neguinho você já ta meio que perigano ali...(risos), eu digo “e ai gente, há 150 anos atrás era normal e tinha gente que justificava, a igreja achava que era normal a pessoa ser escrava. Então, como eu nunca falei pessoalmente com Deus eu não posso dizer pra você se ele vai rejeitar um filho dele só porque ele não gosta das mesmas coisas que os outros”. Eu gosto de homem, posso garantir... (risos). Mas a gente procura falar abertamente, mas o conhecimento, não só para mim, mas para todos, é insuficiente. No ano passado correu um folder pela escola, da sexualidade, tinha os transexuais, os travestis, os bissexuais, drag-queens, as caracterizações deles...as diferentes

manifestações da sexualidade. Mas a grande questão, que é difícil, é que a sexualidade é ligada a afetividade né, então é muito difícil as meninas entenderem as lésbicas, aliás, as lésbicas sofrem um preconceito...são muito ignoradas pelas meninas sabe, eu vejo que elas ficam completamente afastadas. Um dia eu até falei, percebi que elas ficavam muito afastadas, eu disse “gente! Que é isso?”; no caso dos gays, eles são mais refinados, mais educados, não é por nada, mas não são agressivos, já as meninas são muito agressivas, elas ficam isoladas. E as meninas me falam “ah professora, e se elas derem em cima da gente” e eu paro e explico “o que vocês estão pensando, que vocês são princesas, não é assim não, vocês acham que tão com essa bola toda?”, peraí “não é porque é homossexual que quer todo dia, que sai por ai dando em cima de todo mundo não, e vocês nem tão com essa bola toda não” (risos)... tem que ter jogo de cintura. Ah, não dá né, eu adora trabalhar com grupo em sala e precisa poder juntar todo mundo né, e eu percebo que a homossexualidade feminina é mais sofrível o convívio.

12 – P: E o que é gênero pra você? **E:** Gênero pra mim, olha, eu te diria que gênero ainda é muito ligado ao biológico, do gênero masculino e do gênero feminino. Eu entendo que gênero é aquilo que o corpo diz, por isso que eu acho muito difícil, por exemplo, essa questão do transexual; pra mim ele teria que mudar de documento, ele não poderia ficar com o mesmo nome. **P:** Isso tem avançado, é uma pauta dos movimentos organizados pelos direitos das e dos transexuais. **E:** Então, porque a gente pensa na questão do homem que quer virar mulher, a gente não sabe se as mulheres homossexuais querem ter corpo masculino, não dá pra saber o desejo, mas elas se tornariam homem tomando hormônios. **P:** Ah sim, como disse há um movimento organizado pelos direitos das e dos transexuais, e pelos direitos ao uso do nome social pelas travestis, e no caso de realização da cirurgia o nome pode ser alterado, e já tivemos alguns casos de alteração de nome sem processo cirúrgico. **E:** Eu acho que deveria ser um direito, você não acha? **P:** Claro. **E:** É democrático poxa. Eu acho que o Estado não deveria intervir assim, deveria ter um limite. Nessa questão ele não poderia, eu acho que é uma grande barbárie ele intervir assim. Por isso que Dilma era a favor do aborto, porque ela entende que o Estado não poderia interferir nessa questão sexual da pessoa, é um livre arbítrio, há duas coisas que o Estado não poderia interferir de jeito nenhum, no que você come e com quem você dorme. E eu já tive muitos embates sobre isso, porque você acha que eu vou dar satisfações pra pessoas do que eu faço? Isso é um absurdo, você vai se colocado no ridículo só porque dormiu com fulano ou sicrano. E eu conto para os meus alunos dos filósofos que dormiam com outros homens e depois inclusive se casavam, e que não deixavam de serem homens por isso. E se se o Estado interfere ele deveria interferir pra beneficiar, acho que deveria ser colocado no sistema de saúde um psicólogo a disposição pra autorizar a mudança ou não; o Estado, se quer interferir teria que interferir na condição de facilitador da vida do cidadão e não de dificultador. Por que “ah... não posso permitir” como assim, afinal o meu corpo é meu, me pertence, entendeu? O Estado dispõe só numa questão de violação, eu discuto isso no terceiro ano... risos.

13 – P: E o que é sexualidade pra você? **E:** A sexualidade não é algo simples. Eu penso como Freud, que a sexualidade envolve muito, uma nuance muito grande do comportamento humano, eu não acho que a sexualidade seja, por exemplo, somente o ato sexual, eu acho que a sexualidade, não dá pra você definir, não é assim tão simples. Não é assim “a sexualidade começa com um flerte, um desejo, um toque, uma manipulação do outro pra ficar perto, uma agressão... eu falo pra eles, quando eles estão se batendo que pode dar casamento” (risos). Eu acho que não tão simples a gente conceituar, mas eu diria que sexualidade é uma busca de prazer, eu diria que é isso. Eu não diria que sexualidade é dormir todo dia e fazer sexo, eu não diria isso (risos).

14 – P: E o que é diversidade sexual? **E:** Ai nossa! Isso eu não saberia dizer... (risos). É uma coisa difícil falar desse conceito. Por que aquilo que é diverso é aquilo que não ta definido não ta limitado. Eu acredito que nós estamos vivendo o filho hipocrisia, porque, por exemplo, há ai pessoas que tem as mais diversas experiências sexuais, e a gente sabe que muitas pessoas tinham parceiros, os homens, e as mulheres também, então tudo que é diverso é contrário àquilo que é estabelecido, ao padrão. É a capacidade de você ter diferentes experiências sem se ater a um padrão único, isso que eu acho que é diversidade, mas eu não sei se eu compreendo isso muito bem. Mas eu acho que o ser humano tem direito a isso, ele tem direito de expor isso, de fazer o que ele quiser e nem o Estado, nem a religião, nem a família e nem ninguém podem interferir.

15 – P: E o que é homofobia? **E:** Homofobia é a rejeição dos homossexuais principalmente e daqueles que têm outras práticas sexuais, mas muito mais contra os homossexuais. A homofobia é o comportamento agressivo em palavras, e tem até gestos mesmo, e tem agressão física mesmo né! É uma coisa de louco.

Sobre o papel da escola.

16 – P: E pensando em todas essas questões que discutimos até agora, você acredita que essas questões são contempladas pelo currículo? **E:** Não são não. Elas não são porque na rede não tem psicólogo né, então elas não são contempladas e no dia que elas forem contempladas verdadeiramente, vai se dar conta do quanto o professor é preconceituoso. Não vai ser fácil. O professor não tem uma visão ampla, e nem tem conhecimento sobre o assunto.

17 – P: E como você acha que esses temas deveriam ser debatidos na escola? **E:** Por projetos. Deveria haver projetos da secretaria, como esses projetos que a gente faz com alunos, deveriam vir em forma de projetos. Os professores deveriam escolher com o que gostariam de trabalhar, porque quem escolher é porque tem algum conhecimento sobre o assunto.

18 – P: Em sua opinião, existem documentos (oficiais) que tentam garantir que os professores trabalhem com essas questões? **E:** Não, nada.

19 – P: E além das propostas oficiais você conhece outras propostas que proponham trabalhar esses temas? **E:** Teve no ano passado esses folders que eu falei e teve uma proposta de você trabalhar com a

Lei né, que estava em votação. Mas foi uma proposta meio jogada, eu acho que teve uma ONG que trouxe esses folders e deixou aqui. **P:** Não houve nada da Secretária, da Diretoria? **E:** Não, não.

20 – P: A próxima você meio que respondeu, era se você acha que os professores estão capacitados para trabalharem com esses temas. **E:** Não, não acho. Porque assim, não tem profissional que saiba. Por exemplo, se a Secretaria hoje dissesse pra trabalhar esses temas na escola ela teria dificuldades, se precisasse de profissionais pra darem capacitações para os professores teria dificuldades. Porque o que seria essa capacitação? Seria ir buscar na psicologia, seria buscar os clássicos, a Simone, a Butler? E depois tem uma questão que é muito recente, porque a rede pública trabalha aquilo que já está praticamente sedimentado. Porque que a escola não trabalha a história negra e a capoeira? Porque o estatuto foi aprovado no ano passado, é muito recente. Então não há base teórica e não há como formar os profissionais. Eu não acho que é incompetência dos profissionais, eu acho que não há estrutura na sociedade, não há uma forma, uma base estabelecida, não se tem onde buscar o embasamento teórico, não se sabe como isso poderia ser trabalhado ainda teoricamente e na legislação. Alguns Estados ainda contestam o casamento entre homossexuais, então você não tem uma base pra falar disso. O professor fica inseguro e vai muito da crença dele. Uma das coisas que tinha que mudar é a Constituição brasileira, porque ela diz no artigo 216 que o casamento se dá entre um homem e uma mulher. Mas como se mudaria a Constituição? É preciso haver uma legislação, alguém no Senado precisa propor uma Lei e uma emenda constitucional, é um processo né.

21 – P: E você acha que a escola deve abordar esses temas, cabe à escola abordá-los? **E:** Eu acho que deveria abordar porque assim, como no caso das drogas, você não quer abordar porque tem um preconceito sobre isso, aí vocês não ajuda. Deveria ter o apoio de um profissional, de um psiquiatra, pra falar dos efeitos, porque vicia, etc...E ninguém nos ajuda nisso. Nós não temos informação e capacitação, porque se você entende que o indivíduo não é um mau caráter, que ele se deixou viciar porque o corpo humano é frágil...então seria diferente. Eu acho então que a escola é lugar sim, porque nós estamos aqui pra passar o conhecimento científico e muitas vezes nós não temos esse conhecimento, e não há um psicólogo na rede. **P:** Você acredita que seria atribuição do psicólogo tratar desses temas? **E:** Eu acredito que precisa de uma formação científica pra isso, e nós não temos. Porque o bullying homofóbico é o mais violento, tanto na sala de aula como na rua, é o mais violento, os homossexuais sofrem, xingamentos, agressões. Existem as brincadeiras e tal, mas contra os homossexuais é muito mais evidente.

22 – P: Você acredita que é a escola é um local que deve favorecer a diminuição das intolerâncias entre as pessoas? **E:** Deveria ser mais não é porque aqui é o microcosmo, a representação, como eu diria... o microcosmo daquilo que é a sociedade. Então deveria ser mais não é, porque quem dá uma direção não tem a visão de que cada ser humano tem os mesmo direitos, então ele acaba reproduzindo o que ele traz de onde ele vem.

A prática da Escola pesquisada frente ao combate à homofobia.

23 – P: Como você diria que são tratados(as) na escola, os alunos(as) gays, lésbicas, travestis por parte dos professores e dos colegas no cotidiano? **E:** Depende muito da escola, não é geral. No Léa Rosa nós temos nas duas classes e eles são tratados com muita tolerância e respeito pelos professores, agora pelos colegas não, tem muito bullying, muito desrespeito e nós já intervimos bastante e já melhorou muito porque principalmente eu tento intervir. Lá no Leny tem um caso e os professores não tem muita ligação. No Clybas eu acho que é um lugar de uma omissão total que acaba por beneficiar os homossexuais, porque lá os professores não tratam bem nem mal, eles tratam igual aos outros alunos, tudo igual.

24 – P: Você percebe se os livros didáticos, em seus conteúdos, dão visibilidade à existência de pessoas que não sejam heterossexuais? **E:** Nenhuma. É afastado né, porque o pessoal que faz livro também é um pessoal que vê muita televisão e eles gostam muito dos filmes de Hollywood, que tem uns machões, uns caras que resolvem tudo sozinhos, então é o padrão hollywoodiano.

Pausa para que ela faça uma ligação.

25 – P: Recentemente acompanhamos pela mídia, não sei se você acompanhou a polêmica gerada em torno do Kit Escola sem Homofobia, um material que foi elaborado por várias instituições que discutem e trabalham com o tema da homofobia e sexualidade, e foi supervisionado pelo MEC. O material seria distribuído às escolas, mas foi vetado pela presidenta Dilma. **E:** Acompanhei sim pela mídia. **P:** Eu gostaria de saber o que você pensa a respeito desse material e dessa iniciativa? **E:** Eu vou te falar o que eu achei. Eu achei que não se faz as coisas assim. A ideia é boa, mas você precisa ter uma preparação, porque se você chega num professor que é muito religioso, ele vai dizer que aquilo é ruim, ele vai rejeitar, ele vai “olha, o governo mandou isso aqui, mas é porcaria”. Então, a ideia é boa, mas eles esqueceram que vivemos numa sociedade que tem muitos evangélicos e católicos que não aceitam a homossexualidade como algo normal, nós ainda não estamos lá. Se isso fosse uma coisa já discutida, já debatida, mas não foi. E se quiserem fazer isso em 2012 também não vai conseguir, porque deixou passar 2011 sem que tivesse uma cartilha, uma explicação; eu acredito que, se o objetivo deles era realmente fazer com que as pessoas compreendessem... porque tem mais uma coisa, mesmo alguns homossexuais não se aceitam, que é contra...que sofre...e vocês percebe o sofrimento. E quando o professor fala que o ser humano só vai ser feliz quando ele se aceitar você percebe que gera certo alívio (ufa!). Eu achei que a reação não poderia ter sido outra, sociedade reagiu contra e mais ainda os professores, porque é como eles são e como eles pensam. **P:** Você percebeu esse posicionamento contrário entre os colegas? **E:** Sim, foram contra, falaram que era uma imposição. A nossa categoria reagiu com muita rejeição. Ainda bem que não mandaram o material porque ninguém trabalharia. Eu trabalharia se tivesse tido uma capacitação pra isso, eu acredito que tudo é um processo, e o processo pressupõe tempo, tem que amadurecer a ideia. No ano passado o Governo do Estado de São Paulo tentou colocar isso falando que o professor do século XXI tem que estar antenado, atualizado e preparado para trabalhar com essas questões; e na hora que as coordenadoras

falaram isso, quase apanharam, entendeu? Porque não se impõe uma coisa dessas. Porque o professor lida com isso, mas como ele lida, se o aluno chega e fala com ele, ele ouve, ele dá umas opiniões baseadas no bom senso, porque não tem um conhecimento rigoroso sobre aquilo. Você não pode dizer que o professor “tem que”. Até porque, pra você auxiliar alguém você precisa estar seguro do que está dizendo, você precisa ter certeza de que aquela fala pode realmente contribuir pra diminuir o sofrimento dele, pra que ele encontre uma outra vertente, outra maneira possível. Agora o *achometro* não serve.

Acerca das diretrizes curriculares orientadoras do currículo da escola.

26 – P: Agora quais as diretrizes/documentos que orientam o currículo da escola? **E:** A escola se orienta pelo novo Currículo e é paradoxal porque na minha área foi uma dádiva, porque tenho poucas aulas, são 43 páginas por bimestre apenas, eu tenho uma aula no 1º e uma no 2º ano, e eu gosto de trabalhar com textos, então, o que que acontece, se eu fosse xerocar os textos e atividades seria impossível. Então pra minha disciplina é um auxílio, é claro que não é suficiente. Porque esse currículo é apolítico, quando eles trabalham Marx as categorias marxistas são uma coisa... você tem que melhorar. Mas o que acontece, quando eles criaram a progressão continuada o professor se acomodou, como todo ser humano né, tinha professor que mandava o aluno copiar textos do livro. É difícil, porque eu preparo as aulas, eu começo a introdução do tema, eu gosto de aulas dinâmicas, gosto de falar, conversar. A progressão continuada trouxe essa coisa “ah vai passar todo mundo mesmo”, então esse currículo é polêmico porque exige que o professor estude e prepare aulas, não tem como chegar na sala de aula de alegre, não dá, você tem que preparar antes. E tem o SAREP também, que é um inferno na vida dos professores (risos). **P:** O SARESP gera a classificação da escola para os Bônus também né? **E:** Exatamente, a avaliação leva a isso. Mas agora depois da progressão continuada os alunos estão lá embaixo, porque você teve uma década perdida, na progressão continuada ninguém fazia nada. **P:** Então vocês acha que foi uma boa proposta? **E:** Eu acho assim, o Estado de São Paulo fez uma revolução ao implantar esse sistema porque ele unificou o currículo, então se você vai do interior à grande São Paulo, o professor tem que estar trabalhando a mesma coisa. Então as pessoas que estudarão isso depois, farão uma análise mais profunda e relevante, mas eu acho que foi uma revolução, eu fui aplicar o SARESP e quando você abria tinha no nome do aluno da 6º série, então nessa idade o aluno já tem que saber o que colocar no gabarito. Então o Governo tirou o indivíduo do século XVIII e trouxe para o século XXI, ele implantou a tecnologia, tanto na forma quanto no conteúdo. O que é muito difícil nesses caderninhos é que ele pressupõe que o aluno já tenha uma linguagem e ele não tem, a diferença é que já é uma linguagem mais elaborada, em um nível linguístico que o aluno não tem, então você precisa mastigar as coisas, porque se você deixar com essa linguagem não dá. Então com esse novo currículo o professor tem que trabalhar e essa é a grande bronca. **P:** E o que você pensa da questão da autonomia do professor? **E:** Olha a desculpa é de que não há autonomia, mas a questão não é essa, a questão é que os fatos que se apresentam é que o professor

não tem competência intelectual pra isso. **P:** Em sociologia tem um item que propõe trabalhar o Movimento LGBT... **E:** Tem, eu trabalhei esse tema. Em filosofia está fora de lugar, porque no 1º ano ta cedo, e essa discussão está no primeiro colegial, e é cedo porque o aluno ainda está, a sexualidade dele, os hormônios dele, aos 14 e 15, agora que ta começando, o corpo dele ta a 80 por hora, então é difícil compreender isso. Agora no 3º ano seria legal, e no 3º está lá como as conquistas dos direitos civis, o que que é direito civil, ta lá no fim, tem até a bandeira do arco-íris, eu falo uma introdução boa, porque você tem que ir além do caderninho. Mas o que acontece com o professor? Ele pula esse tema, como ele não sabe ele pula e não trabalha. Porque isso exige que ele leia, que ele entre na internet pra pesquisar, exige que ele entenda o que é bullying homofóbico, o que é homofobia, o que esse pessoal queria... e professor não gosta. Nessa última apostila tem o discurso do Martin Luther King, que eu acho super bonito, então eu convidei a professora de inglês pra trabalhar junto comigo o discurso em inglês, porque a voz dos negros é forte e bonita, então ela adorou né, eu também baixei o filme “Os panteras negras”, falei pra eles como os negros eram tratados, e eles adoram né. Então o que acontece com os professores: “ah eu não vou trabalhar isso não”. Bom a questão do currículo é bem complexa, ela ta mais na base formação do professor do que relacionada a autonomia, porque pra estar na sala de aula você tem que ter duas diretrizes: o desejo de que o aluno te entenda e de que ele veja aquilo como relevante, importante; e aquele conhecimento só será importante se ele entender, e pra ele entender a gente tem que saber. Você tem que entender aquilo e mostrar que é importante. No 3º colegial a apostila de filosofia trará muito da questão do preconceito, então eu propus seminário, e eles fizeram coisas ótimas, maravilhosos, falaram sobre o preconceito contra a homossexualidade, pegaram entrevistas de mães que os filhos morreram, foi ótimo. Aí eu aproveitei pra explicar que os homossexuais não têm ainda uma Lei para protegê-los, e que eles precisam ter. Eu percebi que pra alguns foi muito importante entender aquilo, e os alunos começaram a trocar ideia uns com os outros e disseram “olha professora, o professor do ano passado não deu nada disso pra gente, ele nem usava o caderninho”. Eu perguntei o que eles estudaram e eles disseram “ah um pouco de preconceito racial”, e o que vocês viram de preconceito racial? “Ah, a gente fez uma pesquisa na net”. E o que é preconceito racial, eu perguntei, e eles disseram “ah professora, a gente não sabe, esquecemos”. Então a questão do currículo é sensível porque mexe com a formação do professor. E tem outra coisa também né, a Universidade não forma professores, ela forma pesquisadores. Esse currículo é impactante porque o antigo Reitor da UNESP que é Secretário da Educação, eu até mandei uns 4 e-mail pra ele e ele só me respondeu no último, porque ele vai fazer a ponte da Universidade com o ensino básico, porque ele é a pessoa que pode implementar esse currículo ou pelo menos poderia, por conhecer os dois lados. Mas a política você sabe como é, às vezes é um jogo traiçoeiro que às vezes não contempla a realidade, é um jogo que depende muito do momento, e pode ser que não contemple essa necessidade, mas ele é a pessoa que poderia, porque ele está numa posição favorável pra isso.

27 – P: E você gostaria de acrescentar mais alguma coisa a esta entrevista? **E:** Não, não... (risos).

P: Eu tenho pedido ao final que os/as entrevistados/as escolham um nome social pra que sejam identificados na entrevista. **E:** Ah é... hum... pode colocar **Maria**.